



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS - CIMBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA - PPGecim**

**WILLIAM VIEIRA DE OLIVEIRA**

**FLORES DO CERRADO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS POLIVALENTES QUE  
ENSINARAM MATEMÁTICA NOS ANOS DE 1970 A 2010 NA REGIÃO DO NORTE  
GOIANO, ATUAL TOCANTINS**

**Araguaína/TO  
2024**

**WILLIAM VIEIRA DE OLIVEIRA**

**FLORES DO CERRADO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS POLIVALENTES  
QUE ENSINARAM MATEMÁTICA NOS ANOS DE 1970 A 2010 NA REGIÃO DO  
NORTE GOIANO, ATUAL TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, Centro de Ciências Integradas/Cimba, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisângela Aparecida Pereira de Melo

**Araguaína/TO  
2024**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- O48f Oliveira, Wiliam Vieira de.  
Flores do cerrado:: narrativas de professoras polivalentes que ensinaram matemática nos anos de 1970 a 2010 na região do Norte Goiano, atual Tocantins. / Wiliam Vieira de Oliveira. – Araguaína, TO, 2024.  
125 f.  
  
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Ensino de Ciências e Matemática, 2024.  
Orientadora : Elisângela Aparecida Pereira de Melo  
  
1. Formação de professoras. 2. Desenvolvimento Profissional. 3. Matemática. 4. Narrativas de vida. I. Título

**CDD 510**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**


WILLIAM VIEIRA DE OLIVEIRA

**FLORES DO CERRADO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS POLIVALENTES  
QUE ENSINARAM MATEMÁTICA NOS ANOS DE 1970 A 2010 NA REGIÃO DO  
NORTE GOIANO, ATUAL TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, Centro de Ciências Integradas/Cimba. Foi avaliada para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.


Data de aprovação: 25/01/2024

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **ELISANGELA APARECIDA PEREIRA DE MELO**  
Data: 27/02/2024 23:45:38-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

**Dra. Elisângela Aparecida Pereira de Melo**  
Orientadora (PPGecim/UFNT)

Documento assinado digitalmente  
 **RONALDO BARROS RIPARDO**  
Data: 28/02/2024 12:31:34-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

**Dr. Ronaldo Barros Ripardo**  
Examinador Externo (PPGECM/UNIFESSPA)

Documento assinado digitalmente  
 **RUBRA PEREIRA DE ARAUJO**  
Data: 27/02/2024 16:45:35-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Dra. Rubra Pereira de Araujo**  
Examinadora Externa (PPGLEtras/UFT)

Documento assinado digitalmente  
 **ROSELIA SOUSA SILVA**  
Data: 27/02/2024 15:33:00-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Dra. Roselia Sousa Silva**  
Examinadora Interna (PPGecim/UFNT)

Dedico esta pesquisa a todas as professoras que ensinaram matemática no sertão do antigo Norte Goiano, hoje Tocantins.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, OLODUMARE, e aos Orixás pela minha vida, principalmente aos meus Orixás Odé e a Oya.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por fomentar a pesquisa e capacitar pesquisadores e profissionais de todas as áreas do conhecimento por meio da Pós-graduação *Stricto Sensu*.

À Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), por propiciar a formação acadêmica em diferentes níveis do conhecimento a estudantes e profissionais.

Ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGecim), por fomentar o diálogo entre a formação continuada e a pesquisa na constituição de novos pesquisadores para atuarem com o Ensino de Ciências e Matemática.

À Professora Dra. Elisângela Aparecida Pereira de Melo, meu muito obrigado por todos os momentos de incentivo, de diálogos e de conselhos; por me corrigir quando foi preciso; por me receber em sua casa e me acolher em sua família. Minha admiração e gratidão por ter me aceitado como seu orientando, acolhendo, apoiando e estimulando com um profissionalismo e uma solidariedade em todo o percurso desta investigação. Meus sinceros agradecimentos! Obrigado pela oportunidade de aprender com a sua competência e criatividade, por me introduzir no universo da abordagem da pesquisa narrativa, permitindo-me um mergulho e uma (re)visitação, de forma intensa, aos percursos da minha própria constituição profissional.

Aos meus pais, Geraldo Antônio de Oliveira e Dulcineia Vieira de Oliveira, que me deram uma educação pautada na perseverança e na luta em busca da realização dos sonhos.

Aos meus irmãos Wendell, Walquiria e Wanessa pelo carinho, pela compreensão da minha ausência física em momentos importantes de nossas vidas e pelos estímulos para eu prosseguir na realização do meu projeto de vida.

Aos meus sobrinhos Bruna Luiza e Samuel e à minha cunhada Bethânia.

Aos amigos e amigas, o Prof. Adolfo Bezerra de Menezes, a Profa. Dra. Rubra Pereira Araújo, a Profa. Eliane Caetano Mendonça, o Prof. Marcelo Barbosa dos Santos, a Profa. Yony dos Santos, a Maria Glória Correa de Sá e a todos os demais amigos que, de alguma forma, apoiaram os meus momentos de estudos.

Às professoras colaboradoras desta pesquisa, Flor de Ipê-Rosa, Flor de Ipê-Branco e Flor de Ipê-Amarelo, que foram essenciais para a realização deste trabalho.

Ao professor Dr. Gerson Bacury, por suas orientações; por nos permitir a troca de experiências com o Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Investigativas em Educação Matemática (GEPIMat); por compartilhar informações e materiais de estudo, colaborando com a qualidade da pesquisa.

Aos professores, Dra. Rubra Pereira de Araújo, Dr. Ronaldo Barros Ripardo e Dra. Rosélia Sousa Silva, por terem aceitado participar da banca de defesa e pelas importantes contribuições que elevaram a qualidade da escrita acadêmica e os procedimentos científicos nas fases de qualificação e defesa, com a leitura cuidadosa do texto e as sugestões pertinentes para o aprimoramento do trabalho.

A todos os professores que conviveram comigo no PPGecim, em especial, os professores Dr. Gecilane Ferreira (*in memoriam*), Dr. Alessandro Tomaz Barbosa, Dr. Deive Barbosa Alves, Dr. Marcelo Gustavo Paulino, Dr. Rodney Haulien Oliveira Viana e Dr. Tadeu Oliver Gonçalves, e as professoras Dra. Claudia Scareli dos Santos, Dra. Karolina Martins Almeida e Silva, Dra. Roberta Santos Silva, Dra. Domenica Palomaris Mariano de Souza e Dra. Elisângela Aparecida Pereira de Melo, pelas importantes contribuições em diferentes momentos do meu percurso formativo como pós-graduando.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e de Pesquisas em Sistemas Socioculturais de Educação Matemática (SISMAT), que compartilharam comigo os seus conhecimentos, evidenciando o trabalho colaborativo e cooperativo do grupo.

A todos os colegas de pós-graduação, especialmente, Vânia Silva Araújo, Vangela Azevedo dos Santos, Jannyny de Oliveira Fogaça Rodrigues, Walter Walentino da Cruz e Patrícia Silvério da Silva Celedônio, pelo carinho e companheirismo nos momentos formativos experienciados durante todo esse processo formativo.

Aos educandos e educadores que comigo trilharam os percursos e as descobertas dos saberes nesses anos vividos na e para a Educação.

À Secretaria de Educação do Estado do Tocantins e à Secretaria Municipal de Educação de Palmas, capital do Tocantins, por me concederem o afastamento – imprescindível para a realização desse estudo – para aperfeiçoamento profissional, direito conquistado por outras gerações de colegas de classe, que lutaram por esse direito de poder continuar seus estudos acadêmicos de pós-graduação em mestrado e doutorado.

## RESUMO

Com esta pesquisa, objetivamos investigar os olhares das professoras que ensinaram Matemática na região do Norte-Goiano na década de 1970 até a criação do Estado do Tocantins. Ancoramos os estudos na perspectiva metodológica da abordagem qualitativa visando compreender as narrativas das professoras de Matemática na região do Norte-Goiano, focalizando suas vivências e formação inicial e continuada. Os campos teóricos que embasam a investigação estão nos campos epistemológicos da formação inicial técnica de professores para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com vista ao diálogo que é produzido e mobilizado pelo desenvolvimento profissional docente. Pautando-nos na pesquisa Narrativa, com foco nas biografias de Formação. A coleta de dados se deu mediante a narrativa oral, da escuta sensível às práticas discursivas de subjetivação das participantes. Para a análise das entrevistas narrativas realizadas, focamos nas vivências, na atuação, na formação e no final de carreira docente, uma vez que foram produzidas a partir da intersecção entre narradoras e pesquisador, que as ouvia por meio de “escutas sensíveis”, e ainda, “uma escuta sem julgamento”, face aos campos teóricos efetivados na pesquisa no que tange ao desenvolvimento profissional. Entre os resultados obtidos, podemos destacar a importância de conhecer as experiências vividas pelas professoras durante seu trabalho docente: Técnico em Magistério em nível médio, suas atuações, enquanto docentes do componente curricular de Matemática. As experiências vivenciadas em ministrar este componente curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental demonstraram práticas criativas, como o uso de recursos manipulativos e dramatizações, para tornar a aprendizagem mais acessível aos alunos, utilizando materiais disponíveis na comunidade. As práticas matemáticas mobilizadas pelas professoras durante o processo de formação inicial demonstram que, apesar das dificuldades evidenciadas e a inclusão de ações culturais nas aulas, destaca-se a contextualização e a interdisciplinaridade na construção do conhecimento matemático. A ressignificação de conteúdos foi evidenciada de forma objetiva e prática. No desenvolvimento profissional docente, vieram à tona os aspectos, como: a) auto afirmações de suas identidades profissionais como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) tomadas de consciência da realidade pessoal e profissional; c) busca de melhoria salarial; d) busca de formação inicial e permanente ao longo de suas vidas profissionais; e) atendimento legal às exigências impostas no tocante ao perfil de formação f) intenções de melhoria de suas práticas, buscando aumentar a qualidade docente nas suas atuações em sala de aula, em suas situações de trabalho e nos seus conhecimentos profissionais, em suas atitudes como trabalhadoras da educação. No contexto do desenvolvimento profissional, observamos que as professoras participantes moldaram suas identidades ao longo de suas carreiras, enraizando-se em práticas educativas criativas e contextualizadas. Elas demonstraram um compromisso contínuo com a formação inicial e permanente, reconhecendo a importância dessa constante reflexão para uma atuação consciente e eficaz na docência.

**Palavras-chaves:** Formação de Professoras. Desenvolvimento Profissional. Matemática. Narrativas de Vida.

## Abstract

With this research, we aimed to investigate the perspectives of teachers who taught Mathematics in the North-Goiano region in the 1970s until the creation of the state of Tocantins. We anchored the studies in the methodological perspective of the qualitative approach, aiming to understand the narratives of Mathematics teachers in the North-Goiás region, focusing on their experiences and initial and continuing training. The theoretical fields that support the investigation are in the epistemological fields of the initial technical training of teachers to work in the Initial Years of Elementary School, with a view to the dialogue that is produced and mobilized by teaching professional development. Based on Narrative research, focusing on Training biographies. Data collection took place through oral narrative, through sensitive listening to the discursive practices of subjectivation of the participants. For the analysis of the narrative interviews carried out, we focused on the experiences, performance, training and end of the teaching career, since they were produced from the intersection between narrators and the researcher who listened to them through “sensitive listening”, and also, “a listening without judgment”, given the theoretical fields carried out in research on professional development. Among the results obtained, we can highlight the importance of knowing the experiences lived by teachers during their teaching work: Teaching Technician at secondary level, their actions, as teachers of the Mathematics curricular component. The experiences in teaching this curricular component for the initial years of Elementary School demonstrated creative actions in the use of manipulative resources and dramatizations, aiming at learning for their students, using a contextualized and accessible everyday language, using as materials available in the surrounding community in which they were located. The mathematical practices mobilized by teachers during the initial training process demonstrate that, despite the difficulties highlighted and the inclusion of cultural actions in classes, contextualization and interdisciplinarity in the construction of mathematical knowledge stand out. The reframing of content was demonstrated in an objective and practical way. In teaching professional development, aspects such as: a) self-affirmations of their professional identities as teachers in the early years of Elementary School; b) awareness of personal and professional reality; c) search for salary improvements; d) search for initial and ongoing training throughout their professional lives; e) legal compliance with the requirements imposed regarding the training profile f) intentions to improve their practices, seeking to increase teaching quality in their actions in the classroom, in their work situations and in their professional knowledge, in their attitudes as workers of education. Considering professional development, we affirm that the participating teachers constituted themselves in their subject identities throughout their professional journeys in their creative and contextualized practices in the classroom, in decisions to become aware and reflect on the need for initial and permanent training for continue your professional life for the conscientious exercise of teaching.

**Keywords:** Teacher Training. Professional development. Mathematics. Life Narratives.

## LISTA DE QUADROS OU TABELAS

<b>Quadro 1</b> - Mini currículo das participantes da pesquisa .....	44
<b>Quadro 2</b> - Compreensões sobre o desenvolvimento profissional.....	70

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE/CEB- Conselho Nacional de Educação / Conselho de Educação Básica.

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CEP- Conselho de Ética e Pesquisa.

EJA- Educação de Jovens e Adultos.

ENEM- Encontro Nacional de Educação Matemática.

FACINTER- Faculdade Internacional de Curitiba.

FEPAM- Fundação Educacional de Patos de Minas.

GPU- Plataforma de Projetos Universitários.

MEC - Ministério da Educação.

PPGecim- Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática.

PROFMAT- Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional.

SBEM- Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

SBEM- MG- Sociedade Brasileira de Educação Matemática de Minas Gerais.

SBEM-TO- Sociedade Brasileira de Educação Matemática do Tocantins.

SEDUC-TO- Secretaria de Estado da Educação do Tocantins.

SEMED- Secretaria Municipal de Educação de Palmas.

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SISMAT – Grupo de Estudos e de Pesquisas em Sistemas Socioculturais de Educação Matemática. UFT- Campus Araguaína.

SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PRP – Programa Residência Pedagógica

UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais.

UFT- Universidade Federal do Tocantins

UFNT- Universidade Federal do Norte do Tocantins.

UNITINS- Universidade Estadual do Tocantins.

UNIPAM - Centro Universitário de Patos de Minas.

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
<b>2 NARRANDO A MIM MESMO...</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1 Revivendo a Formação Inicial em Licenciatura em Matemática .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2 Do Sonho à Possibilidade e à Concretização – o Mestrado .....</b>	<b>22</b>
<b>3 ENTRE O PLANTIO E O FLORESCER .....</b>	<b>29</b>
<b>3.1 Preparando o Solo da Pesquisa.....</b>	<b>30</b>
<b>3.2 As Sementes – a entrevista narrativa .....</b>	<b>36</b>
<b>3.3 O Canteiro – cenário da pesquisa .....</b>	<b>39</b>
<b>3.4 As Flores de Ipê do Cerrado da Pesquisa .....</b>	<b>42</b>
<b>4 ENTRELACANDO BASES TEÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS</b>	<b>47</b>
<b>4.1 A Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental .....</b>	<b>47</b>
4.1.1 O Curso de Técnico de Magistério .....	49
4.1.2 O Projeto LUMEN .....	53
4.1.3 O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME).....	55
4.1.4 Licenciaturas em Pedagogia e Normal Superior .....	57
<b>4.2 Desenvolvimento Profissional de Professoras e Professores .....</b>	<b>63</b>
<b>5 AS FLORES DE IPÊ DO CERRADO: PROFESSORAS NARRANDO VIDA E FORMAÇÃO E ATUAÇÃO .....</b>	<b>73</b>
<b>5.1 As Narrativas de Vida das Flores da Pesquisa .....</b>	<b>73</b>
<b>5.2 As Narrativas de Atuação Profissional das Flores da Pesquisa.....</b>	<b>79</b>
<b>5.3 As Narrativas de Formação das Flores da Pesquisa.....</b>	<b>81</b>
<b>5.4 O Apagar do Quadro Escolar e o Aposentar do pó do Giz das Flores da Pesquisa.....</b>	<b>88</b>
<b>CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS .....</b>	<b>94</b>

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	97
<b>APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas Narrativas</b> .....	102
<b>APÊNDICE B – Entrevista com a Professora Flor de Ipê-Rosa-Ano-2021.</b>	103
<b>APÊNDICE C – Entrevista com a Professora Flor de Ipê-Branco-Ano-2021</b> .....	110
<b>APÊNDICE D – Entrevista narrativa Professora Flor de Ipê-Amarelo- Ano</b> <b>2022</b> .....	115

## FLORES DE IPÊ

Gosto de ipês de forma especial. Questão de afinidade.

Alegram-se em fazer as coisas ao contrário.

As outras árvores fazem o que é normal abrem-se para o amor na primavera, quando o clima é ameno e o verão está para chegar com seu calor e chuvas.

O ipê faz amor justamente quando o inverno chega e a sua capa florida é uma despidorada e triunfante exaltação ao cio.

(...)

A despeito de toda a nossa loucura, os ipês continuam fiéis à sua vocação de beleza, e nos esperarão tranquilos.

Ainda haverá de vir um tempo em que os homens e a natureza conviverão em harmonia.

Agora são **os ipês-rosas**.

Depois virão os **amarelos**. Por fim, **os brancos**.

Cada um dizendo uma coisa diferente.

Três partes de uma brincadeira musical, que certamente teria sido composta por Vivaldi ou

Mozart, se tivessem vivido aqui...

Penso que os ipês são uma metáfora do que poderíamos ser.

Seria bom que pudéssemos nos abrir ao amor no inverno...

Corra o risco de ser considerado louco: vá visitar os ipês.

E diga-lhes que eles tornam o seu mundo mais belo.

Eles nem o ouvirão e não responderão.

Estão muito ocupados com o tempo de amar, que é tão curto.

Quem sabe se acontecerá com

você o que aconteceu com Moisés,

e sentirá que ali resplandece a glória divina...

Rubem Alves (2014)

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesta seção, situo-me como um pesquisador iniciante, no começo de um processo investigativo, em meio às inúmeras atribuições laborais acadêmicas e à profissão de ensinar Matemática; mas que se envereda para estudar, perscrutar a linguagem das narrativas, os interditos subjacentes. Por isso, apropriei-me da epígrafe, um texto poético que ressalta a intensa paixão de Rubem Alves pela botânica do Ipê.

Diante de um objeto de pesquisa entremeado nas narrativas de mulheres, mesclamos as pessoas do discurso entre a subjetividade e a produção técnica e, com a licença poética, nominamos nossas contribuintes da pesquisa com a coloração das flores de ipê<sup>1</sup>. Sendo assim, cada participante foi nominada pelo codinome das cores das flores do ipê que são visíveis no cerrado tocantinense, sobretudo nos meses de fortes estiagens da vegetação, causando a sensação de resiliência de uma espécie de vida que desabrocha na beleza e aromas das flores que insistem em suas cores. Também é importante observar a difusão das sementes sendo semeadas ao vento.

O texto dissertativo que apresento é resultado de um processo coletivo de pesquisa que foi desenvolvido no âmbito do curso de mestrado acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática, na Linha de Ensino de Ciências e Matemática, Divulgação Científica e Espaços não Formais, tendo como foco principal a Formação de Professores que Ensinam Matemática e a Educação Matemática em Contexto de Diversidade Sociocultural através das concepções da Educação Matemática, do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Tocantins (UFT)/Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). A pesquisa em tela é, então, articula com os trabalhos do Grupo de Estudos e de Pesquisas em Sistemas Socioculturais em Educação Matemática (SISMAT)/UFT/CNPq, sob a coordenação da professora e pesquisadora Doutora Elisângela Aparecida Pereira Melo.

A pesquisa sempre mostra uma face da realidade, vista e focalizada pelas lentes do pesquisador motivado pelas questões que o inquietam e o impulsionam na curiosidade de compreensão dos porquês de determinadas ações socioculturalmente postas ou dadas. Esta dissertação oportuniza refletir sobre a prática profissional de professores que

---

<sup>1</sup> O ipê é uma árvore típica da floresta tropical brasileira e acentuadamente visível na época de grande estiagem na caatinga e no cerrado do país. No estado do Tocantins, esta árvore é imponente nos meses de agosto e setembro, época em que a vegetação fenece bastante, devido à forte seca e/ou falta de chuvas.

ensinam/ensinaram Matemática e a relação com o seu respectivo desenvolvimento profissional, na formação inicial e continuada das *práxis* educativas. Nesse processo de reflexão, tive a oportunidade de reavaliar minha própria prática como educador e meu desenvolvimento profissional. Como professor que pondera sobre o ensino de Matemática na Educação Básica, essa análise me permitiu uma visão mais ampla e crítica das minhas ações pedagógicas.

Esta pesquisa é relevante para compreendermos, por meio das vozes femininas de professoras normalistas, ao narrarem suas experiências e vivências na formação inicial e continuada no período de 1980 ao ano de 2002, como se deu a formação e a atuação dos professores que ensinaram Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do Estado do Tocantins, antigo Norte-Goiano. Época em que o pouco desenvolvimento e falta de investimentos educacionais na região influenciava no baixo índice de desenvolvimento humano/IDH e poucos fomentos de letramentos, tornando a docência como uma prática de foro privado, exercido predominantemente por mulheres que poderiam assumir simultaneamente o caráter do cuidado doméstico.

Para compreendermos plenamente esse profissional como um sujeito crítico e reflexivo em seu desenvolvimento profissional, é necessário adotar uma abordagem holística que considere seu contexto de diversidade sociocultural, geográfica e econômica. Nesse sentido, o problema de pesquisa se concentra em entender como se deu o processo de formação inicial e continuada dos professores que lecionaram matemática no ensino técnico Normal para os alunos da educação básica nas escolas públicas do antigo Norte Goiano durante o período de transição do Estado de Goiás para Tocantins, abrangendo as décadas de 1980 a 2002.

Motivado por esse problema, delineamos como objetivo geral da pesquisa investigar as perspectivas das professoras que lecionaram Matemática na região do Norte Goiano, atual Tocantins. Buscamos compreender suas experiências docentes e sua formação inicial no nível técnico de Magistério.

As colaboradoras desta pesquisa são três professoras que atuaram no ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Embora atualmente estejam aposentadas, compartilham conosco seus processos e práticas de formação inicial no nível técnico de Magistério, desenvolvidos ao longo de suas carreiras como educadoras.

Assumimos daqui em diante o substantivo professora no feminino, pois todas as colaboradoras são mulheres. Isso reflete a realidade em que o magistério é uma profissão predominantemente feminina, especialmente nos anos escolares iniciais.

Inicialmente, é importante ressaltar que a estrutura da dissertação está organizada em quatro seções, bem como as considerações finais. A primeira seção compreende os subtópicos: *Narrando a mim mesmo...*; *Revivendo a formação inicial em licenciatura em Matemática*; *Do sonho à possibilidade e à concretização – o mestrado*; tratando-se de um memorial que construo a partir das minhas vivências e experiências no campo da Educação, ressaltando a formação inicial em Licenciatura em Matemática, a trajetória profissional e o ingresso no curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Nessa mesma seção, também são apresentadas especificidades da pesquisa, a saber: o caminho para constituir-se pesquisador pesquisando – caracterização do tema; o objeto de pesquisa; a questão de pesquisa; o objetivo geral; os objetivos específicos e as *questões norteadoras*.

Nas seções que se referem ao caminhar investigativo, que são elas *Entre os espinhos e as flores* da pesquisa, *Preparando o solo da pesquisa*, *As sementes – a entrevista narrativa e O canteiro – cenário da pesquisa as rosas da pesquisa*, buscamos evidenciar a caminho metodológico, mostrando os aspectos da abordagem de investigação, a entrevista narrativa, a recolha das narrativas, as colaboradoras da investigação e o contexto de realização da investigação.

Nas seções intituladas *Entrelaçando bases teóricas sobre a formação de professores que ensinaram Matemática*, *A formação inicial de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental* e *Desenvolvimento Profissional de Professores e Professoras*, buscamos estruturar alguns marcos sobre formação de professores nos anos iniciais e sobre a formação de professores que ensinam Matemática.

Nas análises, buscamos mostrar *As flores do cerrado: as professoras narrando vidas e formação inicial e continuada*, nessa seção, realizamos uma reflexão e análise sobre o modo como se deu o desenvolvimento profissional em exercício e, por fim, as considerações acerca do resultado obtido.

O memorial descritivo e analítico a seguir é um recorte da minha história de vida pessoal e profissional, sendo que a escrita também se torna reflexiva por se pautar em autores que dialogam entre a minha história de vida e a convergência dos pensamentos dos autores pesquisadores.

## 2 NARRANDO A MIM MESMO...

Neste capítulo, reflito sobre lembranças e experiências que moldaram minha jornada como professor de matemática. Esse processo me levou a reavivar lembranças há muito esquecidas e a organizar os eventos cronologicamente. Busquei as palavras mais adequadas para expressar os fatos, sentimentos e desafios que ecoam em muitas histórias de vida de professores em todo o Brasil. Muitas dessas histórias, embora ricas em experiências valiosas, são frequentemente silenciadas e esquecidas na narrativa da formação docente. No entanto, elas oferecem perspectivas únicas daqueles que vivenciam a realidade das salas de aula, comumente iniciando suas jornadas de origens socioeconômicas desfavorecidas, enfrentando desafios, transpondo obstáculos e forjando uma trajetória educacional sólida. Nessas circunstâncias, o acesso à educação, à literatura, à escrita e à pesquisa muitas vezes é reservado às elites, pois exige investimentos significativos pessoais, intelectuais, cognitivos, culturais e financeiros.

Iniciei minha jornada em direção ao mestrado enfrentando muitas dificuldades, dúvidas e incertezas. O desconhecimento do método, a falta de oportunidades para um estudo sistemático nessa área do conhecimento e a ausência de convívio com uma comunidade de pesquisadores que empregam a abordagem narrativa de pesquisa contribuíram para intensificar esses desafios. No entanto, o esforço próprio, aliado à ajuda e ao estímulo dos colegas de pesquisa, motivaram-me a persistir nesse caminho.

Logo aqui saliento que, por ser esta parte da dissertação um memorial – com seu caráter descritivo, analítico e reflexivo – há uma liberdade/necessidade de alternar entre a primeira pessoa do singular e a terceira pessoa do plural. Assim, uso a primeira pessoa do singular em razão da necessidade de narrar e analisar as experiências e vivências de minha própria história de vida; e a terceira pessoa do plural devido à coletividade de uma pesquisa que foi realizada com a professora orientadora, com outros professores pesquisadores, com tantos teóricos e com as participantes da pesquisa.

É relevante salientar que, com mais de vinte anos de experiência como professor, a elaboração deste memorial se mostrou desafiadora, pois foi necessário conseguir delinear um recorte temporal de todos esses anos, buscando resgatar, com esforços, as imagens e falas do passado que permanecem em minhas memórias, mas precisaram ser reavivadas para garantir que este relato pudesse refletir, de maneira precisa e fiel, minha jornada até o presente momento.

Ao confrontar os cenários e sons do presente com a necessidade de rememorar vivências e experiências relevantes para a composição de um texto acadêmico, fui confrontado não apenas

com eventos e fatos que se relacionam diretamente com o objeto de estudo da pesquisa, mas também com sensações, emoções e reflexões do passado que emergiram com o amadurecimento do presente.

O desenvolvimento da investigação se revelou como um trabalho árduo, especialmente devido à escassez de recursos históricos registrados em documentos oficiais. No entanto, essas dificuldades apenas reforçaram a escolha da metodologia adotada para a realização da pesquisa. Nossa abordagem empírica nos levou a ouvir diretamente as histórias de vida das pessoas envolvidas, o que se revelou extremamente valioso.

## **2.1 Revivendo a Formação Inicial em Licenciatura em Matemática**

Considero que minha formação inicial e minha trajetória profissional tiveram início ao concluir o curso profissionalizante em Eletroeletrônica. Fui estimulado por meu pai, que era Mecânico Industrial, e por meu irmão mais velho, que estava matriculado no curso de Tornearia Mecânica no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) – Centro de Formação Profissional Fidélis Reis, em Uberaba – MG.

No ano de 1994, eu estava cursando o segundo ano do ensino médio em uma escola pública localizada no bairro onde residíamos. Nesse mesmo ano, meu pai se aposentou e nossa família se mudou para outro município do Estado de Minas Gerais. Foi lá que concluí, em 1995, o terceiro e último ano do curso Técnico de Contabilidade. O meu intuito era cursar Engenharia Elétrica na Universidade Federal de Uberlândia, porém minha família não teria como custear as minhas despesas em uma outra cidade. Mesmo assim, o sonho de cursar uma faculdade não pereceu; ao contrário, senti-me ainda mais motivado. Na nossa família, era considerado um feito quase impossível cursar o ensino superior, já que nenhum dos meus avós, pais, tios, tias, primos ou primas - seja do lado paterno ou materno - havia sequer concluído o Ensino Médio, quiçá uma faculdade.

Tinha o encorajamento de minha mãe para eu continuar estudando na cidade onde nós morávamos, porém não havia uma universidade pública. Fiz o vestibular e optei pelo curso de Licenciatura em Matemática na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Patos de Minas, da Fundação Educacional de Patos de Minas (FEPAM), um centro universitário ligado à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Cursei Ciências de Licenciatura Curta, em 2 anos, o qual me habilitou para realizar o ensino de Ciências e Matemática nas séries finais do antigo 1º grau. Com a oportunidade de estender os estudos por mais um ano e obter também a Licenciatura Plena – com as opções de

habilitação para o ensino de Matemática, ou Química ou Biologia, para atuar no antigo o 2º grau –, não tive dúvidas, matriculei-me em mais um ano, escolhendo a habilitação em Matemática.

Durante o curso de Licenciatura em Matemática tive duas professoras que mudaram minha vida para sempre. A professora de Biologia I e II e a professora de Desenho Geométrico, Geometria Descritiva e de Prática do Ensino de Matemática I e II. Essas professoras me deram a oportunidade de entrar no mundo da escola, na sala dos professores, na sala de aula, no planejamento de atividades, de ter flexibilidade e diálogo com os estudantes e de aprender que, juntos, professores e estudantes podem ter uma convivência de respeito. Esse adentrar aos espaços das salas de aulas das escolas de Educação Básica e suas nuances, permitiram-me “olhar o mundo escolar em sua dinâmica e complexidade (FIORENTINI; CASTRO, 2003, p. 127).

Início as minhas atuações docentes como professor substituto de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental. E, obviamente, em razão da falta de experiência, esse início não foi tão fácil. Comecei a aprender a lidar com o comportamento dos estudantes, a perceber a relação didática e pedagógica necessária para ensinar e para que os alunos aprendessem os conteúdos em sala de aula, dentre outros elementos inerentes ao processo educativo, no qual “os saberes docentes são mobilizados, problematizados e ressignificados” (FIORENTINI; CASTRO, 2003, p. 127).

Aos poucos fui deixando o trabalho fluir, de modo a compreender os processos escolares, a realidade sociocultural e educativa dos professores e estudantes para poder desenvolver atividades mais interconectadas às suas vivências, que viessem a contribuir não somente com o ensino e a aprendizagem escolar, mas, principalmente, com os seus interesses pessoais. Ao final desse trabalho, a diretora me convidou para substituir outra professora na escola e, assim, eu, jovem, sem renda salarial fixa e precisando de dinheiro para continuar meus estudos, aceitei imediatamente, embora recebendo uma remuneração muito baixa, que mal dava para suprir minhas necessidades básicas, mesmo morando na casa dos meus pais. Então, sempre ficava atento a outras oportunidades de trabalho e melhor remuneração.

Entre o trabalho de docente substituto e o término do curso de Licenciatura em Matemática, estabeleci diálogo com o professor de Geometria Analítica e Análise Matemática. O professor sempre comentava sobre um Estado novo que tinha sido criado em 1988, o que me chamava a atenção; então, comecei a pensar como seria o mercado de trabalho para o professor de Matemática, as condições de trabalho, a moradia, a infraestrutura, dentre outros aspectos.

Um dia, durante um encontro do grupo de teatro, reencontrei algumas colegas do passado que agora residiam e trabalhavam no estado do Tocantins. Nossa conversa abordou diversos temas, desde questões de sala de aula até oportunidades de trabalho e salários. Foi nesse momento que decidi: quando concluísse o curso de Licenciatura em Matemática, mudaria para o Tocantins.

Após concluir minha Licenciatura em Matemática, em 2001, assumi uma carga horária de 40 horas semanais lecionando Matemática, Física e Ciências para o 9º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas e particulares em Patos de Minas e Patrocínio, cidades vizinhas. Apesar de ser contratado como professor, minha remuneração não correspondia à de um professor titular, mas sim à de um estagiário. Isso exigia um intenso estudo e planejamento para preparar a variedade de aulas e atividades para as diversas turmas que eu tinha que atender para cumprir minha carga horária.

Portanto, vir para o Tocantins era uma oportunidade de me estabelecer financeiramente e construir minha carreira profissional, com a devida identidade de professor de Matemática. Nesse desejo, mesmo sem emprego prometido, vim para o Tocantins realizar a tentativa de estabelecimento profissional.

Ao chegar na cidade de Palmas/TO, fui morar com dois amigos professores vindos de Patos de Minas, eles já moravam em Palmas há um ano e tinham acabado de se efetivar no concurso público do Estado do Tocantins. Formamos uma família de amigos que moravam juntos, dividiam as despesas, as alegrias e as tristezas de morarmos longe de nossas respectivas famílias.

É importante destacar minha insegurança financeira nessa época, uma vez que, em janeiro de 2002, eu era o único que não tinha emprego e não tinha renda financeira para custear as despesas. No final do ano de 2001, foi realizado um grande concurso público para a área de Educação do Estado do Tocantins, os concursados assumiram as vagas e as contratações estavam muito difíceis.

A professora que me acolheu convidou-me para acompanhá-la em uma seleção para professores em uma escola particular. Enquanto ela realizava o teste, ouvi um senhor em uma situação delicada, precisando urgentemente de um professor de Matemática para turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e de Física para turmas do Ensino Médio. Naquele momento, apresentei-me, compartilhei meu currículo e, posteriormente, fui convidado para realizar o teste. Aceitei o convite e fui aprovado pela banca. Como minha colega só podia

assumir 20 horas semanais, eu assumi 180 horas mensais para iniciar as aulas em janeiro de 2002.

No mês de março do ano em questão, através de um colega, professor de Matemática, fui apresentado à diretora da Escola Municipal Thiago Barbosa, que se propôs a me ajudar a conseguir com um contrato de 20 horas, no período noturno, para dar aulas nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quando consegui, fiquei com 60 horas semanais em sala de aula. Nessa fase, realmente fui despertado para a profissão de professor de Matemática.

Com o intuito de adquirir novas práticas de ensino em sala de aula, em 2003, concluí a Pós-graduação *Lato Sensu* em Metodologia do Ensino de Matemática pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER), onde tive a oportunidade de ampliar os conhecimentos pedagógicos para o ensino de Matemática. Em 2004, concluí a Pós-graduação *Lato Sensu* em Matemática pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), onde cursei a Graduação de Licenciatura em Matemática. Durante a realização desse curso, tive a oportunidade de ampliar os conhecimentos específicos em Álgebra, Cálculo e Equações Diferenciais.

A realização desses cursos foi fundamental, e hoje percebo que eles se equiparam às experiências que tive na Pós-graduação *Stricto Sensu*, enriquecendo minha formação como professor-pesquisador. Esses cursos me proporcionaram algo que muito valioso, mencionado nos escritos de Dickel (2011): a oportunidade de assumir o controle do meu trabalho e, comprometendo-me com a construção de uma sociedade mais justa, capacitaram-me a inspirar nos meus alunos a habilidade de imaginar um mundo alternativo.

Sabemos que muitos professores também são sonhadores, têm suas utopias e, por meio delas, buscam sua realização profissional. Para isso, criam estratégias, usam a criatividade, estabelecem metas e dedicam grande parte do seu tão exíguo tempo a ministrar 60h/aulas por semana, planejar as aulas, participar de reuniões de pais e mestres, desenvolver atividades extracurriculares, dentre outras atividades docentes. Dentro desse limitado tempo, direcionei concomitantemente o trabalho e os estudos, para que eu pudesse ser aprovado no processo seletivo público para o cargo de professor efetivo da rede municipal de Educação de Palmas/TO.

Imbernón (2011, p. 63) diz que “é preciso um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa”. Uma administração do tempo e uma dedicação foram empenhadas para atualizar os conhecimentos em diferentes áreas do conhecimento e obter a aprovação no referido processo seletivo. Uma grande perspectiva de

transformação na vida profissional deu-se com a aprovação no concurso. Em 2004, efetivei-me como servidor público da Secretaria de Educação do município de Palmas para atuar como professor de Matemática dos Anos Finais da Educação Básica. Em 2011, efetivei-me, por meio do concurso público da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC), para atuar como professor de Matemática no Ensino Médio.

Diante desses dilemas, decisões, investimentos pessoais, profissionais e realizações, identifiquei em Ponte (1995) três perfis de profissionais e as maneiras como vivenciam sua carreira docente:

- os investidos, que vivem a sua profissão com entusiasmo e sentido de responsabilidade, remando muitas vezes contra ventos e marés (e que não são tão poucos como isso!);
- os acomodados, que não têm esperança de ver ocorrer qualquer mudança significativa no ensino e que encaram a sua profissão fundamentalmente como um meio de sobrevivência;
- os transitórios, que estão na profissão apenas de passagem, à espera de mudar para outra atividade em que se sintam melhor. (PONTE, 1995, p. 202)

Concordando com o autor, identifiquei-me com o grupo dos investidos, que, mesmo com esta trajetória de 20 anos de serviço na Educação Básica, continuo em busca de compreender minha prática e, assim, melhorá-la por meio de teorias que procuro relacionar com o cotidiano da profissão. Com entusiasmo e confiança no processo de formação contínuo de desenvolvimento profissional, sigo lutando e caminhando em busca dos meus sonhos.

## **2.2 Do Sonho à Possibilidade e à Concretização – o Mestrado**

Como o cotidiano das escolas públicas é composto por pessoas que têm uma vivência própria e diversificada, cada uma pode encontrar distintos, particulares e novos caminhos para superar os obstáculos à frente do processo educativo, pedagógico, metodológico, didático e, principalmente, da formação continuada dos professores “[...] a partir da reflexão sobre a prática e a teorização da experiência, que integra a (re)significação dos saberes e o desenvolvimento profissional” (JUSTO; GIUSTI; BORGA; SANTOS, 2015, p. 17).

Não apresentamos isso como oposição ao processo de formação continuada de professores propiciado pelas secretarias educacionais, mas, sim, como perspectiva de ampliar e desenvolver uma maior atuação do papel do docente na elaboração de outras propostas educativas e formativas pautadas nas vivências e experiências cotidianas, culturais e sociais dos estudantes e dos professores na relação entre teoria e prática.

Passo a dialogar sobre a realização do 1º Encontro de Educação Matemática do Estado do Tocantins com professores legitimados na região, entre eles, alguns já desencarnados (*in memoriam*), todos professores do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado do Tocantins (UNITINS). Com esse quadro docente, obtive informações sobre a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) Nacional, que movimentavam na época. Em 2003, a Fundação da SBEM no Tocantins se consolidara. Posteriormente, entrei em contato com uma das professoras responsáveis para participar desse grupo docente e das discussões que nele ocorriam.

Com muita luta, trabalho e empenho desse grupo de professores, em 2003, sob a coordenação de uma professora comprometida com o ensino, conseguimos articular e organizar, com o apoio de instituições de Ensino Superior públicas e particulares do Tocantins, bem como da SEDUC e SEMED/Palmas, a realização do 1º Encontro Tocantinense de Educação Matemática, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Palmas.

Em 2004, esse evento fomentou os primeiros passos para fundar a 1ª Diretoria da SBEM-TO. Nesse processo constitutivo, tive a oportunidade de vivenciar um pouco do mundo da academia e dos pesquisadores legitimados na área de ensino e outros que estiveram presentes nesse Encontro Tocantinense de Educação Matemática.

A participação no 1º Encontro Tocantinense de Educação Matemática despertou o meu interesse pelas temáticas que vinham sendo debatidas e refletidas no campo da Educação Matemática, o que me motivou a participar, como representante da primeira Diretoria da SBEM-TO, do Primeiro Fórum Nacional sobre Currículos de Matemática, promovido pela SBEM Nacional na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na cidade de São Paulo/SP, em 2004. Em seguida, continuando com o propósito de adquirir novos conhecimentos, participei do VIII Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) em Recife/PE.

No ano de 2006, participei do III Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, promovido pela SBEM em Águas de Lindóia, São Paulo/SP, onde pude observar o quanto a pesquisa na área de Educação Matemática era forte e envolvente. Na busca por encontrar motivação e oportunidades de ingressar em um grupo de pesquisa ou em algum Programa de Pós-graduação na área de Educação Matemática, em 2007, participei do IX Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), promovido SBEM Nacional e pela SBEM/MG, realizado na cidade de Belo Horizonte/MG.

As participações nesses eventos me motivaram a continuar meus estudos em Educação Matemática, porém não havia oferta de cursos de pós-graduação no Estado do Tocantins. Os lugares mais próximos eram Brasília/DF, Goiânia/GO e Belém/PA.

Novamente me vi impossibilitado de continuar minha formação acadêmica, uma vez que estava impossibilitado de sair de Palmas ou afastar-me do trabalho para ir em busca da Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Matemática, pois tinha a responsabilidade de ajudar a minha família a custear a formação das minhas irmãs mais novas.

Tive que postergar a realização desse sonho para outro momento. No entanto, não parei de estudar e buscar por mais conhecimento, não me estagnei. Participava de encontros de formação continuada de professores promovidos pelas secretarias municipal e estadual de educação; de projetos de ensino e de aprendizagem nas escolas com meus pares, dialogava com os colegas que ensinavam Matemática em outras turmas escolares ou em outras escolas, de forma que eu pudesse levar e adaptar conhecimentos ali adquiridos para a minha realidade e a dos meus estudantes, sempre procurei me desenvolver profissionalmente até que a oportunidade de cursar um Mestrado se tornasse possível. Quanto ao desenvolve-se profissionalmente, Ponte (1998) diz que há:

Diversas formas de trabalho, como os círculos de estudo, as oficinas de formação, os projectos de investigação-acção, a participação em projectos de investigação, os mestrados, os doutoramentos e o próprio estudo individual são outras tantas formas de formação, cada uma das quais com a sua finalidade, que podem ser as mais indicadas para atingir este ou aquele objectivo de desenvolvimento profissional. A formação “formal” (inicial, contínua, especializada e avançada) continua a ser um suporte fundamental do desenvolvimento profissional. Ela não só é útil como é necessária para permitir uma variedade de percursos e processos de desenvolvimento profissional, de acordo com as preferências e as necessidades de professores com origens profissionais e inclinações muito diversas. (PONTE, 1998, p. 45)

Concordando com Ponte e reconhecendo as variedades de percursos e processos de desenvolvimento profissional, no ano de 2013, participei do concurso interno na rede municipal de Educação de Palmas, para o Programa de Modernização do Ensino e da Gestão Educacional de Palmas, que resultou em uma Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Educacional, no decurso desse curso tive a oportunidade de participar de uma imersão internacional na Cidade de Seul na Coreia do Sul.

Essa experiência proporcionou-me uma nova perspectiva sobre a gestão educacional, despertando em mim um sonho renovado, uma vontade renovada, um entusiasmo e um interesse renovados. Fui incentivado por professores locais a continuar meus estudos, inspirado pelo fato de que os professores sul-coreanos prosseguem com suas pós-graduações em mestrado e

doutorado para continuarem se aprimorando, se desenvolvendo e aprendendo por meio de pesquisas enquanto estão atuando como docentes, visto que esta formação,

[...] deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade de inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para se capazes de modificar tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2009, p. 72).

Dessa forma, iniciei uma busca por oportunidades em várias instituições, examinando os editais de seleção para alunos regulares e especiais em programas de Mestrado em Educação e Matemática. Percebi que a maioria desses editais não tinha como foco a área de ensino, o que tornou a busca desafiadora.

Em meio a essa busca, surge o curso de Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT), ofertado na Universidade Federal do Tocantins (UFT), na cidade de Palmas em 2011 e, em 2016, nas cidades de Arraias e Palmas, para professores de Matemática que estivessem exercendo a docência, dando ênfase na formação nas áreas consideradas mais duras do conhecimento matemático; o que não era meu interesse, mas, sim, compreender o que poderia auxiliar os professores e os estudantes no ensino da Matemática e não a Matemática Pura. A possibilidade de retomar a vida acadêmica surge quando, em 2019, no Campus de Araguaína da UFT, abre o curso de Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática.

O sonho renasce e agora com a possibilidade de concretizar cada vez mais forte, pois eu poderia continuar os estudos na área do ensino da Matemática, por meio da pesquisa no curso de Mestrado acadêmico, dando ênfase para a formação docente, que constantemente é desafiado pelas demandas da sociedade atual.

De posse do primeiro edital do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGecim), de seleção para aluno regular do Curso Acadêmico de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, para o ingresso em 2019, passo a estudá-lo, mas, não me candidato a uma vaga desse certamente, pois teria que me organizar em minhas atividades docentes, vida pessoal, financeira e teria de morar na cidade de Araguaína, distante aproximadamente 420 km de Palmas.

Com esse olhar mais focado e organizado, decidi participar do Edital do PPGecim para ingresso de novos mestrandos no ano acadêmico de 2020/1. Após me inscrever no processo seletivo, fui aprovado. Inicialmente, senti uma mistura de alegria, ansiedade, perspectiva e

expectativa ao imaginar as novas experiências que teria por meio da pesquisa de mestrado acadêmico. No entanto, essa oportunidade também representou um desafio, já que implicava em mudar para Araguaína, para cursar disciplinas de maneira presencial, participar de grupos de estudos e pesquisas, das atividades programadas do PPGecim, encontros de orientação com a orientadora, rever e reformular o projeto de pesquisa para submeter ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conviver com os colegas de mestrado, enfim, constituir-se como pesquisador em ensino de Ciências e Matemática.

Considerando minhas vivências e experiências, tinha a esperança de que estas pudessem contribuir para a dinâmica dos processos de mobilização de novas possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, recorro às palavras de Paulo Freire (1997, p. 24), que destacou que "estudar é uma preparação para conhecer, é um exercício paciente e impaciente de quem, não aprendendo tudo de uma vez, luta para fazer a vez de conhecer".

Conforme destacado por Freire (1997), estudar é verdadeiramente um exercício que transita por caminhos variados. Por um lado, eu sentia uma sensação de calma ao definir a temática da pesquisa, que versa sobre a formação de professores que ensinam Matemática, e seu objeto de investigação, o desenvolvimento profissional desses educadores nos anos iniciais. Por outro lado, surgia uma sensação de desespero devido à pandemia de Covid-19, que trouxe consigo o isolamento social e impactou fortemente a área da Educação. A suspensão das atividades presenciais nas escolas e universidades brasileiras, bem como a interrupção das pesquisas envolvendo seres humanos, apresentaram obstáculos significativos. Entre esses desafios, destacam-se as dificuldades para conduzir a pesquisa de campo junto às participantes, que são professoras aposentadas e enfrentam certas comorbidades.

Diante das incertezas provocadas pela Covid-19, as aulas do PPGecim, as orientações e as atividades do Grupo de Estudo e de Pesquisa em Sistemas Socioculturais de Educação Matemática (SISMAT) passaram a ocorrer de forma remota, fazendo-se uso dos recursos digitais como o *Google Meet*, a plataforma *Moodle*, além das redes sociais, grupos de *WhatsApp* e *e-mail* e outros aparatos de tecnologia digital que propiciavam a interação e a troca de experiências e aprendizagens. Importa ainda destacar que durante a realização dos encontros virtuais,

Nossas vozes e nossa perspectiva [...] são permeadas por tecnologias e, em particular, por tecnologias digitais. O conhecimento aqui sintetizado, que passa a ser informação para muitos e pode se tornar conhecimento para vários outros, é, o tempo todo, transformado por telas, teclados, comunicações virtuais e presenciais. Vivemos em

um momento que há um entrelaçamento entre os espaços virtual e presencial. (BORBA; ALMEIDA; GRACIAS, 2020, p. 101)

Assim, fomos moldando nossa pesquisa ao longo do tempo, mergulhando nos componentes curriculares, participando ativamente e apresentando trabalhos em eventos acadêmicos e científicos. Entre leituras, discussões, e escritas, e vivências em Grupos de Pesquisa, extraímos reflexões valiosas, especialmente no que tange à formação de professores que lecionam Matemática e os tipos de pesquisa pertinentes. Essas reflexões foram fundamentais para orientar nosso estudo, sobretudo no sentido de incorporar as vozes das participantes, que se destacam como professoras que ensinaram Matemática nos anos iniciais, desde a região do Norte Goiano até o atual Tocantins.

Portanto, foi nessa perspectiva, que realizamos nossa pesquisa, de modo a questionar: *O que nos dizem as narrativas das professoras que ensinaram Matemática na região do Norte Goiano ao Tocantins, sobre suas experiências docentes e sua formação inicial, com possibilidades ao desenvolvimento profissional?*

Refletindo sobre essas questões, delimitamos nosso campo de pesquisa, focando na participação de professoras que enfrentaram os desafios de transformar espaços diversos em salas de aula. Muitas delas, inicialmente desprovidas de formação específica em Magistério, desenvolveram-se ao longo do processo de ensino e aprendizagem, em um contexto social frequentemente negligenciado pelas políticas públicas educacionais. É entre as vozes dessas professoras que esta pesquisa se propõe a investigar, buscando compreender suas percepções sobre suas experiências docentes e sua formação inicial em nível técnico de Magistério, desde a região do Norte Goiano até o Tocantins.

Com o desafio de transcender a zona de conforto do presente, mergulhei nos tempos passados, lembrando, revivendo e compartilhando as etapas de minha formação e desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente até o momento atual desta pesquisa, que se entrelaça com minha história como educador. Como professor de Matemática e pesquisador, percebo, com respeito às singularidades individuais, o quão enriquecedor foi aprender com as narrativas de formação das participantes deste estudo. Surpreendentemente, identifiquei semelhanças entre suas trajetórias e as minhas, evidenciando que, assim como eu, elas também superaram obstáculos e desafios ao longo do caminho. Essas professoras tiveram que se desdobrar entre as atuações profissionais, os estudos, o cansaço dos serviços domésticos, a criação e a educação de seus filhos, o sustento da casa e outros serviços extras para serem as mantenedoras do lar.

As participantes da pesquisa tiveram de superar negações de direitos trabalhistas pela sociedade da época, abusos, assédios do mundo do trabalho e violências domésticas, de forma física, psicológica, moral e cognitiva por seus próprios companheiros e parentes, para se tornarem professoras que ensinam Matemática dos tempos do Norte Goiano ao Estado do Tocantins. Com formações iniciais, em tempos e em contextos diferentes.

Considerando essas interseções e diálogos entre as realidades que permeiam nossa pesquisa, passaremos agora a descrever os caminhos percorridos, o processo de semeadura e o florescer do estudo. Abordaremos a metodologia que embasou nossa investigação sobre a formação e o desenvolvimento profissional de professores, com foco especial naqueles que lecionaram Matemática. Para essa empreitada, buscamos inspiração na poesia do texto de epígrafe, que metaforiza essas jornadas como as flores do ipê, uma árvore nativa persistente em florescer e espalhar suas sementes mesmo durante os períodos áridos da região.

### 3 ENTRE O PLANTIO E O FLORESCER

Com o intuito de explorar a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e investigar suas práticas de ensino em sala de aula, visando seu desenvolvimento profissional, fomos conduzidos a um cenário específico: um canteiro de rosas situado em uma cidade interiorana do Estado do Tocantins. Enquanto nos aproximávamos desse contexto junto às nossas participantes, indagávamos: O que revelam as narrativas das professoras que lecionaram Matemática na região do Norte Goiano ao Tocantins sobre suas experiências docentes, formação inicial e desenvolvimento profissional?

Para abordar essa questão, as professoras gentilmente nos guiaram entre as fileiras de rosas no canteiro. Ao longo do caminho, compartilharam conosco a importância de apreciar o aroma da terra, característico do sertão do Norte Goiano, e a beleza das flores do cerrado. Essa experiência nos inspirou a cultivar nosso próprio canteiro, com uma diversidade de flores.

Cada flor desabrocha e se fenece, porém, as sementes de sua criatividade na elaboração de materiais didáticos para ensinar alunos em locais distantes enfrentaram desafios de acesso em Goiânia, capital do Estado de Goiás, onde buscam aprimoramento na formação docente.

Nesses campos brevemente descritos, propomos o seguinte objetivo de pesquisa: *Investigar os olhares das professoras que ensinaram Matemática na região do Norte Goiano até o Tocantins sobre suas experiências docentes e sua formação inicial em nível técnico de Magistério.*

Adjacentes a esse foco, buscamos os seguintes objetivos específicos: conhecer as experiências vividas pelas professoras que ensinaram matemática durante seu trabalho docente; compreender as práticas matemáticas mobilizadas pelas professoras durante o processo de formação inicial e continuada e, por fim, construir relações a partir dos relatos das professoras acerca de suas experiências e práticas formativas com a Matemática, buscando o entendimento para a constituição do desenvolvimento profissional docente.

A essas intenções, elaboramos o projeto de pesquisa, o qual está vinculado a um projeto mais amplo, intitulado: Formação Inicial e Continuada de Professores que Ensinam Ciências e Matemática em Espaços Colaborativos e em Comunidades de Prática, cadastrado na Plataforma de Projeto Universitários (GPU) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), sob o código de nº 4227 e ao Grupo de Estudo e de Pesquisa em Sistemas Socioculturais de Educação

Matemática (SISMAT)<sup>2</sup>, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Após a reformulação do projeto de pesquisa, submetemo-lo ao Conselho de Ética de Pesquisa com Humanos (CEP) da UFT. O mesmo foi aprovado, com o Parecer do Processo de nº 4.618.486. Nesse canteiro, preparamos o caminho metodológico que nos levou à constituição desta pesquisa, permeado pelas narrativas das professoras participantes que passaremos a descrever doravante.

### **3.1 Preparando o Solo<sup>3</sup> da Pesquisa**

Para analisar os variados processos de formação inicial dos professores que ensinaram Matemática na região do Norte Goiano, agora parte do Estado do Tocantins, com foco especial na cidade de Tabocão, é fundamental salientar que esse foi um período em que a alfabetização era uma habilidade reservada a poucos, e o acesso ao ensino superior era um privilégio restrito a uma minoria privilegiada. Nesse contexto, os cursos de licenciatura e bacharelado eram praticamente inacessíveis para a maioria

Além disso, essas professoras participantes da pesquisa se desenvolveram profissionalmente em meio a um contexto cultural onde o Magistério é amplamente percebido como uma profissão predominantemente feminina. Esse entendimento é enraizado nas narrativas e tradições do meio rural, onde essas mulheres não apenas compartilham histórias e práticas de trabalho, mas também desempenham um papel crucial na inserção das pessoas em diversos âmbitos da sociedade regional. Elas não só orientam os passos de seus estudantes em sua jornada educacional, mas também são ativas na busca e na luta pela melhoria das escolas, da formação de professores e dos recursos didáticos necessários para um ensino de qualidade. Essas não foram tarefas simples para essas professoras, mas deram passos significativos para transformar o povoado de Tabocão em uma cidade com instituições de ensino que contribuíram para a formação de muitos profissionais, tanto locais quanto de outras regiões.

Considerando o contexto educativo, formativo e a realidade dessas professoras entre o ensinar e formar-se, foi que esta pesquisa se efetivou por meio de muitas mãos que se dedicaram

---

<sup>2</sup> Para maiores informações, acessar: [http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/grupo/identificacao\\_grupo.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/grupo/identificacao_grupo.jsf).

<sup>3</sup> Entendemos o solo como sendo a terra que foi preparada pelas professoras para que fossem cultivadas as flores no jardim de aprendizagens compartilhadas.

a preparar solo de terra vermelha e fértil, para fecundar sementes das mais variadas flores, cada uma trazendo o seu perfume.

Ancoramos esta pesquisa na abordagem qualitativa, pois ela nos proporciona uma compreensão mais aprofundada da temática e do objeto de estudo. Além disso, essa abordagem favorece caminhos que nos conduziram ao "processo de reflexão e análise da realidade, através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo no seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação" (OLIVEIRA, 2010, p. 37). Esses caminhos foram trilhados lembrando experiências, memórias e um tempo nostálgico em que o ensino dos conteúdos escolares exigia a mobilização de diversos conhecimentos e saberes, mesclando atividades escolares com familiares. Essas reflexões também nos remeteram aos nossos próprios anos escolares, especialmente às nossas práticas como docentes nos Anos Iniciais.

Nesse sentido, para além da compreensão dada por Oliveira (2010), em situar a abordagem qualitativa como um processo de pesquisa minuciosa, Yin (2016, p. 7) aponta cinco características essenciais para definir de forma singular a pesquisa qualitativa:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas [...] de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre os conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Dessas características apontadas por Yin, temos que a pesquisa ou a abordagem ou, como diz Goldenberg (2015), o “método” visa, dentre outras perspectivas, ao estudo investigativo de uma determinada realidade social a partir dos distintos significados e sentidos de vidas das pessoas em seus contextos comunitários que desenvolvem no seu dia a dia atividades potencializadas por saberes, fazeres e práticas que lhes são próprias, muitas vezes apreendidas por meio da observação ou do experimentar.

Ademais, a abordagem qualitativa propicia múltiplas técnicas de recolha de informações, como por exemplo: entrevistas, observações, análises de conteúdo, de documentos, de artefatos, dentre outros, como indicam Oliveira (2010), Goldenberg (2015) e Yin (2016). Para além dessas técnicas, o pesquisador deve levar em consideração que “a totalidade de qualquer objeto de estudo é uma construção do pesquisador, definida em termos do que lhe parece mais útil para responder ao seu problema de pesquisa” (GOLDENBERG, 2015, p. 56).

Assumimos a abordagem qualitativa com a intenção de descrever as narrativas das professoras participantes desta pesquisa – as quais entrelaçam as suas histórias de vida e de formação –, para que assim pudéssemos alcançar o objetivo de investigar e analisar as perspectivas das professoras que lecionaram Matemática na área que compreende o Norte Goiano até o Tocantins, em relação às suas experiências como educadoras e sua formação inicial no curso técnico de Magistério.

A partir dessa propositiva, pautamo-nos nas narrativas de vida e de formação como propõe Josso (2010), visando um processo de mudança pelo aperfeiçoamento da pesquisa-formação quando articulada a uma história de vida. Corroborando com tal premissa, o autor Bertaux (2010) destaca que as narrativas de vida nos permitem estudar uma ação em seu movimento. As narrativas de formação se caracterizam como uma ação investigativa no sentido mais amplo e plural, por nos permitir um olhar epistemológico para distinguir:

Experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais; experiências únicas e experiências em série. A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural, isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. (JOSSO, 2010, P. 49)

No sentido proposto pela autora, as narrativas de formação das professoras participantes possibilitaram compreender como elas foram se constituindo pelas experiências vividas em diferentes contextos socioculturais, visto que cada uma delas vieram de uma localidade distinta do então Norte Goiano ou de outra região do país, mas que ao adentrarem nos espaços das sala de sala partilharam suas experiências adquiridas nas ações individuais e coletivas, resultando em trocas e situações de aprendizagens, conhecimentos e saberes, que contribuíram com suas constituições pessoal, social e profissional.

Considerando os processos de formação e de atuação profissional das professoras participantes deste estudo, observa-se uma interligação constante entre diferentes esferas de suas vidas. Elas não apenas desempenhavam suas funções em sala de aula, mas também se dedicavam à sua própria formação inicial, ao mesmo tempo em que enfrentavam responsabilidades familiares e domésticas. Essas atividades não se desenvolviam de forma isolada; ao contrário, havia uma interação dinâmica entre a vida doméstica, o ambiente escolar e os espaços de formação. Esse movimento contínuo entre casa, escola e locais de capacitação promovia a troca de experiências entre as professoras, que compartilhavam suas incertezas, celebravam suas conquistas ao superarem etapas formativas e concluírem mais um ano letivo.

Elas discutiam suas perspectivas futuras diante da necessidade de atribuir significado a todo esse processo.

Assim, essas professoras, em seus cotidianos, cada uma à sua maneira por meio de suas trajetórias de atuação docente e práticas de formação inicial, estabeleceram e fortaleceram laços de amizade entre si e com outros professores que também enfrentavam os desafios didáticos e pedagógicos de "ser professor" (SILVA; VASCONCELOS; PAIVA, 2015). Elas também navegaram pelas fronteiras para se afirmarem como educadoras, interagindo com seus alunos e membros da comunidade. Desse modo, suas narrativas de vida e formação se entrelaçaram de maneira significativa, pois,

Nas narrativas de vida é evidente que as vivências são relatadas, mas contam-nas já devolvendo-nos uma significação, [...]. Em outras palavras, a narração oral ou escrita inscreve-se de imediato num contexto interpretativo constituído de vivências [... nas] "histórias de vida e de formação", a reflexão sobre a vida é centrada em salientar as experiências que consideramos significativas para a compreensão do que nos tornamos, nesse dia, e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do nosso meio humano e natural. Assim, a recordação das nossas experiências significativas de vida, do ponto de vista da nossa formação, é solicitada a partir dessa *indução deliberada*. Mesmo sabendo que cada participante se apropria do conceito de formação segundo sua própria representação, durante uma boa parte do processo, há uma negociação de sentido sustentada pelo trabalho sobre as narrativas escritas. (JOSSO, 2010, p. 100)

Nesse contexto, percebemos as narrativas elaboradas pelas professoras envolvidas neste estudo como uma ferramenta fundamental tanto para investigar quanto para transformar suas práticas pedagógicas. O processo narrativo não apenas trouxe à tona cenários e experiências vivenciadas por elas, mas também recriou esses contextos, possibilitando uma reinterpretação das suas práticas docentes. Dessa forma, essas narrativas não só influenciaram a forma como elas encaram suas próprias práticas, mas também impactaram de maneira significativa a nossa própria atuação profissional. Para Beaud (1996, *apud* BERTAUX, 2010, 29), "[...] a ênfase é colocada não sobre a interioridade ("a psicologia") dos sujeitos, mas sobre o que lhe é exterior: os *contextos sociais*, dos quais eles adquiriram, pela experiência, um conhecimento prático". Ademais,

[...] a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem. Isto significa orientar as narrativas de vida através da forma que nos propusemos chamar de "narrativas práticas". (BEAUD, 1976, *apud* BERTAUX, 2010, p. 29)

Foi nessa perspectiva que ocorreu o encontro entre as professoras envolvidas nesta pesquisa, marcado por trocas constantes, experiências compartilhadas e processos de formação docente vivenciados diariamente. Essas vivências foram fundamentais para a construção da identidade dessas professoras, que se dedicaram ao ensino de Matemática e a outros componentes do currículo da Educação Básica nas escolas públicas estaduais da região muitas vezes negligenciada do Norte Goiano.

A atuação das professoras participantes se estendeu desde antes da criação do Estado do Tocantins, durante o processo de transição das políticas educacionais do Estado de Goiás para o recém-criado Estado do Tocantins em 1988. Nesse contexto, assumiram o papel de professoras de Educação Básica, lecionando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante essa transição, suas histórias de vida e formação se entrelaçaram, especialmente quando consideramos suas iniciativas para educar os alunos em condições precárias, com recursos limitados, utilizando apenas o "quadro e o giz". No entanto, mesmo diante dessas dificuldades, transformaram suas salas de aula em ambientes dinâmicos e estimulantes, que serviram de inspiração para outros professores e professoras. Sempre buscaram reconstruir e aprimorar sua prática docente, mesmo diante das adversidades, evidenciando que “[...] a compreensão da realidade, elemento que constitui o cerne da aprendizagem, é produto dos sujeitos enquanto observadores participantes implicados” (ALARCÃO, 2011, p. 51).

Assim, diante dessa realidade e necessidades, a compreensão de procurar respostas fica cada vez mais eminente e a formação se dá de “dentro para fora”, ou seja, do meu lugar de atuação para o lugar de formação, considerando uma formação em instituições formais e no próprio ambiente social e de trabalho, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional. É relevante enfatizar o papel central do educador, destacando que cabe a ele "as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar" (PONTE, 2017, p. 24).

Através dos olhares que as professoras participantes lançaram sobre o contexto de atuação, de formação e de desenvolvimento profissional e de suas narrativas de vida e de formação, entendemos que o ato docente está imbricado em uma consciência sobre a ação que realiza como um processo “[...] contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo” (FIORENTINI; CRECI, 2013, p. 13). Logo, esse processo reverberará, segundo Bertaux (2010, p. 29), dentre outros cenários formativos e constitutivo da ação docente, em narrativas da prática que têm “[...] afinidade profunda *com a ação em situação* que constitui” (BERTAUX, 2010, p.29).

Portanto, nesta pesquisa, compreendemos que as narrativas de vida e formação das professoras estão inseridas no âmbito da Educação Matemática. Isso se deve ao fato de que elas lecionaram Matemática nos anos iniciais e buscaram formações que as capacitaram nos conteúdos que ensinavam aos seus alunos, incluindo a Matemática, dado o caráter polivalente de suas atribuições, abarcando diversos conteúdos.

As professoras participantes buscavam formações que atendessem aos requisitos estabelecidos pelas normativas, decretos e leis, visando possuir uma escolaridade superior à de seus alunos. Elas tinham o objetivo de aprofundar seus conhecimentos nos conteúdos que ensinavam, especialmente em Matemática, a fim de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem para seus alunos. Durante suas jornadas profissionais, elas dialogavam, compartilhavam experiências e vivências entre si, tanto individualmente quanto no contexto coletivo. Esse compartilhamento ocorria ao longo de seus percursos de atuação docente, formação inicial e desenvolvimento profissional. É importante ressaltar que, naquela época, as únicas tecnologias disponíveis em sala de aula eram o giz, o quadro escolar, o livro didático da professora e sua própria criatividade, que eram essenciais para promover uma aula envolvente e estimulante.

Nesse contexto, abraçamos as narrativas de vida e formação das professoras participantes desta pesquisa, reconhecendo que estas não apenas revelam suas trajetórias como educadoras, mães e donas de casa, mas também, e sobretudo, porque "as histórias de vida, as representações e as narrativas de formação deixam marcas profundas tanto na esfera pessoal quanto na profissional, desencadeando movimentos que fortalecem o processo de profissionalização docente" (SOUZA, 2006, p. 42).

Nesse contexto, consideramos que as histórias de vida e formação das professoras participantes desta pesquisa, expressas em suas narrativas orais, revelam, após uma série de "escutas sensíveis" (BARBIER, 2007), ou conforme discutido por Josso (2010), uma "escuta sem julgamento", uma variedade de marcas e elementos que compõem suas trajetórias. Essas narrativas, posteriormente transpostas para formas escritas, oferecem uma riqueza de detalhes sobre suas experiências e vivências.

Na perspectiva do diálogo formativo, constitutivo e de pesquisa, descreveremos o contexto e os procedimentos de coleta de informações ancorados na abordagem qualitativa, utilizando as narrativas de vida e formação de professoras que lecionaram Matemática na região do Norte Goiano ao Tocantins. O objetivo é revelar as nuances de suas experiências docentes e sua formação inicial, visando ao desenvolvimento profissional.

### 3.2 As Sementes – a entrevista narrativa

Ao manipularmos a terra para plantar um jardim de rosas e flores, percebemos que o solo era fértil e que apenas precisávamos dialogar com as professoras participantes para que nos conduzissem a ouvi-las por meio de uma escuta sensível e sem qualquer julgamento, pois elas queriam nos narrar como era a atuação e como se formaram atuando na sala de aula ao mesmo tempo em que ensinavam<sup>4</sup> a ler, escrever e calcular. Elas desejavam compartilhar suas próprias histórias e que suas narrativas fossem devidamente registradas, exatamente como eram contadas, de modo a:

[reconstruir] a trama da vida narrativa da história de formação e de narrativas específicas que explicitam uma dinâmica particular. O vaivém entre essas narrativas provoca novas interrogações e permite o avanço da compreensão do processo de formação. Assim, a trama geral serve não apenas como ponto de referência para situar a reflexão específica na continuidade temporal do autor, mas permite igualmente amplificar as primeiras articulações encontradas. Esse trabalho gera uma criatividade intelectual que atribuo, a título de hipótese, ao fato de colocar o sujeito da narrativa em contato consigo mesmo, com esse “si mesmo” que tomou e continua a tomar formas múltiplas e que se transforma por meio delas. (JOSSO, 2020, p. 149)

Nesse sentido, é importante ressaltar que a utilização da narrativa oral, aliada a uma escuta sensível, representou um elemento crucial para o desenvolvimento desta pesquisa. A narrativa se apresentou como um recurso metodológico essencial para a produção de informações significativas, destacando-se, entre outros instrumentos, a entrevista de caráter mais narrativo. Essa abordagem se revelou especialmente benéfica, pois nela, o objetivo é encontrar:

[...] uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (“informante”) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. A técnica recebe seu nome da palavra latina *narrare*, relatar, contar uma história [...] sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 93)

Assim, conduzimos as entrevistas narrativas com as participantes da pesquisa com o objetivo de ouvi-las atentamente e respeitar suas formas de pensamento, fala e expressão. Essas

---

<sup>4</sup> Em um estudo etimológico, o verbo ensinar é proveniente do latim vulgar *insignare*, alteração de *insignire*, cuja semântica, indicar, designar, em outras palavras, o mesmo pode denotar como “marcar com um sinal” (BARBOSA-LIMA et al, 2006).

mulheres, ainda em transição da infância para a juventude e, posteriormente, para a vida adulta e para a maternidade, foram moldadas primeiramente como professoras na zona rural da comunidade de Tabocão/TO e, posteriormente, na escola urbana desse mesmo local.

A escuta foi conduzida em diversos estágios da pesquisa de campo, com um enfoque narrativo, buscando explorar as experiências vividas (CLANDININ; CONNELLY, 2011) para entender como essas professoras, por meio de suas trajetórias de vida, formação e prática em sala de aula, especialmente no ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, impactaram a vida de muitos estudantes.

Nessa direção, entrevistamos um grupo de 03 (três) professoras, que abordavam suas responsabilidades como educadoras e seu percurso formativo, trazendo consigo suas experiências cotidianas e as da comunidade de Tabocão, especialmente aquelas ligadas à agricultura. Essas vivências, ao longo de anos de dedicação ao ensino, foram potencializadas em atividades educacionais, uma vez que, como afirmam Clandinin e Connely (2011, p. 27), "experiências são histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam".

Nessa perspectiva, vale destacar que o semear das sementes no canteiro, ou seja, as entrevistas narrativas junto às professoras participantes tiveram início no mês de maio de 2020, período em que nos reunimos individualmente com cada uma das delas<sup>5</sup> para apresentarmos o projeto de pesquisa, o qual foi prontamente aceito pelas 3 (três) professoras, iniciando, na sequência, a organização e a categorização dessas informações.

O processo das entrevistas narrativas ocorreu entre janeiro de 2021 e novembro do mesmo ano, estendendo-se até abril de 2022. Esse foi um período longo e intenso, marcado por contatos frequentes, encontros e desafios enfrentados para responder às exigências da pesquisa.

Nessa sementeira, o acesso ao canteiro de flores específicas, selecionadas do cerrado foi sendo cultivado por meio dos diversos contatos mantidos com as professoras e com pessoas que poderiam nos ajudar a manter o contato com elas, visto que uma professora morava na zona da cidade de Tabocão, o que nos dificultava o acesso a ela, especialmente devido a sua reclusão em virtude da Covid-19. Nesse ínterim de tempo de pandemia, uma das participantes da pesquisa contraiu a Covid-19. Ela teve que ficar internada para realizar o devido tratamento e, por recomendações médicas, passou um tempo em isolamento social.

---

<sup>5</sup> A intenção inicial era de reunirmos as participantes no coletivo para formarmos uma roda de conversa, como sugere por Warschauer (2007) em *A roda e o registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento*. No entanto, devido à pandemia da Covid-19, tivemos de reorganizar a nossa metodologia e os instrumentos de coleta das informações, ficando esse momento para ser desenvolvido em estudos futuros.

No processo de compartilhamento das narrativas, estabelecemos diversas etapas para aprimorar nossas abordagens. Inicialmente, conduzimos entrevistas narrativas de forma individual, focando nas temáticas que ressoavam em suas histórias de vida, com o intuito de traçar o perfil das professoras participantes. Desse modo, obtivemos narrativas que abordavam seus processos de formação profissional e experiências como educadoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no ensino de Matemática, bem como seus desenvolvimentos ao longo da carreira.

A opção por entrevistas narrativas orais foi motivada pela importância de uma estratégia que permitisse às professoras participantes uma reflexão profunda sobre suas próprias histórias e sobre os diversos aspectos formativos que as moldaram como educadoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As entrevistas-narrativas foram registradas por meio de áudios, pois, entendemos que eles “fornecem maneiras de recolher, compartilhar, executar, apresentar e arquivar casos detalhados de prática para apoiar o ensino, o aprendizado e o estudo intensivo e prolongado dessas práticas” (POWER, 2015, p.15). Dessa forma, capturamos as narrativas das professoras, que se entrelaçaram com suas histórias de vida, formação e prática docente. Em seguida, procedemos com a transcrição dessas narrativas e as compartilhamos com as professoras participantes, buscando garantir que se sentissem verdadeiramente integradas ao processo de pesquisa, e não apenas como fornecedoras de informações (POWER, 2015).

No processo de desenvolvimento da pesquisa, enfrentamos desafios em cada etapa. A cada entrevista realizada, sentíamos uma motivação renovada para superar nossos obstáculos. Os espinhos, representando as dificuldades e as cicatrizes enfrentadas, foram muitos, mas as participantes desta pesquisa não desistiram de perseverar, superando as adversidades ao longo de seus percursos formativos.

Consideramos a flor como a representação mais delicada e sutil de uma planta, corpo, objeto ou ser, simbolizando tudo o que traz alegria ao espírito e encanta a alma. É a essência, a parte mais valiosa e admirável de um todo, representando uma pessoa gentil, delicada e amável. Assim como as flores do cerrado, os ipês enfrentam as adversidades do clima, do sol, do solo e das estações na região do antigo norte goiano, atual Tocantins, para florescerem. Por isso, adotamos os codinomes "Flor de Ipê Branco", "Flor de Ipê Amarelo" e "Flor de Ipê Rosa" para nos referirmos às participantes da pesquisa, que são professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

As três professoras são profissionais aposentadas que, devido aos anos vividos, carregam consigo as marcas do tempo, incluindo alguns problemas de saúde que as levaram a um período prolongado de isolamento social. No entanto, ao retornarem ao convívio social, prontamente se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa em Educação Matemática.

Nesse contexto, compreendemos que o ato de falar ou narrar sobre si mesmo, destacando aspectos marcantes de suas vidas pessoais – como o nascimento dos filhos gêmeos da professora Flor de Ipê Rosa, a obtenção do diploma de Graduação da professora Flor de Ipê Branco ou o momento em que as professoras se aposentaram e tiveram que deixar o giz de lado – é de suma importância para a formação integral delas como professoras. Essas narrativas revelam os processos de desenvolvimento profissional docente de cada uma delas, enriquecendo nossa compreensão sobre suas trajetórias e práticas pedagógicas.

Esses aspectos são memórias e lembranças de um tempo de atuação profissional que deixaram uma marca indelével na educação de muitas crianças e jovens, que hoje, como adultos, carregam consigo os frutos desse legado. Além disso, ao nos depararmos com essas narrativas, percebemos que nelas há a presença marcante do "eu" dessas professoras em nós, revelando-se de maneira autêntica e poderosa nas diversas situações do cotidiano.

Após a escolha criteriosa e a seleção das sementes, torna-se imperativo cuidar do solo que servirá de leito para o seu crescimento. Dessa forma, a seguir, apresentaremos o contexto no qual esta pesquisa se desenrola, fornecendo uma visão abrangente e detalhada do ambiente no qual as ideias e descobertas aqui compartilhadas foram germinadas e cultivadas.

### **3.3 O Canteiro – cenário da pesquisa**

Preparar um canteiro de flores na região Norte do Brasil, mais especificamente no meio do cerrado brasileiro, no antigo Norte Goiano, hoje Estado do Tocantins, não foi e não é uma tarefa fácil. O terreno exigiu um cuidadoso trabalho de escavação e preparo da terra, além do cultivo das mudas e da atenção constante à irrigação, ao sol e à temperatura, para garantir que as pequenas mudas não perecessem.

Iniciamos essa jornada munidos de ferramentas e adubos naturais, contando com a colaboração não apenas dos membros e colegas do SISMAT, mas também dos mestrandos e da turma de 2020, assim como de outras pessoas que se uniram a nós nesse processo de pesquisa.

Dessa forma, ressaltamos a importância da escolha do local para semear as ideias desta pesquisa. Inicialmente, planejamos realizar as narrativas com professoras de cinco municípios

de diferentes regiões do Estado do Tocantins. No entanto, devido à pandemia da Covid-19, fomos obrigados a restringir nosso estudo a um único município: Tabocão.

A decisão de focar nesse município foi motivada pela proximidade da professora-orientadora com as professoras normalistas aposentadas, que atuaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na região do Norte Goiano ao Tocantins, entre os anos de 1970 e 2010. Essas professoras se tornaram educadoras por meio de seus processos de formação inicial, ingressando nas salas de aula sem possuírem ainda a formação em Magistério de Nível Médio, requisito mínimo exigido pelos marcos legais para o exercício da docência. Ao longo de suas carreiras, desenvolveram-se profissionalmente, enfrentando os desafios e as demandas do contexto educacional.

Outro critério de relevância é o interesse em investigar a formação de professores que lecionaram Matemática na região do Norte Goiano-Tocantinense entre 1970 e 2010. Vale ressaltar que Tabocão adquiriu status de cidade após a criação do Estado do Tocantins, em 1988, anteriormente sendo um distrito de Fortaleza do Tabocão, pertencente ao município de Guaraí - TO. Ao contextualizar a realidade da região Norte de Goiás, é fundamental considerar, entre outros aspectos políticos, sociais e econômicos, que todas as localidades desta região estavam sob administração de Goiânia, capital do Estado de Goiás, uma vez que o Estado do Tocantins ainda não havia sido estabelecido.

Assim, o foco da pesquisa passou a ser Tabocão, um vilarejo na época pertencente ao município de Guaraí, localizado às margens da BR 153 (Belém-Brasília). Realizar a investigação em um local com recursos limitados, situado na região central do Estado, distante aproximadamente 162,7 km da capital Palmas, onde resido, e 200 km de Araguaína, onde está localizada a UFNT, sede do PPGecim, representou um desafio em termos de proximidade com as participantes da pesquisa.

Durante o percurso do mestrado, nos envolvemos em diversas atividades, como cursar disciplinas, participar de grupos de pesquisa e eventos, conduzir a pesquisa de campo (destacando que uma das participantes, após sua aposentadoria, optou por residir em sua chácara, aproximadamente 8km de Tabocão), escrever artigos, transcrever entrevistas narrativas e redigir a dissertação. Não foi uma tarefa fácil, especialmente devido à pandemia, mas podemos afirmar que vivenciamos plenamente o processo de pesquisa.

É relevante ressaltar que o município de Fortaleza do Tabocão teve sua história iniciada por volta de 1955, com a colonização de uma parte da região de Tupirama, situada às margens

do rio Tocantins. Naquela época, o rio servia como um importante canal de navegação e transporte, tanto de produtos essenciais quanto de pessoas.

É pertinente relacionar esse contexto histórico com a situação das professoras participantes da pesquisa, pois elas, assim como o município de Fortaleza do Tabocão, têm uma história que remonta a um período anterior à sua atual configuração. Assim como a região foi colonizada e desenvolvida ao longo do tempo, essas professoras também passaram por um processo de formação e desenvolvimento profissional ao longo de suas carreiras. Suas trajetórias se entrelaçam com a história e o desenvolvimento da comunidade em que atuaram, refletindo a importância da educação na construção e na transformação das realidades locais.

De acordo com as narrativas obtidas durante a pesquisa de campo, foi relatado que em dezembro de 1960, os senhores Antônio Teófilo Quirino e Eduardo José de Freitas migraram para a região, juntamente com o senhor Jaime Barros (conhecido como senhor Barroso), e as senhoras Eva Alves da Silva e Carlota, considerados pioneiros no desbravamento do município de Fortaleza do Tabocão. No início de sua história, as pessoas que se estabeleceram na região enfrentaram diversas dificuldades, pois não havia rede de energia elétrica, ruas asfaltadas, transporte, sistema de saúde, escola ou moradia. Tudo precisava ser construído pelas mãos e pelo suor desses pioneiros, que enfrentaram grandes desafios para desenvolver a região

No entanto, em 03 de março de 1961, foi estabelecida a primeira escola na região, denominada Escola Isolada de Nova Aurora, posteriormente substituída pelo Grupo Escolar Fortaleza do Tabocão, que hoje é conhecida como Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Major Juvenal Pereira de Sousa. A primeira professora desta escola foi a senhora Maria de Lourdes Lacerda Lopes. Em 1972, teve início a construção da BR-153 (Belém - Brasília), o que impulsionou o desenvolvimento da região ao melhorar o acesso aos meios de transporte. A partir de 1981 e nos anos seguintes, foram realizados diversos avanços no povoado, incluindo a construção de uma escola municipal, um posto de saúde, um posto de gasolina, a instalação de redes elétricas e a construção de uma igrejinha em homenagem ao Senhor do Bonfim.

Após a criação do Estado do Tocantins, o povoado foi elevado à categoria de cidade, passando a contar com uma prefeitura, câmara municipal de vereadores e outros órgãos municipais e estaduais. A economia local é impulsionada por esses órgãos públicos, por empresas privadas, especialmente a Rede Tabocão de Petróleo, pela agricultura familiar, pelo agronegócio e por outros setores.

É nesse cenário que residem as participantes desta pesquisa, compartilhando conosco suas histórias de vida, trajetórias e jornadas formativas e pedagógicas como professoras

dedicadas ao ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Elas tiveram a oportunidade de redesenhar suas realidades, descrevendo seus contextos e experiências educacionais, moldadas pelo ambiente da sala de aula em uma época em que as tecnologias educacionais se resumiam ao simples uso do giz, quadro escolar e sua própria criatividade.

Após a escolha do local de realização da pesquisa, passaremos a descrever sobre as participantes, que foram as rosas de nosso jardim.

### **3.4 As Flores de Ipê do Cerrado da Pesquisa**

O cerrado tocantinense se distingue por seus dois períodos anuais, popularmente conhecidos como inverno e verão. Durante o inverno, caracterizado por chuvas abundantes, temos temperaturas mais amenas e a presença de trovões e relâmpagos, enquanto o verão se apresenta como uma estação seca, com temperaturas elevadas e muito calor.

Dessa forma, transitamos entre o inverno e o verão, em diversos espaços e momentos. Seja no canteiro, trabalhando a terra e enriquecendo-a com adubo, ou em outras circunstâncias, como nos diálogos com as participantes da pesquisa durante as disciplinas do PPGecim e nas orientações. Também nos encontramos nas bibliotecas, imersos em diálogos com as teorias, sempre em busca das melhores sementes para semear nesse jardim de conhecimento.

Durante nossas jornadas entre Palmas e Araguaína, e entre Palmas e Taboão, ao longo da rodovia BR 153, uma árvore nativa do cerrado brasileiro chamou particularmente nossa atenção: o majestoso Ipê-do-cerrado. Essa árvore, ameaçada de extinção, é comum em todo o Estado do Tocantins. Sua presença imponente e bela se destaca ao longo da estrada, com sua madeira resistente, longa e de cor clara, amplamente utilizada em diversas aplicações, como tacos, assoalhos, dormentes, postes e até mesmo em peças torneadas e instrumentos musicais.

O que despertava curiosidade e contemplação era a transformação do Ipê-do-cerrado ao longo das estações do ano. Em uma estação, parecia estar em repouso, sem folhas, quase como se estivesse em declínio; em outra, sua copa se enchia de folhas verdes exuberantes; e em outra ainda, ele se cobria de flores, criando um espetáculo de cores e perfumes. Os pastos e matas do cerrado eram preenchidos com a vibrante paleta de flores amarelas, brancas e rosas, proporcionando um banquete de néctar para os beija-flores e abelhas. Após o período de floração, os Ipês perdiam suas flores, revelando longos e finos cachos de vagens repletas de sementes. Essas sementes, leves e aladas, são capazes de voar longas distâncias, dispersando-se pelo cerrado e além, explorando lugares distantes e desconhecidos.

Observamos que nossas participantes compartilhavam semelhanças com o ciclo de vida dos Ipês-do-cerrado. Assim como essas árvores, elas eram resilientes e fortes, com raízes profundas capazes de resistir à adversidade. Enfrentaram desertos, campos e as tarefas árduas das fazendas para lecionarem nas áreas rurais, onde os filhos dos fazendeiros buscavam conhecimento. Tinham o vigor e a energia da juventude para percorrer longas distâncias a pé ou de bicicleta, cuidando das crianças, limpando salas de aula e preparando refeições, muitas vezes compartilhando com seus próprios filhos. Com uma visão clara, planejavam as atividades escolares à luz do candeeiro ou das velas, utilizando folhas de carbono. Assim como os Ipês, passaram por ciclos de perda e renovação, desempenhando seu papel na formação das próximas gerações.

Assim, ensinavam as letras, sílabas e palavras, e também os números. Sentiam-se radiantes ao ver a sala de aula repleta de crianças, munidas de giz, quadro-negro, folhas de papel branco, álcool, estêncil e mimeógrafo para reproduzir atividades. Testemunhavam o progresso: uma criança decifrando letras, outra começando a escrever, uma terceira dominando a soma, outra aprendendo a multiplicação e uma quinta se aventurando nas quatro operações com números complexos. Com essas conquistas, a maioria estava pronta para avançar para a próxima série em sua jornada educacional.

Em busca de melhores condições de vida para seus filhos, irmãos, irmãs, parceiros, pais e mães, essas mulheres lutavam para estabelecer-se no vilarejo em crescimento. Empenhavam-se para erguer escolas com salas de aula bem equipadas, garantindo oportunidades educacionais para seus filhos e os filhos dos demais moradores do então vilarejo de Fortaleza do Tabocão.

Ao me deparar com os textos poéticos de Rubem Alves que descrevem a beleza e singularidade da árvore do ipê, com seu ciclo de floração, decidi utilizar essa metáfora audaciosa. Inspirado por suas palavras, optei por atribuir um codinome baseado na cor das flores para cada uma das professoras participantes. Assim, batizei-as de Flor de Ipê-Branco, Flor de Ipê-Rosa e Flor de Ipê-Amarelo, destacando que, atualmente, fazem parte do corpo docente aposentado da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (Seduc). É importante ressaltar que todas elas se voluntariaram para participar da pesquisa, demonstrando seu desejo genuíno de contribuir com o campo da educação matemática e com a academia de modo geral.

Nesse canteiro, que se tornou o *locus* da pesquisa, encontramos um grupo significativo de professoras que prontamente se dispuseram a participar deste estudo. É importante ressaltar que não estabelecemos critérios de seleção com base no gênero, mas sim na experiência como professores ou professoras que lecionaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Norte

Goiano entre 1970 e 2010, cujos processos de formação ocorreram durante o exercício da docência.

É relevante destacar que, devido a esses critérios de seleção, observamos que, atualmente em Tabocão, só encontramos professoras do sexo feminino que atendiam a esses requisitos. Portanto, contamos com a participação de três professoras que lecionaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo o ensino de Matemática. Elas iniciaram suas carreiras no Magistério sem possuir a formação mínima exigida na época, que era o nível médio técnico em Magistério. Apesar disso, ingressaram no ambiente escolar, primeiramente na zona rural do povoado de Tabocão, enquanto ainda estavam concluindo o Ensino Fundamental na escola local.

Com o aumento da população no povoado, surgiram demandas por outros níveis de ensino, incluindo os Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa demanda levou os moradores do povoado e da área rural a se mobilizarem junto aos órgãos públicos dos municípios vizinhos, exigindo a criação de uma escola para atender às necessidades educacionais das crianças, adolescentes e adultos locais. Como resultado, foi construída a primeira escola pública no povoado de Tabocão.

Com a inauguração da escola no povoado, as professoras participantes reivindicaram o direito de lecionar na nova instituição, passando então a ministrar aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde permaneceram até o momento de se aposentarem.

Com o objetivo de nos aprofundarmos no conhecimento das professoras participantes da pesquisa, especialmente em relação à sua formação inicial e ao tempo dedicado ao Magistério, compilamos as informações no quadro a seguir. Ressaltamos que esses dados foram coletados durante conversas individuais. Assim, as flores dos Ipês do nosso jardim apresentam o seguinte currículo:

**Quadro 1 - Mini currículo das participantes da pesquisa**

Flor de Ipê – Branco	Flor de Ipê - Rosa	Flor de Ipê - Amarelo
Atuou no Magistério por 33 anos, iniciando a carreira em 1977 com XX anos de idade, casada e mãe de 3 (três) filhos. Aposentou-se no ano de 2010. Todos os anos de vivências e experiências na	Atuou no magistério por 33 anos, iniciando em 1977 com XX anos de idade, casada e mãe de 7 (sete) filhos. Para garantir o sustento da família, além de atuar como professora, também trabalhava como revendedora de catálogos	Atuou no magistério por 32 anos, começando sua carreira em 1977 com XX anos de idade, tendo concluído apenas a 4ª série primária. Filha de um dos primeiros moradores do povoado de Tabocão, mudou-se para esse

<p>docência foram dedicados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, começando ainda menor de idade e solteira, ensinando as crianças da zona rural do antigo povoado de Fortaleza do Tabocão.</p>	<p>de cosméticos e como costureira, conciliando com as tarefas de mãe, de esposa e de dona de casa. Aposentou-se no ano de 2010. Seus 33 anos de magistério foram dedicados à docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com início ainda muito jovem e solteira. Aspirava cursar uma faculdade, obter um curso superior; no entanto, pela felicidade e realização dos filhos, desistiu desse sonho, embora tivesse sido aprovada no vestibular, renunciando à matrícula no curso superior.</p>	<p>distrito com sua família e um amigo da família em um caminhão, percorrendo uma longa distância desde o seu Estado de origem, o Espírito Santo, até o então Norte Goiano, onde se estabeleceram. Está aposentada desde 2010. Sua vida profissional foi dedicada ao magistério, lecionando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</p>
--	--	--

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Observa-se, diante desse detalhamento, que as três professoras participantes desta pesquisa empreenderam suas vidas ao exercício do Magistério, ao mesmo tempo em que enfrentavam desafios domésticos e familiares. Esse compromisso com a educação foi uma constante ao longo de suas trajetórias profissionais, sendo moldadas e aprimoradas pela experiência acumulada ao longo do tempo.

Durante todos os nossos contatos com as professoras participantes procuramos deixá-las o mais confortável possível, pois entendemos que suas experiências e histórias são o foco do nosso trabalho. Na pesquisa de cunho narrativo, consideramos que a vida das nossas participantes, nos termos da pesquisa com narrativas de vida e de formação, sintetiza também uma história social. Isso porque “[...] vemos o ensino e o conhecimento do professor como expresso em histórias sociais e individuais e corporificadas, e pensamos narrativamente à medida que entramos na relação de pesquisa com os professores” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 32).

Consideramos que nossas participantes não são meras representantes do meio escolar de outrora, mas verdadeiras protagonistas de uma era em que os recursos didáticos se resumiam essencialmente ao giz e ao quadro escolar. Elas transcendem as fronteiras da dimensão subjetiva ao moldar suas práticas pedagógicas e didáticas, contribuindo significativamente para a

formação de seus estudantes em diversos níveis educacionais. Dessa forma, fortalecem o papel social e educativo da escola, promovendo o pleno exercício da cidadania.

Nossas professoras participantes são como as paisagens floridas de nosso jardim, repletas de suas próprias histórias de vida, formação e experiências em sala de aula. Suas trajetórias enriquecem nosso entendimento sobre o ensino e a aprendizagem, oferecendo um vislumbre das transformações ocorridas no contexto educacional ao longo do tempo.

No capítulo seguinte, delineamos análises derivadas das entrevistas narrativas com as professoras participantes, contextualizando-as com os referenciais teóricos que orientam nossa investigação sobre o desenvolvimento profissional docente.

## **4 ENTRELAÇANDO BASES TEÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS**

Neste capítulo, apresentamos nossas reflexões fundamentadas nos campos teóricos que nortearam esta pesquisa, centrada na formação de professores que lecionam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o desenvolvimento profissional como objeto de investigação. A partir dessa premissa, situamos nosso estudo nos campos epistemológicos da formação inicial de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco no diálogo que emerge e é impulsionado pelo desenvolvimento profissional.

Buscamos avançar por meio do entendimento de que o ensino da Matemática não é um processo unilateral, mas sim um movimento no qual tanto o professor quanto o aluno aprendem e se desenvolvem. Especificamente, exploramos as experiências de professoras que lecionaram Matemática desde o antigo Norte Goiano até a região Central do Tocantins, compreendendo os desafios, as práticas pedagógicas e os processos formativos que permearam suas trajetórias profissionais.

Ao mergulharmos nesse universo, almejamos não apenas compreender a complexidade do trabalho docente, mas também contribuir para a construção de uma prática educativa mais significativa e eficaz. Por meio da análise das narrativas e vivências dessas professoras, buscamos identificar não apenas os obstáculos enfrentados, mas também as estratégias adotadas para superá-los e as transformações ocorridas ao longo de suas jornadas como educadoras.

Dessa forma, este capítulo serve como um alicerce teórico para o entendimento mais profundo das dinâmicas envolvidas na formação e no desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, oferecendo subsídios para a reflexão e aprimoramento contínuo da prática docente nesse contexto específico.

Nos próximos tópicos, adentraremos nos campos teóricos que fundamentam e moldam o arcabouço desta pesquisa. Será por meio desses fundamentos que iremos compreender e contextualizar os elementos essenciais que permeiam nossa investigação.

### **4.1 A Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

As discussões, reflexões, estudos e pesquisas das últimas décadas têm destacado a necessidade premente de reavaliar a formação dos professores que atuam nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, especialmente no ensino da Matemática. Isso se deve ao reconhecimento de que os processos de formação docente constituem um tema de pesquisa crucial para a Educação, sendo uma problemática em constante evolução e com particularidades que variam de acordo com o contexto histórico, social e cultural, bem como o nível e a fase de atuação dos educadores.

Para compreender certos aspectos do campo da formação dos futuros professores que irão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário situarmo-nos em um contexto temporal e histórico específico. Isso nos permite explorar e compreender os discursos e práticas relacionados à formação docente. É importante destacar que tais práticas não ocorrem de forma neutra, mas refletem influências políticas, ideológicas, culturais e sociais que moldam o trabalho dos professores nas escolas e impactam o sistema educacional como um todo, visto que,

A tarefa do professor, designada como trabalho docente, é também uma das mais antigas [contudo,] o trabalho docente no seu caráter formal, foi alvo apenas de pequenas alterações ao longo dos tempos. A rotina da sala de aula, a não ser em casos específicos, [...], mantém-se até os dias de hoje. As mudanças reputadas a essa atividade podem ser, com alguma margem de segurança, resultante das próprias pressões dos professores no contexto de seu trabalho. (GARCIA, 2008, p. 17)

A formação desses profissionais tem sido um processo em constante evolução ao longo de décadas, inserido em um campo permeado por diferentes concepções e disputas. Essas divergências se refletem de maneira evidente na legislação vigente que regulamenta a formação de professores em diversos cursos de licenciatura e complementos pedagógicos. Tais normativas, por meio de suas estruturas curriculares e práticas de ensino, procuram conciliar interesses diversos, porém muitas vezes carecem de uma reflexão profunda sobre o significado e os desafios inerentes à condição de ser e de “estar professor” (SILVA; VASCONCELOS; PAIVA, 2015). Isso inclui a necessidade de desenvolver uma identidade profissional sólida e de promover o contínuo aprimoramento profissional ao longo da carreira docente.

Nesse contexto, é evidente que as atuais estruturas e práticas de formação docente ainda são insuficientes no que diz respeito a proporcionar um processo educacional que permita aos professores atuarem como agentes de transformação social. Pouco se favorece, portanto, um ambiente no qual esses profissionais possam assumir o papel de intelectuais, com autonomia e responsabilidade sobre sua prática pedagógica (SILVA e ORTIGÃO, 2022).

Ao examinarmos os marcos legais que regem a formação de professores<sup>6</sup>, é possível identificar uma série de iniciativas destinadas a aprimorar tanto a formação inicial quanto a contínua desses profissionais, com o intuito de assegurar o acesso à educação de qualidade para todos os estudantes. No entanto, permanecem diversos questionamentos que envolvem não apenas a formação e a prática docente, mas também o papel do professor, sua identidade profissional e o desenvolvimento contínuo enquanto pilares fundamentais do exercício da docência.

Esses questionamentos sobre o trabalho docente têm raízes profundas que remontam à história da humanidade. Um exemplo disso pode ser encontrado na Grécia Antiga, onde os escravos desempenhavam papéis essenciais na educação das crianças, originando o termo "pedagogo" (GARCIA, 2008, p. 17). Essa conexão histórica ressalta como as questões sobre o papel e a prática dos educadores têm sido uma constante ao longo do tempo, refletindo não apenas as dinâmicas sociais e culturais de cada época, mas também as contínuas transformações na percepção e na valorização do trabalho docente.

Nessa direção, observamos a realidade sociocultural e econômica de muitos Estados brasileiros, onde os professores se tornam professores não apenas por escolha, mas também por necessidade, inserindo-se no contexto do "ser e estar professor" enquanto conduzem o processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, encontram-se em uma situação singular, ministrando uma variedade de disciplinas enquanto avançam em seus próprios estudos, frequentando séries ou anos do Ensino Fundamental junto com seus próprios alunos. Esse esforço é muitas vezes um pré-requisito para futuramente ingressarem na formação inicial em Normal/Magistério, geralmente realizada no nível do Ensino Médio técnico.

#### 4.1.1 O Curso de Técnico de Magistério

A formação inicial de professores no nível do Ensino Médio, destinada a atuar na Educação Básica, teve sua denominação alterada ao longo do tempo. Conforme observado por Branco e Nagashima (2022, p. 396), "Até a década de 1960, o curso foi chamado 'Normal', a partir da década de 1970, tornou-se 'Magistério' e, após 1996, retornou sua indicação de

---

<sup>6</sup> Não é nossa intenção discorrer sobre os marcos legais referentes à formação de professores, visto que muitos autores do campo da Educação e de outras áreas de conhecimentos já o fazem em uma perspectiva histórica e outros, a partir desses, de forma ampliada e atualizada com base nas atuais legislações, por exemplo, na Resolução CNE/CP nº 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), por meio de ações pautadas no ensino por competências e outras diretrizes.

'Normal'. É importante ressaltar que, mesmo nos dias atuais, ainda é permitido que profissionais com formação mínima de nível médio atuem na docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme descrito na Resolução CNE/CEB 01/2003, a saber:

§ 1º. Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial.

§ 2º. Aos docentes que já possuem formação de nível médio, na modalidade Normal, será oferecida formação em nível superior, de forma articulada com o disposto no parágrafo anterior. (BRASIL, 2003, p. 1)

Com base nisso, é possível inferir que, por muitos anos, a formação em nível médio era aceita para os professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No entanto, nos dias de hoje, são poucos os Estados e municípios que realizam concursos públicos para o provimento de vagas no cargo de Magistério de nível médio e/ou contratam professores em regime especial para suprir a escassez desse profissional em determinadas localidades.

É válido acrescentar que, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, surgiu o Artigo 62, estabeleceu-se o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 20)

Esses professores, com formação inicial em nível médio técnico, são, portanto, frequentemente denominados por diversos pesquisadores como "polivalentes", pois são responsáveis por lecionar conteúdos de diversas áreas do conhecimento escolar. Essa designação também se aplica aos professores que possuem cursos de graduação em licenciaturas em Pedagogia e Normal Superior.

Entretanto, é importante considerar que muitos desses professores com formação inicial em nível médio técnico obtiveram essa qualificação ao longo de sua carreira docente, especialmente aqueles que trabalhavam e viviam em municípios distantes dos grandes centros urbanos. Esses professores muitas vezes precisavam se deslocar para outros municípios e, por vezes, até mesmo para outros Estados, a fim de frequentar cursos de formação técnica em Magistério.

Assim, esses professores, desprovidos de formação específica para o exercício das atividades docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram incumbidos de assumir as salas de aula em variados contextos e realidades socioculturais e econômicas. Isso ressalta a importância do conhecimento na construção de nossa identidade como indivíduos e como profissionais. Além do mais, devemos destacar que esses docentes tidos como “leigos”, devido à pouca escolaridade, nos tornam professores e afirmam em nós:

[...] uma identidade construída pela legitimação de vivências e práticas coletivas, sócio-escolares de ocupação no posto da docência do ensino fundamental da comunidade à qual pertence. Torna-se assim o docente leigo um “agente social” responsável pelo processo de escolarização dos personagens sociais do meio rural, sobretudo no nordeste brasileiro onde a concertação de docentes leigos é superior ao sudeste. (PINTO, 2003, p. 52)

Dessa compreensão acerca dos professores "leigos" e, de forma específica, dos contextos educacionais nos quais estão inseridos, destaca-se as escolas localizadas em áreas rurais. Essas escolas não se limitam apenas à região Nordeste, mas também abrangem a região Norte, e em muitos casos, as regiões Norte e Nordeste de diversos Estados brasileiros. Nessas áreas, observamos cenários educacionais que promovem a afirmação, experiências e práticas compartilhadas, durante o processo de ensino e aprendizagem junto aos estudantes.

São essas e outras ações docentes transgressivas que ocorrem nos espaços das escolas e das salas de aula que desafiam, de forma não linear, as políticas públicas de formação de professores. Tais ações envolvem não apenas os professores "leigos", mas também outros profissionais. Esses movimentos impulsionaram a criação e o desenvolvimento de cursos de Magistério em nível médio, direcionados a professores em exercício. Dentre esses cursos, destacam-se aqueles promovidos pelas Secretarias de Estado de Educação, com o apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC).

É importante ressaltar de que modo a formação inicial em nível técnico de Magistério do Professor que Ensina Matemática nos anos iniciais constitui um perfil polivalente, abrangendo diversas áreas do conhecimento. Os professores e professoras polivalentes dos anos iniciais do ensino fundamental desempenham suas atividades de ensino em todas as áreas curriculares, que incluem: 1) Linguagens, 2) Matemática, 3) Ciências da Natureza e 4) Ciências Humanas. Dentro dessas áreas, eles ministram aulas que abrangem desde a alfabetização, língua portuguesa, arte e matemática, até ciências, história, geografia e ensino religioso.

A oferta de uma carga horária menor para os componentes curriculares específicos, como Fundamentos e Didática da Matemática, que fornecem embasamento para o

conhecimento da área de atuação docente, em detrimento das áreas do conhecimento que oferecem conhecimento pedagógico geral, torna o ensino das competências e habilidades matemáticas deficitário. Como evidencia Gatti (2009, p. 39),

Com o fim das Escolas Normais e a introdução da Habilitação Magistério, entre outras habilitações do então 2º grau, a formação do professor de 1ª a 4ª séries terminou sendo feita por um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, de fato, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino. (GATTI. 2009, p. 39)

Para Fiorentini (2008), a formação de professores que ensinam matemática requer uma atenção abrangente tanto às disciplinas que fornecem conhecimento do conteúdo matemático quanto ao conhecimento pedagógico para ensinar essa disciplina. Isso demanda um tempo considerável de estudo e desenvolvimento de uma prática de socialização profissional e iniciação à docência, acompanhados por reflexão e investigação, sob a orientação ou supervisão de formadores-pesquisadores qualificados.

Com a necessidade de ampliação da oferta gratuita de ensino público em todo o Brasil, surgiu uma carência de recursos humanos qualificados para atender à demanda em todas as regiões e municípios do país, e a região do norte goiano não foi exceção a essa realidade. Como Gatti (2009, p. 39) afirma,

O suprimento de professores para uma rede de ensino que crescia não estava garantido à época, e essa lei, na previsão de que não haveria docentes suficientes para o atendimento das demandas dos sistemas educacionais em virtude da ampliação do ensino obrigatório para oito anos e, sobretudo, da necessidade de expansão da oferta de classes de 5ª a 8ª séries, criava, em caráter suplementar, várias possibilidades de se suprir a falta de docentes formados em cursos de licenciatura (art. 77 e 78). Além disso, seu texto mantinha em vigor os esquemas emergenciais de habilitação ao magistério, os chamados Esquemas I e II, respectivamente para 1ª a 4ª séries e para 5ª a 8ª séries. (GATTI. 2009, p. 39)

Considerando esse cenário, o governo do Estado de Goiás implementou projetos emergenciais voltados para a formação supletiva de professores com habilitação técnica em Magistério, priorizando aqueles que já estavam atuando na sala de aula. Essas iniciativas visavam suprir a demanda por profissionais qualificados e oferecer uma solução temporária para as necessidades educacionais da região.

A seguir, vamos apresentar brevemente o Projeto LUMEN, uma iniciativa emergencial do Estado de Goiás que abrangeu o período de transição durante a criação do Estado do Tocantins. Nesse contexto, os professores e professoras vinculados à Secretaria de Estado da

Educação de Goiás foram designados como remanescentes e estavam em processo de conclusão do curso técnico em Magistério pelo Projeto LUMEN.

#### 4.1.2 O Projeto LUMEN

Nesse contexto de propostas de formação a nível médio de Magistério, ressaltamos que as participantes de nossa pesquisa cursaram o Magistério por meio do Projeto LUMEM, oferecido pela Secretaria de Educação e Cultura de Goiás ainda nos anos de 1980. Na época, o atual Estado do Tocantins pertencia ao Estado de Goiás, mais especificamente à região conhecida como Norte Goiano, que era tão esquecida e desprovida pelo poder público goiano, especialmente em áreas como educação e saúde.

O Projeto Lúmen no Estado de Goiás desempenhou um papel crucial na aprendizagem e na qualificação de profissionais, visando habilitá-los em nível técnico. Iniciado em 1973, o projeto foi criado com o propósito de oferecer cursos profissionalizantes para o segundo grau, equivalente ao ensino médio da educação básica atual, com foco no Magistério. Ele se dedicou a capacitar indivíduos interessados em se tornar professores, fornecendo uma formação técnica sólida para atuação na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O curso em questão oferecia aos professores leigos, que atuavam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oportunidade de obter habilitação profissional para o Magistério, abrangendo do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. Esse programa tinha como foco principal os municípios do interior do Estado, especialmente na região anteriormente conhecida como norte-goiano, onde foram estabelecidos polos de implantação, realização e formação. O objetivo era capacitar os professores que já estavam em sala de aula, porém sem habilitação técnica inicial em Magistério.

As aulas do Projeto Lumen eram ministradas por professores-formadores, que se deslocavam em regime de rotatividade entre os municípios-polo. Esse sistema de supletividade consistia em estudos sistematizados, com encontros pedagógicos realizados nos municípios-polo, nos quais os professores-formadores estavam presentes. Nesse contexto, o município de Polo de Pedro Afonso se destaca, sendo o local para o qual as participantes desta pesquisa se dirigiam para participar dos encontros presenciais e realizar suas atividades avaliativas. Essa dinâmica de formação proporcionava uma oportunidade de aprendizado e troca de experiências entre os educadores, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

Os estudos autônomos eram realizados por meio de ensino a distância, utilizando material didático indicado pela coordenação do projeto Lumen. As alunas-professoras adquiriam esse material com recursos próprios e estudavam individualmente em suas respectivas escolas, casas e cidades. Essa dinâmica conferia-lhes certa autonomia, resultando em um notório saber adquirido por meio de investimentos pessoais. Tal situação evidencia a falta de incentivos por parte das políticas públicas educacionais para a formação docente inicial.

Destacamos que nossas participantes ensinavam e moravam em Taboão, sendo que o deslocamento até Pedro Afonso, onde ocorriam os encontros presenciais do projeto Lumen, era de 56 km. Essa distância era percorrida em estradas de terra, sem acesso a transporte regular, seguro ou adequado. Além disso, não havia infraestrutura disponível para hospedagem em alojamentos, alimentação, higiene pessoal e descanso. Todas as despesas relacionadas a esses deslocamentos eram custeadas pelas próprias cursistas do curso de Técnico em Magistério pelo Projeto Lumen.

O processo avaliativo incluía provas escritas realizadas ao final de cada etapa nos encontros presenciais na cidade polo, além de trabalhos escritos que eram enviados à coordenação do Projeto Lumen no município polo. Os debates e o estágio supervisionado ocorriam ao longo do curso, juntamente com estudos individualizados, autônomos e autodidatas, utilizando módulos e fascículos. A conclusão se dava após a aprovação em todos os componentes curriculares. Os certificados e/ou diplomas eram expedidos pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, em Goiânia.

De acordo com os estudos e pesquisas de Dourado (2010, p. 278) sobre a educação no Tocantins, com foco na escolarização em Porto Nacional, destaca-se que a formação dos professores na cidade foi marcada pela implementação do "Projeto LUMEM". Sob a coordenação da Unidade de Ensino Supletivo da Secretaria de Educação, esse projeto foi estabelecido através da Resolução do Conselho de Educação e Cultura de Goiás nº. 1147, de 7 de dezembro de 1973, e perdurou até os anos de 1980.

O "Projeto LUMEM" representou uma das primeiras incursões na modalidade de educação a distância em Goiás e foi concebido como uma iniciativa voltada para a formação de professores da educação básica. Direcionado aos docentes leigos, esse curso visava a conclusão do então 2º grau, capacitando-os para exercerem o magistério de forma habilitada. Reconhecido como uma das primeiras incursões na modalidade de ensino a distância no Estado, o projeto ganhou destaque como um programa de formação de professores para a educação básica,

proporcionando aos docentes leigos a habilitação necessária para atuarem como profissionais qualificados no magistério.

Durante os anos de 1970 a 1989, e encerrado na década de 1990, o projeto proporcionou aos alunos-professores, remanescentes do Estado de Goiás que se tornaram servidores do recém-criado Estado do Tocantins em 1988, a conclusão de seus cursos técnicos em Magistério que estavam em andamento durante o período de separação do território do Norte Goiano para a criação do Tocantins. É importante ressaltar que, mesmo após a separação e criação do Estado do Tocantins em 1988, seus certificados de conclusão e diplomas foram emitidos pelo Governo do Estado de Goiás.

O curso foi estruturado seguindo o modelo de ensino supletivo, abrangendo noções de Português, Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil (O.S.P.B), Ensino Moral e Cívica (E.M.C), Matemática, Ciências Físicas e Biológicas (C.F.B), Inglês, Fundamentos da Educação, Estrutura, Didática da Matemática e Didática de Linguagem. Essa abordagem contribuiu significativamente para os processos de formação inicial de professores destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o desenvolvimento profissional dos professores que já estavam em exercício.

É importante ressaltar que a formação inicial em nível técnico em Magistério pelo projeto LUMEM, embora incluísse os componentes curriculares de Matemática e Didática da Matemática em regime supletivo, fornecia uma base para o ensino de matemática aos professores que já estavam em exercício na sala de aula, ainda que com algumas lacunas a serem consideradas.

Assim, essa abordagem proporcionava a oportunidade de renovar tanto os conhecimentos específicos do conteúdo de Matemática quanto os conhecimentos pedagógicos, promovendo um domínio mais sólido do assunto por parte das professoras que lecionavam nos Anos Iniciais. Além disso, incentivava e assegurava a continuidade dos estudos em níveis superiores. Mais adiante, percebemos que tais condições atendiam às exigências estabelecidas pela LDB 9394/96 para a atuação dos professores no ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

#### 4.1.3 O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME)

Dessa busca pela formação dos professores em serviço, dos futuros educadores e da comunidade em geral, especialmente na região Norte do Brasil, com destaque para seus

municípios do interior, surge o segundo ponto desta análise reflexiva, proveniente do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), uma realidade ainda presente nos dias atuais. O Sistema de Ensino Modular teve seu início nos anos 1980, com objetivos que incluem:

[...] ofertar ensino de nível fundamental, de 5ª ao 8ª série para alunos dos municípios e localidades do interior em que as carências estruturais, em especial a ausência de material humano qualificado, impossibilitem a curto prazo, a oferta e manutenção do ensino regular. (ALEPA/PA, 2017, p. 1)

No estágio inicial, o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) foi implementado para levar a Educação Básica a municípios remotos, começando pelos Anos Finais do Ensino Fundamental. Com o tempo, em resposta às necessidades educacionais dos estudantes, o SOME expandiu suas ofertas para incluir o Ensino Médio, frequentemente em colaboração com as secretarias municipais de educação. Seus objetivos incluem:

[...] IV - garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades;  
V - possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio;  
[...]. (LEI nº 7.806, 2014, p. 5)

Entre os objetivos delineados pelo SOME, destaca-se a missão de proporcionar acesso à educação escolar para aqueles que, por uma série de circunstâncias, enfrentam dificuldades. Estas podem ser variadas, desde restrições econômicas ou financeiras até a falta de políticas educacionais direcionadas a contextos e realidades socioculturais diversas, que, muitas vezes, foram negligenciadas.

Dessa forma, o alcance da educação escolar, tanto no Ensino Fundamental (anos finais) quanto no Médio, se estende a localidades remotas e a comunidades culturalmente diversas. Esse avanço representa uma significativa oportunidade para jovens, adultos e trabalhadores inseridos nesses contextos e realidades, permitindo-lhes acesso a uma educação pública e de qualidade.

No Estado do Tocantins, em 1993, embasado pelas leis educacionais vigentes das décadas de 1970 e 1980, o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) implementou o Curso Técnico de Magistério, com habilitação para o ensino das séries iniciais (1ª a 4ª). Esse sistema educacional foi introduzido nos municípios tocantinenses após a criação do Estado em 1988, em consonância com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil. Essa iniciativa representou uma significativa oportunidade educacional para estudantes de diferentes idades que residiam em áreas onde o Ensino Médio ainda não era disponibilizado.

A falta de profissionais habilitados em nível de Ensino Médio justificou a necessidade de implantar um curso profissionalizante em nível técnico para o exercício do Magistério. Esse curso foi especialmente projetado para selecionar e capacitar professores e professoras para lidar com a realidade específica dos municípios tocaninenses, caracterizados por baixos índices de desenvolvimento humano e altas taxas de analfabetismo. Essa medida visava suprir a carência de recursos humanos qualificados e atender às demandas educacionais emergentes no interior do recém-criado Estado do Tocantins.

O projeto SOME era supervisionado pela Coordenação de Ensino Técnico, que oferecia orientações ao final de cada módulo disciplinar, além de realizar avaliações semestrais. O município de Fortaleza do Tabocão desempenhava um papel fundamental como uma das unidades de rotação para os professores formadores.

O SOME, no Estado do Tocantins, disponibilizou aos estudantes o Ensino Médio e o curso técnico de Magistério, fortalecendo não apenas a formação inicial de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas também promovendo o desenvolvimento profissional desses educadores. Isso os incentivou a prosseguir com seus estudos em nível de Licenciatura, em diversas áreas do conhecimento. Contudo cabe esclarecer que a formação inicial do curso técnico em Magistério realizado pelas participantes desta pesquisa foi iniciada e concluída pelo Projeto LUMEN.

Considerando que os cursos de Técnico em Magistério em nível de Ensino Médio, Normal Superior, Pedagogia, Licenciatura Curta em Ciências e Licenciatura Plena em Matemática são fundamentais na formação de Professores que lecionam Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, passaremos agora a apresentar as Licenciaturas de Pedagogia e Normal Superior.

#### 4.1.4 Licenciaturas em Pedagogia e Normal Superior

Nesse contexto, voltamos nossa atenção ao curso de Licenciatura em Pedagogia, considerando sua relevância para a formação e prática docente das professoras envolvidas em nosso estudo. A origem do curso de Pedagogia no Brasil remonta aos anos de 1939, com o objetivo de formar bacharéis em Pedagogia para assumir funções técnicas na área educacional. Isso se deu em razão de os sistemas educacionais da época já contarem com professores com formação em nível médio de Magistério para lecionar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo dos anos e com a Reforma Universitária de 1968, o curso de Pedagogia passou por reestruturação a partir de 1969, conforme o Parecer CFE nº 252, de 11 de abril de 1969, e a Resolução CFE nº 2 de 1969, modificando e aperfeiçoando suas estruturas disciplinares, organizacionais, políticas e formativas, visando a formação de professores para atuarem na Educação Básica. Assim, o currículo passou a ser dividido em duas partes: a comum, entendida como a base do curso; e a diversificada, oferecendo diversas habilitações de duração plena e de curta duração, que incluíam especializações em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar (SANT ANA, 2017). Além disso, de acordo com a autora, o curso de Licenciatura em Pedagogia está voltado para:

[...] o estudo das teorias e práticas do processo de ensino e aprendizagem em diversas dimensões da área da educação, habilitando profissionais para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; em disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura nos diversos níveis e modalidades da educação; na gestão, coordenação e supervisão, em espaços escolares e não escolares; e em pesquisas científicas. O Pedagogo, profissional com formação em Licenciatura em Pedagogia, tem como campo de trabalho a educação formal e não formal, como também no ensino presencial e à distância. (SANT ANA, 2017, p. 197)

Diante dessa perspectiva, torna-se evidente a amplitude do campo de atuação do Pedagogo, bem como a complexidade inerente ao ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa complexidade reflete-se na estrutura curricular do curso, a qual busca promover uma variedade de áreas do conhecimento por meio de atividades interdisciplinares, criativas, lúdicas e outras estratégias que estimulem o processo de aprendizagem dos estudantes. Esse contexto nos leva a refletir sobre a formação polivalente dos professores que ensinam matemática, especialmente no que se refere aos conhecimentos específicos e pedagógicos necessários para lecionar essa disciplina às crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em geral, os cursos de Pedagogia e Normal Superior abordam de forma superficial o conhecimento específico de Matemática, priorizando apenas os numerais, as quatro operações fundamentais, frações e resolução de problemas. Os estudos de Justo (2015, p.15) afirmam que:

Entende-se que esses profissionais precisam ter uma relação positiva com a Matemática para que possam auxiliar na forte constituição de uma aproximação satisfatória das crianças com essa disciplina, assim o desenvolvimento dos conceitos matemáticos pelos alunos. Parte do pressuposto de que conhecer suficientemente matemática, para auxiliar o aluno a pensar matematicamente, é tarefa do professor preparado para ser educador matemático. (JUSTO 2004, 2009, 2015, p. 15)

Destaca-se a importância enfatizada pela autora de que um conhecimento matemático sólido é uma responsabilidade fundamental do professor, uma vez que este profissional

polivalente constrói esse conhecimento específico quando é oferecido em sua formação inicial nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Normal Superior, ou em formações continuadas.

Contudo, o cenário revela as fragilidades, dilemas e incongruências presentes nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Normal Superior quando se trata da formação de professores para o ensino de matemática nos anos iniciais. Como destacado nos estudos de Justo (2015, p.15):

Uma preocupação quanto à formação do professor reside na relação negativa que muitos dos estudantes de Pedagogia e dos professores polivalentes têm com a matemática. Assim, é necessário que eles construam conhecimentos e sentimentos de confiança referentes ao conteúdo matemático, principalmente em sua capacidade de aprender e ensinar matemática (Justo 2009). Como afirmado por Guiomar Namó de Mello (2001, p.156), “ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir”. (JUSTO, 2015, p.15)

Diante desse contexto, as disciplinas oferecidas pelos cursos de Pedagogia e Normal Superior dedicam uma carga horária reduzida às matérias que abordam os conhecimentos específicos em matemática. Isso pode evidenciar um domínio superficial dos conteúdos relevantes à disciplina por parte dos professores com formação polivalente para o ensino de matemática.

Nos estudos de GATTI (2009, p.128) também encontramos essa problemática:

A carga horária e as ementas das disciplinas associadas a Ciências, Geografia, História, Educação Física e até mesmo a Matemática sugerem que os poucos cursos que as oferecem propiciam um panorama sobre os conteúdos específicos sem o aprofundamento necessário para a contextualização de formas de construção de determinado conceito no campo disciplinar, bem como da problematização dos significados passíveis de serem construídos pelos alunos. E, ainda, não oferecem oportunidade de aprofundamento para que os professores proponham desafios capazes de favorecer o estabelecimento de relações entre os saberes escolares e a experiência cotidiana dos discentes. (GATTI, 2009, p.128)

Diante da evidente fragilidade dos cursos de Pedagogia, Normal Superior e Licenciatura em Matemática em formar professores capacitados para lecionar este componente curricular nos anos iniciais, com competências e habilidades tanto na formação pedagógica quanto na formação matemática, surge um forte indício da relevância de refletir sobre a formação inicial e continuada como forma de mitigar essas fragilidades. Essa realidade ressalta a importância de considerar as palavras de Fiorentini (2008, p. 56-57):

A reduzida carga didática que os cursos de Pedagogia e Licenciatura para as séries iniciais do Ensino Fundamental têm destinado à formação conceitual e didático-pedagógica da matemática tem sido um problema crônico e que não foi contemplado

pelas atuais Diretrizes Curriculares. Além da falta de um domínio conceitual da matemática, os alunos-docentes que ingressam nesses cursos de formação docente trazem crenças e atitudes geralmente negativas e pré-conceituosas em relação à matemática e seu ensino. Relação essa decorrente de uma história de fracasso escolar e da construção de uma imagem de que a matemática é difícil e que nem todos são capazes de aprendê-la. O não enfrentamento ou tratamento desse problema, durante a formação inicial, tem sérias implicações na prática docente desses alunos e alunas. (FIORENTINI. 2008. p. 56-57)

Assim, o processo de formação em Licenciatura em Pedagogia para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em outras funções de gestão escolar era um sonho distante para muitas pessoas, incluindo os professores que já estavam atuando nessa modalidade de ensino. Isso se devia ao fato de residirem e trabalharem em municípios distantes dos grandes centros, onde as instituições que ofereciam Ensino Superior eram escassas.

Diante dessa realidade interiorana, é crucial considerar as condições econômicas e financeiras dos professores, em sua maioria mulheres, que muitas vezes desempenham o papel de provedoras em seus lares. Isso as conecta não apenas ao exercício da docência, mas também às responsabilidades domésticas e familiares, enquanto buscam se qualificar por meio de uma formação que as prepara para o magistério. Esse esforço não apenas contribui para a construção de uma identidade docente sólida, mas também para o desenvolvimento profissional dessas mulheres.

Nesse contexto de vivência e atuação de muitos professores em diferentes regiões e municípios do Brasil, surgiram outras políticas públicas de formação de professores, especialmente para aqueles que já estavam atuando em sala de aula. Assim, os municípios e Estados brasileiros, por meio de suas secretarias de educação, estabeleceram parcerias com instituições de ensino superior para oferecer formação inicial em nível de graduação, com cursos de licenciatura em Pedagogia e outras áreas do conhecimento voltados para esses professores.

A partir dessa perspectiva formativa, foram iniciados em todo o país os cursos de Licenciatura em diversas áreas do conhecimento, visando atender às necessidades e interesses dos professores em exercício, bem como à realidade educacional dos municípios. Esses cursos são oferecidos aos professores levando em consideração o tempo escolar, quando estão atuando nas salas de aula das escolas de Educação Básica, e o tempo universitário, dedicado aos estudos, pesquisa e extensão nas universidades.

Em um contexto mais abrangente, é possível afirmar que foi por meio desses e de outros processos de formação inicial que muitos professores alcançaram a conquista do tão almejado diploma de Ensino Superior. Essa conquista não apenas representa um marco pessoal

significativo para esses profissionais, mas também abre portas para uma atuação mais qualificada e efetiva no campo da educação, promovendo um impacto positivo tanto na qualidade do ensino quanto no desenvolvimento educacional de suas comunidades.

No que diz respeito às discrepâncias entre a formação de professores polivalentes dos cursos de Pedagogia e Normal Superior e a formação específica dos cursos de Licenciatura em áreas como a Matemática, surge um dilema de grande relevância a ser debatido. Esse dilema se torna especialmente evidente quando consideramos a formação do professor responsável por lecionar matemática nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica.

Conforme salientado por Gatti (2009, p. 122), a respeito da formação de professores polivalentes nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, o preparo inadequado dos futuros educadores para ensinar os conteúdos tradicionais escolares, mesmo em nível introdutório, demanda uma reflexão mais aprofundada sobre a eficácia e a pertinência da formação polivalente e da abordagem interdisciplinar. Essa reflexão ganha ainda mais relevância quando consideramos a análise apresentada por Gatti (2009, p. 128).

Assim, os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Normal Superior enfrentam desafios ao proporcionar uma formação abrangente nos fundamentos teóricos da educação, nos sistemas educacionais e nas modalidades de ensino, ao passo que encontram dificuldades em oferecer uma base sólida nos conhecimentos específicos de Matemática. Como destacam os estudos de Gatti (2009, p. 122):

[...] torna-se evidente que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula nas escolas não são objeto dos cursos de formação inicial docente, o que dá margem a pensar que ainda prevalece o que já afirmava Bernstein (1984) sobre o papel das professoras mulheres na escolarização inicial nos primórdios do século XX. Esperava-se que fosse primordialmente o de socializar as crianças com base em um conjunto de valores e conhecimentos elementares altamente consensuais, estando pouco presentes as questões de aprendizagens efetivas de conteúdos socialmente valorizados e necessários à vida social e da formação e trabalho futuro. (GATTI. 2009. p. 122)

A formação oferecida pela Licenciatura em Matemática enfrenta obstáculos ao abordar de forma adequada as especificidades, particularidades e sutilezas necessárias para o ensino efetivo da Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Observamos um maior aprofundamento e relevância nos conhecimentos específicos dos conteúdos de Matemática no curso de Licenciatura, enquanto nesse curso é oferecida uma menor parcela de carga horária para as áreas do conhecimento que preparam o professor de

Matemática para os conhecimentos pedagógicos e organização escolar. Como apontam os estudos de GATTI (2009, p. 145) sobre a formação de professores no curso de Licenciatura:

Fica claro que esses cursos de licenciatura em Matemática estão formando profissionais com perfis diferentes, alguns com uma formação Matemática profunda, que talvez não se sintam preparados para enfrentar as situações de sala de aula, que não se restringem ao saber matemático. Outros, com uma formação pedagógica desconexa da formação específica em Matemática, forçando o licenciado a encontrar as inter-relações entre esses tipos de formação. (GATTI. 2009. p. 145)

Desse modo, a formação do Professor de Matemática nos cursos de Licenciatura demonstra dificuldades em formar professores que ensinem esse componente do currículo para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, devido à ênfase acadêmica ao rigor matemático, à profundidade conceitual e a uma linguagem peculiar. Além disso, somam-se, ainda, os processos resolutivos que envolvem várias competências e habilidades específicas do conteúdo matemático e a carência de formação pedagógica para essa etapa dos anos iniciais do ensino fundamental. Como salienta GATTI (2009, p. 145):

Outro aspecto que indica a fragilidade desses cursos é o desequilíbrio entre formação na área específica e formação para a docência, em que quase não existe uma perspectiva de formação integradora. Nesse sentido, a falta de critérios e de práticas, claramente explicitados nos projetos pedagógicos, que possibilitem um diálogo crescente entre os dois contextos formativos (a escola básica e o ensino superior) constitui também uma debilidade nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Matemática. (GATTI. 2009. p. 145)

Nesse contexto, é essencial promover um diálogo e uma colaboração entre os cursos de Licenciatura em Matemática, Pedagogia e Normal Superior. Isso visa a reduzir as disparidades e aprimorar a formação de professores capacitados para lecionar matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, é válido fomentar uma reflexão coletiva acerca das lacunas presentes na formação de professores nos variados cursos de Licenciatura, abrangendo tanto os específicos quanto os de Pedagogia, voltados para a preparação de educadores destinados ao ensino da matemática nos primeiros anos. Esse intercâmbio de ideias pode resultar em novas abordagens, visões e práticas que fortaleçam tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores de Matemática.

De modo semelhante, também incluímos nesse debate tanto os cursos de Ensino Médio de Magistério quanto os de Licenciatura, contemplando as professoras participantes de nossa

pesquisa. Isso contribui para o fortalecimento de seu desenvolvimento e sua identidade profissional, atuando como elementos motivadores em seu trabalho docente.

Na sequência do texto, apresentamos reflexões sobre os processos de formação de professores com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional.

## 4.2 Desenvolvimento Profissional de Professoras e Professores

Primeiramente, é essencial compreender o contexto histórico do desenvolvimento profissional docente, que abrange a trajetória dos professores desde sua formação inicial até a formação continuada e a construção de sua identidade profissional. As escolhas individuais e as decisões relacionadas à busca por aprimoramento teórico e prático, à melhoria das condições de trabalho e ao aumento da remuneração são fundamentais para a carreira dos educadores.

Essa perspectiva sobre a trajetória e a carreira dos professores tem sido extensivamente explorada por pesquisadores dedicados ao estudo da formação inicial e continuada de educadores. O objetivo principal é compreender o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente e sua aplicação na vida e na prática dos professores. Paralelamente, organizações tanto mundiais quanto nacionais têm enfatizado a importância do desenvolvimento profissional ao longo da carreira dos professores, desde o ensino nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental até os Anos Finais do Ensino Médio da Educação Básica.

Fiorentini e Crecci (2013) apontam que os estudos de Oliveira (2012) identificam os organismos e as suas influências sobre o desenvolvimento profissional na estruturação de uma política nacional de formação para os professores e professoras:

[...] o conceito de desenvolvimento profissional foi trazido para a agenda global e regional nos últimos anos por influência de organismos internacionais, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (OLIVEIRA, 2012 *apud* FIORENTINI, CRECCI, 2013, p 12)

Nesse sentido, destacamos como objeto de estudos e pesquisas desenvolvidas nas mais diversas áreas e campos de conhecimento da Educação, sobretudo da formação e atuação docente, o conceito de desenvolvimento profissional. Como salientam Fiorentini e Crecci (2013, p. 12):

O conceito de DPD surgiu na literatura educacional para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente (PONTE, 1998). O termo “forma-ação” profissional denota uma ação de formar ou de dar forma a algo

ou a alguém. Essa ação de formar –, sobretudo, na formação inicial – tende a ser um movimento de “fora para dentro”. O formador exerce uma ação que supõe necessária para que o aluno adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade, para atuar em um campo profissional. Por isso, o termo “formação” tem sido geralmente associado a cursos, oficinas e treinamentos. (FIORENTINI, CRECCI, 2013, p 12)

Sob o mesmo ponto de vista dos autores, concordamos que as experiências vivenciadas pelos professores ao longo de sua trajetória como docentes muitas vezes têm início durante sua formação inicial, tanto no nível do Ensino Médio/Técnico em Magistério quanto no Ensino Superior - Licenciatura. Isso ocorre por meio da participação dos estudantes em discussões, compartilhamento de ideias e reflexões proporcionadas pelas aprendizagens nos componentes curriculares dos eixos pedagógicos da estrutura curricular do curso, bem como nas experiências de cursos de curta duração específicos da formação e do objeto de conhecimento. Esse conjunto de experiências mobiliza atividades do cotidiano que podem ser potencializadas em sala de aula.

Esse movimento permite ao professor em formação inicial sentir-se parte do processo educativo, contribuindo para que desenvolva os saberes necessários para agir e interagir de forma eficaz nas escolas, nas salas de aula e com os estudantes, assumindo a posição de mediador na construção do conhecimento.

Assim, tanto os professores que já estão há bastante tempo em sala de aula quanto aqueles em formação inicial se constituem e se desenvolvem por meio da interação direta estabelecida com seus professores formadores e na relação estabelecida com os estudantes da Educação Básica. Nesse sentido, a formação engloba um amplo processo, destacando-se a autoformação dos professores, que se dá a partir da constante reelaboração dos saberes adquiridos na prática, bem como na formação proporcionada pelas instituições escolares onde atuam (PIMENTA, 2005, p. 30).

Nessa perspectiva, compreendemos que os processos de formação inicial e continuada devem integrar um projeto colaborativo, interligado e interativo, envolvendo a Universidade, a Secretaria de Educação e a Escola. Esse modelo propicia aos participantes a realização de atividades investigativas que promovem a articulação entre teoria e prática, tornando-se uma *práxis* educativa, conforme preconizado pela pedagogia freireana. Entre os objetivos dessas práticas educativas, destaca-se a oportunidade de ampliar os estudos em áreas de interesse dos envolvidos, atendendo às suas expectativas de formação e desenvolvimento profissional, bem como às demandas socioculturais da comunidade escolar e acadêmica em que estão inseridos.

Além disso, durante esse processo de formação, há uma ênfase significativa no desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática docente. Como afirmado por Imbernón (2011, p. 41), a formação implica "o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e docente".

Sob essa ótica, o ato de refletir sobre sua própria atuação como professor ou professora se revela crucial, pois possibilita melhorias no modo de agir e intervir no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, potencialmente impactando positivamente a comunidade escolar como um todo. É por meio desse exercício crítico que tanto os futuros professores quanto aqueles já em exercício "[...] constituem-se também como sujeitos do conhecimento, abrindo espaço para experiências autenticamente formativas" (FREITAS; FIORENTINI, 2009, p. 81).

Assim, à medida que se envolvem nesse processo reflexivo, os professores desenvolvem-se profissionalmente e fortalecem sua identidade como educadores comprometidos com o processo de aprendizagem dos alunos e com o aprimoramento constante de suas práticas pedagógicas.

Ao oferecer uma formação inicial e continuada que valorize a capacidade reflexiva dos professores, é possível que surja "[...] o poder da criatividade, a habilidade de encontrarmos nossa própria maneira de agir e intervir na vida social" (ALARCÃO, 2011, p. 48). O objetivo de formar professores reflexivos é que eles possam, portanto, "[...] criar condições para o exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas" (PIMENTA, 2006, p. 25).

Ademais, é por meio desse agir crítico e reflexivo que tanto o futuro professor em formação inicial quanto o professor em exercício se tornam "[...] sujeitos do conhecimento, abrindo espaço para experiências autenticamente formativas" (FREITAS; FIORENTINI, 2009, p. 81). Dessa forma, eles se desenvolvem profissionalmente e fortalecem a identidade de ser professor, um processo contínuo de transformação e aprendizado que jamais se encerra, mas perpetua-se constantemente.

Percebemos que tanto a formação inicial quanto o desenvolvimento profissional docente constituem temáticas de estudos importantes, conforme destacado por Ponte (2017), Tardif (2012) e Imbernón (2011). Nesse contexto, podemos inferir que tanto os processos formativos quanto os da atuação se constituem por meio de estruturas modulares, projetos de ensino, pesquisa e outras ferramentas que possibilitam ações de reorientação didática, pedagógica e metodológica para a atuação futura desses professores em sala de aula.

Portanto, as políticas públicas voltadas para a formação de professores, os interesses pessoais e profissionais, as trajetórias individuais, as experiências educacionais passadas, incluindo sucessos e desafios, as vivências acadêmicas que confrontam teoria e prática, bem como a formação continuada ou permanente, os conhecimentos adquiridos e os saberes acumulados, entre outros fatores, exercem uma influência significativa na perspectiva da formação, no desenvolvimento, no fortalecimento e na valorização da identidade profissional tanto da professora quanto do professor.

A formação inicial representa uma via de mão dupla, em grande parte devido às transformações em curso no mundo contemporâneo. Esse cenário é especialmente marcado pelo volume crescente de informações disseminadas diariamente, a uma velocidade vertiginosa, por meio de uma variedade de canais de comunicação. Essas características refletem aspectos de uma sociedade tecnológica e globalizada. Nesse contexto, estamos imersos em uma era na qual a informação, o conhecimento e a tecnologia se tornaram requisitos indispensáveis tanto para a vida cotidiana quanto para o desempenho profissional.

Assim, os processos formativos de futuros professores devem ser fundamentados em teorias atualizadas e em práticas pedagógicas e didáticas modernas. Isso lhes permitirá desenvolver uma abordagem docente inovadora, voltada para as necessidades dos estudantes em sala de aula. O objetivo é prepará-los para exercer a cidadania de forma consciente em um mundo cada vez mais interativo, repleto de incertezas e demandas por tomadas de decisão.

É crucial ressaltar que é durante o processo de formação inicial que o futuro professor se molda e cresce profissionalmente, graças à interação, troca de conhecimentos, debates, experiências e reflexões entre os professores formadores, os licenciados e os professores supervisores de suas ações e práticas de ensino.

Nesse sentido, é importante mencionar que esse processo formativo de interação ocorre, em especial, nas atividades de estágio ou programas de incentivo à docência, além das atividades de pesquisa e extensão realizadas em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) nas escolas de Educação Básica, por meio dos cursos de licenciatura ou das Secretarias de Educação, ou seja, essas atividades

[...] constituem a base formativa dos futuros professores que têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício da análise, avaliação crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e das dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela. [...], e ainda],

pode-se promover um processo interativo de reflexão e de análise crítica em relação ao contexto sócio-histórico e às condições objetivas em que a educação escolar acontece. Assim, na condição de aprendizes, formadores e formandos transitarão dos espaços da universidade para a escola e da escola para a universidade. [Ademais,] o estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o Magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 97)

Por meio desse processo formativo e constitutivo, ocorre o desenvolvimento profissional docente, o qual está associado a uma perspectiva multifacetada que abarca aspectos tanto da formação inicial quanto da formação continuada ou permanente do professor, integrando-os à sua própria prática. Isso envolve a valorização tanto profissional quanto pessoal, a aquisição de novos saberes advindos da experiência no magistério, a adoção de novas metodologias e abordagens em sala de aula, as condições de trabalho, e o engajamento em projetos educativos e extraescolares, entre outros elementos que constituem os processos profissionais e a experiência docente.

Ademais, é nesses contextos que os professores se desenvolvem profissionalmente em um processo contínuo e inconcluso, que abrange tanto o crescimento pessoal quanto a formação profissional, tanto inicial quanto continuada (GRANDO; NACARATO, 2016, p. 143). Nesse sentido, acreditamos que tanto os futuros professores de Pedagogia quanto os de Matemática, ao participarem das atividades de ensino - incluindo as práticas de docência dos estágios, de pesquisa e de extensão - são constituídos por meio de um processo formativo dialógico e reflexivo, a partir do desenvolvimento da ação pedagógica (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 61).

Isso nos leva a compreender os diferentes ambientes formativos e educacionais que contribuem para os processos de formação inicial e continuada, especialmente das participantes desta pesquisa, cujo desenvolvimento profissional foi potencializado por meio de ações compartilhadas entre o exercício da docência e a formação enquanto professoras em processo de constituição, haja vista que “a formação contínua, portanto, é um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas” (PASSOS *et al.*, 2006, p. 195).

Dessa forma, situamos a reflexão sobre a formação e atuação de professores em uma perspectiva histórica coletiva, que se desenvolve por meio da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar esses profissionais na construção do desenvolvimento profissional. É importante destacar que essa formação deve prover os professores de “conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou

investigadores [...] o eixo central do currículo de formação de professores deve ser o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

O autor ressalta ainda que a reflexão deve ultrapassar os muros das instituições de formação e analisar os interesses educacionais e sociais, formando professores que sejam agentes de mudança e transformação, tanto individual quanto coletivamente. Isso implica em discutir os processos da formação inicial e continuada no processo de vir a ser.

Para além do domínio conceitual dos componentes curriculares e de técnicas ou metodologias de ensino, é necessário discutir perspectivas de formação com uma conotação de continuidade e evolução, que possibilitam interação, ações de trabalhos coletivos, atitudes participativas e compartilhadas, reflexões e experiências de aprendizagens que fortaleçam a prática, especialmente em sala de aula globalizada.

Nesse sentido, é crucial romper com a concepção tradicional da formação de professores, que frequentemente se resume a cursos "impostos" com pouco impacto na constituição do professor, em sua identidade e desenvolvimento profissional. Essa mudança deve começar desde a graduação e continuar ao longo de toda a carreira docente. Com o objetivo de instigar reflexões sobre a formação, atuação e desenvolvimento profissional de professores, concordamos com Imbernón (2015), destacando que:

[...] A formação deve se apoiar em uma reflexão dos sujeitos sobre suas práticas docentes, a fim de lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes e, com isso, se realizar um processo constante de autoavaliação que oriente o desenvolvimento profissional. (IMBERNÓN, 2015, p. 81)

Com a intenção de caminhar na direção proposta pelo autor, reportamo-nos aos processos de formação e do desenvolvimento profissional das professoras participantes desta pesquisa, que iniciaram suas trajetórias docentes em uma formação inicial em Magistério (em nível técnico do Ensino Médio) ou em Licenciatura em Normal Superior ou em Pedagogia. Essas professoras se constituíram por meio de um processo entremeadado por atos docentes de se formar e ensinar ao mesmo tempo, enquanto também desempenhavam tarefas familiares.

De acordo com Imbernón (2015, p. 77), "[...] O desenvolvimento profissional dos docentes não depende apenas da formação, mas de diversos componentes que se entrelaçam na prática do ensino". Além disso, são as ações compartilhadas que "[...] possibilitam o movimento de formação do professor. Assim, compreendemos que os indivíduos são moldados muito mais pelas circunstâncias que os cercam" (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 61).

Logo, a atuação do professor envolve a interação entre os elementos da formação e da experiência docente, os quais devem ser significativos e relevantes para ele, contribuindo para sua autonomia e, principalmente, para aprimorar suas práticas de ensinar e aprender (FIORENTINI; CRECI, 2015).

Nessa perspectiva, nosso objetivo é compreender como as participantes desta pesquisa forjaram seus percursos formativos e práticas como docentes por meio do desenvolvimento profissional. A trajetória biográfica e profissional dessas professoras evoluiu em um processo contínuo e em constante transformação, que pode ser interpretado como "[...] uma jornada que se estende ao longo de toda a vida; uma jornada caracterizada por ciclos, podendo ser não linear, e que se entrelaça com os diversos contextos sistêmicos que a educadora vivencia" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 62).

Podemos perceber que ao longo do processo de formação inicial, continuada e atuação docente, tanto o professor em formação quanto o professor em exercício mobilizam em suas ações a atribuição de significado ao ensino. A isso está associada a produção mediada de conhecimentos, evocando as palavras de García (1999), que:

Ensinar, que é algo que qualquer faz, não é o mesmo que ser um professor [...] ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas), com outras pessoas (alunos) para conseguir que essas pessoas aprendam algo (se eduquem). (GARCÍA, 1999, p. 23, grifos do autor)

O processo formativo e constitutivo descrito pelo autor revela que a atuação do professor se inicia na formação inicial e se consolida por meio das ações de formação continuada e das experiências nos espaços da escola, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. É fundamental compreender como esses e outros elementos contribuem para o desenvolvimento profissional de professores, permitindo-lhes enfrentar os desafios de aprendizagem em sala de aula e fortalecer o seu desenvolvimento profissional.

Além disso, partindo do pressuposto de que tanto o professor em formação inicial quanto o professor em exercício na docência devem atuar como agentes reflexivos principais, investigando situações de aprendizagem prática e considerando conhecimentos, experiências e saberes diversos. É essencial que analisem, discutam e reflitam sobre esses elementos, a fim de se constituírem profissionalmente de maneira a provocar mudanças e transformações na comunidade escolar como um todo.

Nesse contexto, Marcelo (2009) concebe o desenvolvimento profissional como um processo tanto individual quanto coletivo, que se materializa no trabalho docente dentro da

comunidade escolar, visando a mudança. Dessa forma, é imperativo que se ofereçam ao professor diversas oportunidades formativas direcionadas para enfrentar os obstáculos de aprendizagem em sala de aula, além de promover a troca de experiências entre os pares, contribuindo para fortalecer o desenvolvimento profissional.

É importante destacar, ainda, a importância dos professores, quer sejam formadores de professores em formação inicial ou professores em exercício que trabalham com os estudantes da Educação Básica. Suas contribuições ultrapassam os limites dos conhecimentos, competências e habilidades para ensinar. Imbernón (2011) aponta que há uma multiplicidade de elementos, fatores, sentidos e significados provenientes de diversos contextos, como o prático, o conhecimento e as concepções docentes. Esses aspectos abrangem desde a experiência vivencial até os desafios enfrentados no espaço físico da escola e na sala de aula, incluindo questões como a falta de estabilidade emocional. Todos esses elementos são considerados essenciais para o desenvolvimento profissional e para a construção da identidade do professor.

Com o intuito de compreender como esses e outros elementos influenciam o desenvolvimento profissional dos professores, apresentamos a seguir o Quadro 02, que reflete os conceitos de desenvolvimento profissional. Esses conceitos embasaram nossas análises, destacando as palavras-chave que foram ressaltadas. O Quadro considera os processos de atuação docente e de formação inicial técnica em Magistério das participantes desta pesquisa.

**Quadro 2 - Compreensões sobre o desenvolvimento profissional**

Autor	Compreensões de Desenvolvimento Profissional
Imbernón (2011)	<p>[...] pode ser concebido como <u>qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.</u> (p. 47)</p> <p>[...] significa <u>reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido.</u> Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros <u>agentes sociais</u>, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de <u>intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional.</u> (p.48, grifos nossos)</p>
Ponte (2005)	<p>[...] implica o professor como um todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais. [...] <u>envolve necessariamente a combinação de processos formais e informais. O mais importante é que o professor deixa de ser objecto para passar a ser sujeito da formação.</u> (p. 6)</p> <p>[...] envolve o progressivo desenvolvimento das suas potencialidades, a <u>construção de novos saberes, sendo fortemente marcado pelas dinâmicas sociais e colectivas</u> e depende de modo fundamental do modo como for possível articular interesses, necessidades, recursos do próprio professor e do seu contexto profissional. (p. 8)</p>

Ponte (1994)	[...] uma perspectiva em que se reconhece a <u>necessidade de crescimento e de aquisições diversas</u> , processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental. (p.11, grifos nossos)
Passos.; <i>et al</i> (2006)	[...] como <u>um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas</u> . [...] é um fenômeno que <u>ocorre ao longo de toda a vida</u> e que <u>acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um</u> , ganhando intensidade e relevância em algumas delas (p. 195)
García (2009, p. 10)	[...] <u>um processo, que pode ser individual ou coletivo</u> , mas que se deve contextualizar no local de trabalho docente – a escola – e que contribui para <u>o desenvolvimento das competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais</u> .
Marcelo (2009, p. 9,10)	[...] <u>o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções</u> (p. 9).  <u>Entende-se como sendo um processo a longo prazo</u> , que reconhece que <u>os professores aprendem ao longo do tempo</u> . Assim sendo, considera-se que <u>as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem novas experiências com os conhecimentos prévios</u> . Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a <u>mudança se produza</u> . Assume-se como um processo que tem lugar em <u>contextos concretos</u> . Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas de sala de aula, <u>as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores</u> . (p. 10, grifos nossos).
Formosinho (2009)	[...] um processo contínuo de melhoria das <u>práticas docentes</u> , centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover <u>mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades</u> . (p. 226, grifos nossos)

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

As compreensões apresentadas no Quadro 02 estão interligadas, refletindo o desenvolvimento profissional como um processo contínuo ao longo da carreira dos professores. Destaca-se que esse processo ocorre por meio de várias formas de produção de conhecimento, trocas de experiências entre colegas, alunos e todos os envolvidos nas atividades educativas e formativas dentro do ambiente escolar.

Enfatizamos também que, além de influenciar mudanças nas atitudes desses professores e promover outros comportamentos, é importante que eles incorporem a cultura profissional de ser e estar professor em diversos contextos. Isso permite que desenvolvam e apliquem saberes docentes para aprimorar a prática didática e pedagógica na sala de aula. Entendemos, ainda, que o desenvolvimento profissional tem o potencial de gerar mudanças significativas nas atitudes dos professores, especialmente no que diz respeito aos seus processos formativos,

educativos e constitutivos, levando-os a adotar uma abordagem mais reflexiva e colaborativa no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, ao analisarmos a formação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e seu desenvolvimento profissional, acreditamos que as professoras participantes desta pesquisa se consolidaram por meio de seus próprios processos de formação. Inicialmente, em um estágio médio/técnico de Magistério, avançando depois para a Licenciatura em Normal Superior, e, dessa forma, desempenharam um papel crucial no ensino e aprendizado nas escolas de Educação Básica.

A seguir, descreveremos o percurso metodológico que guiou esta pesquisa através de uma jornada por um jardim florido, atravessando os tempos de inverno (chuvas), e verão (sol), na região Norte de Goiás, atualmente parte do Estado do Tocantins.

## **5 AS FLORES DE IPÊ DO CERRADO: PROFESSORAS NARRANDO VIDA E FORMAÇÃO E ATUAÇÃO**

Nesta seção, apresentamos e analisamos as narrativas das três professoras participantes de nossa pesquisa, as quais contemplam aspectos socioculturais e elementos constitutivos de seus processos formativos e de atuação profissional, que as definiram como professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nosso objetivo é compreender os olhares e concepções das professoras Flor do Ipê Rosa, Flor do Ipê Branca e Flor do Ipê Amarelo sobre suas próprias aprendizagens e desenvolvimento profissional. Além disso, discutimos detalhadamente as condições de trabalho vivenciadas por essas professoras durante o período em que ensinaram Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme destacamos na seção anterior, nossas análises foram elaboradas com base nas entrevistas narrativas conduzidas com as professoras. Essas análises surgiram da interação entre as narradoras e o pesquisador, utilizando-se de técnicas de “escutas sensíveis” (BARBIER, 2007), e, ainda, adotando uma postura de “escuta sem julgamento” (JOSSO, 2010). Esse processo contrasta com os enfoques teóricos tradicionais sobre o desenvolvimento profissional.

As trajetórias e histórias de vida e formação das professoras Flor do Ipê Rosa, Flor do Ipê Branco e Flor do Ipê Amarelo são, em nossa perspectiva, singulares, pois expressam as especificidades únicas de cada indivíduo. No entanto, ao mesmo tempo, são universais, uma vez que compartilham condições muito similares às de outros professores e professoras que vivem em diferentes lugares e atuam em diversas áreas do conhecimento escolar e/ou acadêmico, mas que também trazem consigo traços de suas identidades.

Nossa intenção é que as narrativas apresentadas ressoem não apenas com professores e professoras, mas também com pesquisadores e pesquisadoras em Educação Matemática. Adicionalmente, esperamos que todos percebam que, a partir de agora, estaremos conectados através das memórias, lembranças e histórias compartilhadas pelas professoras Flor do Ipê Rosa, Flor do Ipê Branco e Flor do Ipê Amarelo.

### **5.1 As Narrativas de Vida das Flores da Pesquisa**

Nesta seção, apresentamos as histórias de vida das professoras, ou seja, as narrativas que as definem como pessoas. Essas histórias entrelaçam aspectos pessoais e sociais, abordando indivíduos que atuam como protagonistas em seus respectivos universos sociais.

De acordo com Bertaux (2010, p.17), as narrativas de vida na perspectiva etnossociológica possibilitam a análise de recortes e fragmentos que permitem o estudo de um determinado mundo social. Esses recortes focam em uma categoria de situação específica, envolvendo um conjunto de pessoas em uma determinada situação social.

As histórias de vida e formação narradas por essas "Flores do cerrado" são repletas de superação humana, evidenciando a construção de suas identidades pessoais e sociais. Questões interconectadas foram moldando suas respectivas identidades profissionais. Como menciona Josso (2004, p. 20), "as histórias de vida são inseparáveis da reabilitação do sujeito e do ator".

Nessa abordagem, é fundamental considerar o indivíduo em sua integralidade, reconhecendo que "as narrativas de vida e formação são recursos essenciais para entender os processos de formação, conhecimento e aprendizagem" (JOSSO, 2004, p. 38).

As narrativas de vida e formação de nossas participantes revelam as múltiplas dimensões de suas identidades, como ser meninas, mulheres, mães, esposas e provedoras do sustento, moradia e criação de seus filhos. Conforme destacado por Josso (2004, p. 39), "formar-se é interagir numa prática o saber-fazer e os conhecimentos na pluralidade de registros, e aprender designa, então, mais especificamente o próprio processo de interação".

A formação prática das professoras foi uma fonte constante de incentivo, capacitando-as para superar gradualmente suas responsabilidades domésticas e profissionais. Isso evidencia que o desenvolvimento profissional transcende os limites entre o pessoal e o profissional, conforme destacado por Passos et al. (2006, p. 195), ao descreverem-no como "um fenômeno contínuo, integrado às práticas sociais e ao cotidiano escolar de cada indivíduo ao longo de toda a vida".

De acordo com Fiorentini (2006, p.124), "a formação do professor acontece em um movimento histórico e cultural da constituição de cada pessoa", e a constituição do professor se dá na vida, no processo de trabalho, na formação inicial e continuada, ou seja, na história de vida do professor.

As histórias de vida e formação das Flores do Cerrado também nos contam sobre todo o tempo que passaram atuando como professoras dos anos iniciais em seus espaços, lugares, recursos, exigências, imposições, formação e qualificação para o trabalho docente.

Dessas narrativas emergiram a experiência em sala de aula, o ensino e a busca pela conclusão do 1º grau (atual Ensino Fundamental), a docência e a busca pela conclusão do 2º grau (atual Ensino Médio) – o Curso de Técnico em Magistério, a certificação e a busca pelo diploma do Curso, embora oriundo de uma perspectiva de uma política pública educacional

tecnicista, que predominou por muito tempo. Por fim, observamos nossas participantes atendendo às políticas educacionais e suas demandas por formação em licenciaturas, assim como a busca pela devida aposentadoria.

Nesse contexto, apresentamos as narrativas que moldaram a professora Flor do Ipê-Rosa como uma educadora que lecionou matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na região Norte Goiano-Tocantinense.

A professora Flor de Ipê-Rosa iniciou sua atuação como docente aos XX anos de idade, ainda solteira, em uma escola da zona rural do município de Araguacema. Após casar-se, foi morar na roça e tinha que trabalhar na cozinha da fazenda, preparando refeições para os peões; seu marido também trabalhava nessa fazenda, e depois de organizar toda a cozinha, ministrava aulas para as crianças do entorno da propriedade rural.

Cansada da vida como lavradora, sentindo-se desvalorizada, sem reconhecimento e sem recursos para proporcionar uma educação de qualidade aos seus filhos, ela decidiu mudar-se para o vilarejo de Tabocão. Por necessidade, começou a procurar emprego na escola, aproveitando sua experiência de ensino para crianças da zona rural. Embora tenha sido oferecido a ela o cargo de serviços gerais para a limpeza, ela recusou, persistindo na profissão docente por acreditar em sua capacidade de educar as crianças. Diante das dificuldades, decidiu assumir o cargo de professora, percebendo a importância de continuar seus estudos para se estabelecer na profissão docente.

A professora Flor de Ipê-Rosa compartilha em sua narrativa de vida o seguinte:

*Eu dei aula pela Prefeitura de Araguacema por 3 anos e, depois que minha mãe se mudou para cá, eu também me mudei. Em seguida, casei-me. Quando me casei, fui morar no sertão por muitos anos, onde continuei lecionando. Em 1974, mudei-me para cá, para Tabocão, devido ao meu filho mais velho estar estudando aqui. Assim que cheguei, procurei um emprego para garantir um sustento e evitar ficar ociosa. Comecei a lecionar no MOBREAL, na igreja, e durante o dia, cuidava da casa, dos meus 7 filhos, estudava e costurava com minha prima que morava na mesma rua. Aí vai. Quando lá se vai. Eu digo: "Vixe, tenho que estudar porque se eu não estudar, como é que vou arrumar alguma coisa (um trabalho como professora)?" Quando decidi estudar, já tinha sete filhos. Fui estudar a quarta série. Consegui completar a quarta série, mas não conseguia avançar mais nos estudos. Então, busquei uma maneira de entrar na escola para lecionar. Tentaram me oferecer um trabalho de limpeza, mas eu recusei. Eu não estava buscando isso com orgulho. Eu queria mesmo era lecionar. Por fim, consegui. Comecei a lecionar. O pagamento era pequeno, mas foi útil, não é? Na verdade, foi muito útil. (Entrevista Narrativa - Professora Flor de Ipê-Rosa - 2021)*

Na narrativa de vida e formação da professora Flor de Ipê Rosa, percebemos que o desenvolvimento profissional está intimamente ligado à sua identidade social, o que converge

com o argumento de Imbernón (2011, p. 47), o qual destaca o "conhecimento e a compreensão de si" como uma das características do desenvolvimento profissional.

Assim, tanto a identidade pessoal quanto a identidade social da professora Flor de Ipê-Rosa foram construídas de maneira a serem reconhecidas externamente por suas características objetivas e pelos relacionamentos estabelecidos com sua família e com as crianças com as quais trabalhou em sala de aula. Isso evidencia sua identidade pessoal, refletindo sua própria consciência de si mesma. De acordo com a pesquisadora Maria da Conceição,

A identidade pessoal constitui também a apropriação subjetiva da identidade social – ou seja, a consciência que um sujeito tem em si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros. De igual modo, as múltiplas dimensões da identidade social serão mais ou menos investidas e carregadas de sentido segundo a personalidade do sujeito. (MOITA, 1992, p. 115)

Nesse sentido, a autora afirma que a identidade social é incorporada, agregada à identidade pessoal, como quando a professora Flor de Ipê Rosa decide continuar ministrando aulas para as crianças dos anos iniciais.

Seguindo essa linha de raciocínio, apresentamos também as narrativas da professora Flor do Ipê-Branco, que iniciou sua carreira docente por volta dos XX anos de idade, já casada, em uma escola na zona rural do município de Guaraí. Ela precisava conciliar seu trabalho na fazenda, onde ministrava aulas por quinze dias seguidos, sem poder ver sua filha pequena. Desvalorizada, sem reconhecimento e recursos para melhorar sua vida e a de sua família, ela tinha apenas uma bicicleta como meio de transporte e enfrentava sozinha a longa distância entre a fazenda onde trabalhava e o vilarejo de Tabocão, onde morava.

Mudar o trabalho para o vilarejo foi uma necessidade para poder criar e educar sua filha, além de cuidar de sua família. Ela foi buscar emprego na escola por ter experiência no ensino de crianças na zona rural. Enfrentando o medo das idas e vindas, sozinha, e a dificuldade de trabalhar na escola do vilarejo de Tabocão, ela assumiu o cargo de professora e percebeu a importância de continuar seus estudos para se firmar na profissão docente. A Professora Flor de Ipê-Branco nos conta em sua narrativa de vida e formação o seguinte:

*Casei em janeiro de 1980, me chamaram de novo para dar aula na fazenda do Valdenor, trabalhei um ano só. Aí falei: - Gente, isso não é vida não e eu não dava conta de ficar 15 dias sem voltar em casa, não ficava. Aí naquele sofrimento todo, de bicicleta, vinha sozinha da Fazenda do seu Valdenor e a pista?! O tanto que era perigosa! E eu morria de medo, mas eu vinha assim mesmo. Continuei lecionando, não desisti, continuei sendo professora. (Entrevista Narrativa- Professora Flor de Ipê Branco -2020).*

Na história de vida e formação da professora Flor de Ipê Branco, observamos que um dos elementos essenciais do desenvolvimento profissional é a superação dos desafios que podem obstruir o progresso na carreira, conforme destacado por Imbernón (2011, p. 46). Esse autor define o desenvolvimento profissional como um conjunto de fatores que podem tanto facilitar quanto dificultar o avanço do professor em sua trajetória profissional.

Dessa forma, a identidade social da professora Flor de Ipê-Branco foi moldada pela sua notável capacidade de superar desafios e conciliar as demandas profissionais com o cuidado de sua família. Seu esforço para equilibrar esses aspectos de sua vida foi perceptível tanto para seus familiares quanto para as crianças com as quais trabalhou.

É evidente a manifestação da sua identidade profissional quando ela demonstra consciência ao persistir diante dos seus medos de ficar sozinha, distante de seus familiares, enquanto ensina as crianças na zona rural. Essa determinação reflete não apenas seu compromisso com o ensino, mas também sua capacidade de superar desafios pessoais em prol da educação. Como afirma Moita (1992),

A identidade profissional dos educadores professores é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos espaços institucionais onde a profissão se desenrola. (MOITA, 1992, p.116)

No contexto destacado pela autora, percebemos que a identidade profissional dos educadores professores se entrelaça intimamente com suas identidades pessoais desde o momento em que decidem atuar na profissão, como ilustrado pela trajetória da professora Flor de Ipê Branco, que opta por continuar ensinando crianças nos anos iniciais.

Nesse mesmo contexto, exploramos as experiências da professora Flor do Ipê-Amarelo, que iniciou sua carreira docente aos XX anos, ainda jovem, em uma escola rural a 16 km do vilarejo de Guaraí, onde trabalhava na fazenda local, ministrando aulas para as crianças da região. Não podendo receber seu pagamento diretamente, visto que era recebido por seu pai ou irmão mais velho, a perda de sua mãe a desmotiva a continuar na profissão, pois precisava assumir as responsabilidades maternas de cuidar dos irmãos mais novos. No entanto, seu talento no ensino é reconhecido e ela recebe o convite para assumir seu cargo de forma oficial.

Enfrentando a dificuldade de ter que ajudar a criar os irmãos e irmãs e assumir as funções da casa, como lavar, passar e cozinhar, ela decide se tornar professora e percebe a importância de continuar seus estudos para consolidar sua carreira docente. A Professora Flor de Ipê-Amarelo nos conta em sua narrativa de vida o seguinte:

*Eu fui avançando e depois que comecei a dar aulas pelo município, fui chamada para dar aulas a 16 quilômetros de Guaraí. Meu pai me levava. Lá, eles disseram para mim que, para receber meu pagamento, eu precisava levar meu pai, um irmão mais velho ou a mulher na casa dela até a prefeitura, onde eu assinava e eles recebiam. Veja como era. Eu trabalhei nessa idade. Quando minha mãe faleceu, eu deixei a escola. Disse que não ia trabalhar mais. Ela faleceu em novembro. Em fevereiro, eles me chamaram e comecei a trabalhar. Nisso, eu quis trabalhar. Vim trabalhar aqui em Tabocão devido às reclamações de onde eu trabalhava, na zona rural do município. Reclamaram muito na prefeitura, então eles me transferiram para cá. Foi assim que eu vim trabalhar. (Entrevista Narrativa- Professora Flor de Ipê-Amarelo -2022)*

Vemos que construção de uma identidade profissional única não está dissociada da função social da profissão, do status do profissional e da cultura do grupo profissional ao qual pertence, bem como do contexto sociopolítico no qual está inserido. Essa identidade é moldada não apenas pelo contexto interprofissional, mas também pelas interações que ocorrem entre o ambiente profissional e outros contextos socioculturais. Desse modo, a identidade profissional dos educadores professores vai sendo moldada nas interações entre o ambiente de trabalho e os contextos socioculturais em que estamos inseridos (MOITA, 1992, p.116). Essa análise é evidenciada no caso da professora Flor de Ipê-Amarelo, que decide interromper suas atividades de ensino após o falecimento de sua mãe, para assumir responsabilidades familiares. Posteriormente, é chamada de volta a lecionar e decide continuar ensinando para as crianças dos anos iniciais.

Percebemos que as narrativas de vida e a formação dessas professoras nos fornecem indícios sobre a decisão de se tornarem professoras e permanecerem na docência. As narrativas também refletem suas percepções e pontos de vista sobre como desenvolveram uma identidade profissional e a necessidade de se qualificarem continuamente para continuar atuando como professoras, ensinando crianças nos anos iniciais. Isso está alinhado com a compreensão do desenvolvimento profissional que, conforme afirmado por Imbernón (2011, p. 47), define-se como “qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente”. Além disso, Ponte (1994, p. 11) destaca que o desenvolvimento profissional atribui ao próprio professor o papel fundamental na tomada de decisões e na formação contínua.

A seguir, apresentaremos e analisaremos as narrativas de atuação das Professoras.

## 5.2 As Narrativas de Atuação Profissional das Flores da Pesquisa

Nessa seção, apresentamos as narrativas de atuação profissional, ou seja, a atuação em sala de aula das professoras participantes de nossa pesquisa, por meio das categorias de situações que Bertaux (2010, p. 27) nos diz serem “eficazes para mostrar o fenômeno da situação particular nas formações de trajetórias, podendo identificar mecanismos e processos pelos quais os sujeitos chegaram a uma determinada situação, como lidaram com seus próprios esforços para administrá-las e até mesmo superá-las”.

Nas narrativas das professoras participantes, destacamos os materiais didáticos que utilizavam em suas aulas, bem como a maneira como os empregavam para promover a aprendizagem de seus alunos. Além disso, exploramos suas percepções e concepções sobre o processo de ensino. Como Fiorentini (2009, p. 125) afirma, “a percepção é um tipo de saber que resulta da reflexão sobre a experiência de vida e docente de cada um”.

A narrativa de atuação da professora Flor de Ipê Rosa nos anos iniciais nos conta que,

*E dando aula, justamente.... Costurando, cuidando de sete menino e dramatização não faltava. Dia das Mães, não faltava em branco. Dia dos Pais, até que Dia dos Pais até que passava, mais Dia das Mães não passava em branco. Fazia quadrilha, quadrilha com palco, com direito a palco e tudo. E nisso também aproveitava para ensinar os meninos dentro desse teatro. Não, é assim mesmo, assim, a leitura, a história. A leitura da história por exemplo, para explicar para eles o significado de cada peça, né!? Já nos anos 1980 já usava para ensinar. Já até 1990. E foi muito, estudar aquilo tudo lá, roteiro. Os cordéis, naquela época, chamava-se de Romance, agora, hoje, mudou, agora é cordéis. Pois é tinha muito cordéis. Eu li demais para Florzinha, na escola também lia. Contava história também, cada história para minha turma. Menino eu inventava tanta coisa. Olha eu inventava contar palito. Óh era inventar tanta brincadeira. Até uma de Matemática. (Entrevista Narrativa-Professora Flor do Ipê- Rosa -2022). Grifo do pesquisador*

Assim, nas narrativas das Flores de Ipê do cerrado, percebemos pistas que apontam para a compreensão do desenvolvimento profissional ao longo de sua formação contínua. Esse entendimento está alinhado com a ideia destacada por Imbernón (2011, p. 72), segundo a qual "o professor deve ser capacitado para modificar constantemente as práticas educativas, buscando adaptá-las à realidade e ao contexto dos alunos".

Destacamos o poder criativo e lúdico das professoras, bem como o uso de materiais concretos, como fez a Flor de Ipê Rosa, para ensinar matemática para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ressaltamos, portanto, na narrativa da professora Flor de Ipê Rosa, que o modo de ensinar as crianças por meio de peças teatrais, jograis e leituras de cordéis se entrelaçava com

o que ela aprendia em seus estudos no curso técnico de Magistério, nas áreas específicas de Matemática e Didática da Matemática, oferecidas no Projeto LUMEM. A narrativa de atuação da professora Flor de Ipê Branco nos anos iniciais nos conta que,

*As provas para os alunos, no começo, eram feitas com carbono, antes do estêncil, né. Usávamos o carbono para facilitar. Era desse jeito, a gente colocava 2, 3 carbonos e ia passando. Aí, com muito sacrifício, veio o mimeógrafo e o estêncil. Ainda demorou um pouco para chegar, não lembro mais nem que ano foi. (Entrevista Narrativa- Professora Flor do Ipê-Branco -2022)*

Nas narrativas da atuação da professora Flor de Ipê Branco, percebe-se que o desenvolvimento profissional emerge das ações e propostas educativas concebidas, criadas ou planejadas pelo professor, o que se alinha com a visão de desenvolvimento profissional de Imbernón (2011, p. 50). Este destaca a habilidade do professor em gerar conhecimento pedagógico por meio de sua prática educativa. Vemos essa geração de conhecimento na narrativa de atuação da professora Flor de Ipê Amarelo nos anos iniciais:

*Trazia aquelas cartilhas, para os meninos, para aprender através da figura. O menino ia vendo a figura de um pato e de uma galinha, cachorro. Aí todo mundo tem aquela cartilha na sala para ler e a escrever pato, galinha, cachorro. Eles vão lá e escrevem vaca e bota no cachorro e eles vêm, eles sabem ler os desenho, Ensinar matemática nessa modernidade com palitinho, com pedrinha com não sei mais o que, é assim. Foi uma guerra. O tradicional mesmo que a gente ensinava é a tabuada para os meninos e entrava na Matemática, com ele aprendendo a tabuada. E o alfabeto a gente entrava no Português conhecendo o alfabeto. Aí, depois que ele conhecia o alfabeto, ele conhecia as sílabas, ele lia qualquer nome. Aí com aquele desenho, quando eles cortaram o tradicional meu Deus! Mas nós cortamos um grande, na escola, ou seja, tem vez que até hoje tem muita criança que eles ainda não estão sabendo. E levando para dar aula particular para poder aprender.*

*Material para nossas aulas!? Olha nós catávamos até no lixo as coisas para fazer reciclagem para esses meninos. Eu fiz baralho de Matemática. Nós fazíamos bingo, fazia aqueles caça palavras. Nós fazíamos aquilo tudo, assim, aquelas classes gramaticais. A gente trabalhava fazendo.*

*A gente fazia aquilo ali, de jogral, de tudo para desenvolver a criança.*

*Aí, hoje, nós temos um bingo dentro da sala de aula com os meninos. Aí, as perguntas dos números eram tudo dentro da Matemática, lá para eles responderem. Aquele que ganhava, ia ganhar presente tal. Que nós mesmo comprava com o nosso dinheiro mesmo.(Entrevista Narrativa- Professora Flor do Ipê Amarelo -2022, grifos do pesquisador).*

Podemos observar, nas narrativas de atuação da professora Flor de Ipê Amarelo, que o desenvolvimento profissional se dá por meio das ações educativas propostas para seus estudantes, tomando por base a própria realidade vivida na comunidade. Tal ação converge para a compreensão do desenvolvimento profissional na formação permanente, como destaca

Imbernón (2011, p. 50), sobre “a reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade”.

Passemos a analisar, agora, as narrativas de formação das Flores do cerrado. Na narrativa da professora Flor de Ipê Amarelo, não só se destaca a defesa da importância da memorização por repetição da tabuada, mas também o seu poder criativo e lúdico evidente em sala de aula. Com o desenvolvimento do conhecimento matemático, ela incorpora o uso de materiais concretos recicláveis, proporcionando uma abordagem inovadora para ensinar matemática às crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Através de brincadeiras e jogos, é possível alcançar um aprendizado eficaz de matemática, enriquecendo assim a experiência educativa.

Nessa narrativa, também se evidencia uma mudança significativa no método de ensino das crianças. Anteriormente adotava-se uma abordagem tradicional, desprovida de significado, a qual foi substituída por uma metodologia que faz uso de imagens de animais, objetos e elementos do cotidiano. Essa abordagem se entrelaça com as teorias de ensino e aprendizagem que a professora adquiriu em seus estudos no curso técnico de Magistério, especialmente nas disciplinas de Fundamentos da Educação, Didática da Matemática e Didática de Linguagem, oferecidas no Projeto LUMEM. Essas disciplinas contribuíram significativamente para os processos de ensino de Português e Matemática para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dentro desse contexto, torna-se evidente a capacidade da participante da pesquisa em criar e implementar ações e condições que promovem uma aprendizagem significativa dos estudantes.

### **5.3 As Narrativas de Formação das Flores da Pesquisa**

Nesta seção, iremos analisar as narrativas de formação, ou seja, os percursos formativos, através das trajetórias sociais. Bertaux (2010, p. 27) destaca que as narrativas de vida são eficazes para revelar as trajetórias sociais nos percursos de vida e como se articulam os mais variados tipos de mecanismos no processo de formação de cada trajetória, possibilitando um estudo abrangente dos fenômenos de mobilidade social. Corroborando com essa premissa, Josso (2004, p. 47) assegura que:

A narrativa de formação permite, com efeito, trabalhar com um material narrativo construído por recordações, consideradas pelos narradores como experiências

significativas das suas aprendizagens, da sua evolução de itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e de seu ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 47)

Nesse sentido, a autora considera que as experiências significativas são aquelas que levantam questionamentos como: "O que é a minha formação? Como me formei?" (JOSSO, 2004, p. 48). Essas são experiências que revelam sua própria história, suas qualidades sociais e socioculturais, e o valor atribuído ao que é "vivido" (JOSSO, 2004, pp. 48-49). As narrativas de formação permitem distinguir entre experiências coletivamente compartilhadas em nossas interações socioculturais e experiências individuais, únicas e em série. Nesse sentido, essas práticas discursivas de subjetivação possibilitam singularidade em cada experiência significativa narrada.

Nas narrativas de formação das professoras participantes, destacam-se suas compreensões dos processos de formação inicial e continuada enquanto atuavam como professoras nos anos iniciais. Elas também abordam as dificuldades enfrentadas ao se deslocarem de Taboão para outras cidades, bem como as imposições impostas pelo Sistema Público Escolar. Entre essas imposições, destacava-se a necessidade de cursar obrigatoriamente o curso técnico de Magistério ou Licenciatura. Caso contrário, não poderiam mais atuar em sala de aula, conforme relatado pelas professoras Flor de Ipê-Rosa e Flor de Ipê-Amarelo em suas narrativas:

*E eu pra tá fazendo o terceiro grau. Eu não fiz porque eu tinha.... Muito filho e ganhava pouco. Então se eu fosse estudar de qualquer maneira gastava muito né. Aí eu não tinha condição, meus filho ia passar muita fome. Aí eu resolvi optar pelos meus meninos. Ainda prestei o vestibular três vezes, duas vezes sem estudar, sem estudar, sem nada. Teve uma vez que daí a menina falou. A senhora vai passar, a senhora vai passar. – Não, minha filha, não fala isso não. Por causa do custo. Se tivesse uma ajuda, mas não tinha naquela época. (Entrevista Narrativa- Professora Flor do Ipê-Rosa -2021)*

*A Faculdade. Este foi um sonho, que aliás nem a minha família sabe, que eu nunca falei para ninguém. O meu sonho era estudar até o final da minha vida, enquanto eu tivesse vida, mas a condição não permitiu. Eu enfrentei tudo isso para estudar e passei o que eu passei, porque eu tinha sonho de fazer faculdade e né! (Entrevista Narrativa- Professora Flor do Ipê-Amarelo -2022)*

Considerando os processos formativos e a atuação profissional das professoras participantes desta pesquisa, observamos que em diversos momentos esses processos se entrelaçavam. Desde o pó do giz em sua prática pedagógica cotidiana até ao diploma que as legitimava como docentes de Matemática. Isso porque, enquanto atuavam em sala de aula, também buscavam sua formação inicial, além de lidar com suas obrigações familiares e

domésticas. Os múltiplos papéis exercidos por elas as tornavam polivalentes, sem desvincular suas práticas. O movimento entre casa, escola e espaços de formação fomentava trocas de experiências, compartilhamento de incertezas e conquistas, bem como perspectivas futuras diante das necessidades de dar sentido a todo esse movimento.

Percebemos, nas narrativas de formação das professoras Flores do cerrado, que elas convivem com suas dores pela decisão de não terem continuado seus estudos no ensino superior devido à opção pelo sustento da família e à oportunidade de proporcionar aos filhos, filhas, irmãos e irmãs a chance de progredir em seus estudos e vida profissional.

Essas observações destacam um dos aspectos da construção do desenvolvimento profissional, que, conforme Imbernón (2011, p. 63), pode ser compreendido como um processo de “aprender a conviver com suas próprias limitações, frustrações e condicionantes produzidos pelo contexto, já que a função docente se move em contextos sociais cada vez mais refletindo forças em conflito”.

Nas narrativas de formação das professoras, destacam-se as exigências por atualizações acadêmicas em instituições ou programas de formação formal, impostas pelas leis de diretrizes e bases da educação, como a LDB 9394/96, que tornava obrigatória a formação mínima de Magistério de nível médio para atuação como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da educação básica, conforme relatam as professoras Flor de Ipê-Branco e a Flor de Ipê-Rosa em suas narrativas de formação:

*Pressão, pressão. Lá vem o segundo grau, fui fazer o projeto LUMEN, aquilo passava... Vinha uns livros. Eu já até esqueci o nome dos livros. Eles eram tipo assim: o Progestão, que eu também fiz essa Progestão. Eram numerados os livros né. Aí estudava na semana de fazer as provas. (Entrevista Narrativa- Professora Flor do Ipê-Branco -2021)*

*Essas leis que ia chegando a gente ficava à vontade. Assim..... Por exemplo. É... pois é tinha o ginásio no caso. Aí vem a questão do estudo do segundo grau do magistério. Aí sim, veio o aviso para cada colégio que o professor se interessasse né? Quer dizer, que aquele que não fizesse ficava mais ruim né? (Entrevista Narrativa- Professora Flor do Ipê-Rosa -2021)*

Percebemos, nas narrativas de formação das professoras Flores do cerrado, que as exigências impostas tiveram impactos reais em suas formações, pois elas precisaram analisar suas realidades pessoais. Nesse processo, perceberam a necessidade de uma formação contínua para continuarem exercendo suas funções como professoras, cujas formações profissionais estão diretamente relacionadas ao seu desempenho em sala de aula. Isso ressalta o

desenvolvimento profissional, que teve sua centralidade nas atividades em sala de aula, com foco no posicionamento crítico-reflexivo de suas realidades, como afirma Imbernón (2011, p. 52).

[...] um profissional crítico-reflexivo, ele será orientado para os desenvolvimentos de capacidades de processamento de informações, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projeto, sejam eles profissionais, sociais ou educativos. (IMBERNÓN, 2011, p. 52)

O autor destaca que a formação permanente do profissional de educação, para ser propícia ao desenvolvimento profissional, deve estar focada na perspectiva que o profissional tem de suas funções docentes.

No mundo da informação, da rápida transmissão de dados e da comunicação em tempo real, tanto a escola quanto os professores e estudantes são impactados diretamente, independentemente de onde estejam localizados: nas capitais ou no interior, em grandes centros urbanos ou em cidades menores. Isso porque o acesso a tecnologias da informação permite enriquecer os dados, imagens, recursos audiovisuais e referências mais recentes sobre os conteúdos ministrados em sala de aula pelos professores, conforme salienta Alarcão (2011, p. 13):

Resolvido o problema do acesso, permanece o desenvolvimento da capacidade de discernir entre informação, válida e inválida, correta ou incorreta, pertinente ou supérflua. Acrescentando-se-lhe a competência para organizar o pensamento e ação em função da informação, recebida ou procurada, e teremos, em princípio, uma pessoa preparada para viver na sociedade da informação. O desenvolvimento destas competências e dos contextos formativos que permitirão desenvolvê-las exigem novas atitudes dos alunos, professores e das escolas como organizações vocacionadas para educar. (ALARCÃO, 2011, p. 13)

A autora destaca que, além de a escola ser um ambiente de acesso a recursos tecnológicos, é importante que estudantes, servidores e professores estimulem a competência de racionalidade e criticidade no uso desses recursos e das informações e conteúdos acessados. Essa abordagem visa tornar esses recursos úteis, favorecendo e diversificando as metodologias para o ensino e aprendizagem dos conhecimentos que devem ser abordados em sala de aula.

Nesse contexto, o trabalho dos professores passa por mudanças na forma como planejam seus currículos e elaboram atividades, desde a pesquisa inicial até a digitação, formatação e impressão, ou mesmo na maneira de apresentar o conteúdo aos alunos. Isso implica em uma transição do modelo tradicionalmente expositivo, baseado apenas no uso do quadro, para estratégias mais dinâmicas e interativas.

Dessa forma, nossas Flores do cerrado testemunharam a inserção das tecnologias digitais na escola e em suas práticas. A introdução das novas tecnologias da informação nos âmbitos administrativo e pedagógico das escolas é evidenciada nas narrativas das Professoras Flor de Ipê-Rosa e Flor de Ipê-Amarelo:

*Era nada. Tudo na mão, era difícil, não era fácil não. O diário era na mão, nem cheguei a usar o computador. Quando eu ainda estava na escola já tinha o computador, mas eu não aprendi a manusear. (Entrevista Narrativa- Professora Flor do Ipê-Rosa -2021)*

*O ensinamento vai só modificando né? Vai se elevando e as pessoas que chegam em certa idade, ele pára no tempo. Aí, ele está ali parado e também pode até dar um passinho à frente, mas dá três para trás. Então ele tem que estar saindo e colocando os novos para crescer. Para dar a vez né e pra poder também ir melhorando essa cidade. Porque até então nessa época, aqui, nessa cidade não tinha televisão. Aqui nessa cidade, não se tinha nada de diversão, nada. Até a rádio era pouca as pessoas que tinham na casa. Já basta dizer que não tinha energia. O primeiro retroprojeter entrou na escola já foi eu que comprei quando eu fui ser diretora. Até então essa escola tinha mimeógrafo. Aí eu trouxe o primeiro computador na escola e veio o retroprojeter. Uma máquina de escrever, manual e elétrica, já fui eu que comprei pra escola para poder desenvolver. E aí fui eu criei a biblioteca na escola, porque não tinha. Aí eu criei o laboratório, labim, os computadores para as crianças estudarem. Só que logo aposentei não cheguei a aprender a usar. (Entrevista Narrativa- Professora Flor do Ipê-Amarelo -2022)*

Podemos observar em diversas narrativas das Flores de Ipê do cerrado indícios que se alinham com a compreensão do desenvolvimento profissional. Conforme afirmado por Garcia (2009, p. 10), os professores passam por "um processo pessoal e coletivo", e de acordo com Ponte (2005, p. 6), o desenvolvimento profissional "envolve o progressivo desenvolvimento das suas potencialidades, a construção de novos saberes, sendo fortemente marcado pelas dinâmicas sociais e coletivas". Fiorentini (2009, p. 125) complementa, afirmando que o professor:

*Ao iniciar a docência, depara-se com uma prática complexa que o leva a problematizar e a colocar em xeque suas crenças, suas concepções e os saberes construídos até então. Momento em que produz novas percepções e passa a ressignificar seus saberes, sua função docente e constrói sua identidade profissional. (FIORENTINI. 2009. p.125)*

Nesse sentido, o autor indica que a prática docente proporciona reflexões e percepções sobre as ações pedagógicas e atuações pessoais e profissionais, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente. Segundo Marcelo (2009, p. 9), o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, formulação de questões e busca de soluções.

Na narrativa de formação da professora Flor de Ipê Rosa, destaca-se a necessidade de realizar o curso de Magistério para lecionar nos anos iniciais. Ela relata sua experiência no

Projeto Lumen, onde cursou o Magistério enquanto atuava em sala de aula. Apesar de sua experiência anterior como professora dos anos iniciais, enfrentou desafios com alguns conteúdos de Matemática. Sua vontade de aprender e ressignificar seus conhecimentos frente às dificuldades enfrentadas por ela e seus alunos é evidente, como é descrito na narrativa de formação a seguir:

*Aí fui fazer o Lumen, que é o magistério, isso mesmo... Dando aula e fazendo magistério, ainda hoje, lembro que na Matemática, aquela é uma matéria complicada, como é que é? Raiz quadrada. Que faz assim: - um vizinho e faz assim puxa assim né? Digo agora tá bão. Que nós vamos andar de cavalinho. Aí fomos fazer a prova, mais antes de sair o cavalinho aqui das aulas do Projeto Lumen. Fomos fazer essa prova do Lumen, lá em Pedro Afonso. Chegou lá, digo: - Uai que isso? Não sabia? Eu não tinha visto. Digo: - A senhora sabe me indicar o que significa isso aqui? Esse cavalinho aqui óh? Eh, menina, é a matéria que eu vou dar agora para vocês. Digo: - Agora que você vai dar? Passou aquele cavalinho lá para nós. Gente do céu! (Entrevista Narrativa- Professora Flor de Ipê-Rosa -2022) Grifos do pesquisador.*

Para Imbernón (2011, p. 61), "a formação permanente tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática". Isso mostra que a busca por formação inicial ou continuada leva o profissional a adquirir conhecimentos objetivos do contexto profissional da educação, especialmente no domínio dos conteúdos e em como eles são trabalhados, ressignificados e contextualizados em sala de aula pelos professores, considerando suas experiências de ensino-aprendizagem.

Na narrativa da professora Flor de Ipê Rosa, enfatiza-se que, mesmo com tantas responsabilidades em casa e no trabalho, ela buscava desenvolver seu conhecimento em matemática. Sua determinação e a necessidade de ensinar matemática de forma compreensível e significativa para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a levaram a buscar esclarecimentos com os professores do Projeto LUMEM.

Observa-se uma integração entre o que era ensinado no curso Técnico em Magistério e a aprendizagem que a professora Flor de Ipê Rosa obtinha em seus estudos formativos em Fundamentos da Educação, Didática da Matemática e de Linguagem, oferecidas no Projeto LUMEM. Assim, pode-se afirmar que o curso contribuiu para os processos práticos de ensino para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na narrativa de formação da professora Flor de Ipê-Branco, percebe-se que ela cursou o Técnico de Magistério no Projeto Lumen para atuar como professora nos anos iniciais, enquanto estava em sala de aula e se formava. Apesar de não ter férias nem fins de semana para descanso, devido à necessidade de estudar os livros do projeto de formação para fazer as provas

em outra cidade, utilizando transporte precário e sem segurança, ela encontrava diversão diante dessas adversidades. Como nos diz a narrativa de formação a seguir:

*Tinha o Numes, Lúmens, Lume, LUMEN no período de férias, tinha os livros que vinham. Aí ia para Pedro Afonso. Gente! Sofrimento. Que eu até hoje, no ano, na época em que nós estamos, carro para Pedro Afonso ainda é difícil, imagina naquela época, de ir caminhão de vim carro véio de Fernando. Que ele matava a gente de rir, que o carro estava caindo. Muié do céu! Luta, luta. Aí terminamos, quando eu vim terminar neste sofrimento todinho, foi em oitenta e nove, já tinha dividido o Estado. O que aconteceu? Aí tem o..., como é que fala quando a gente termina? Para época, pra entrar com pedido para progredir, para pegar o diploma? É porque eu me esqueci, como dava o nome na época. Eu sei que é tipo TCC, hoje né. Você ia, estudava, aí dava a aula .... Aí fui no Guarai, na 6ª série. Que eu dei essas aulas lá no antigo Jalles Machado, que acho que nem existe mais. Nós estudávamos no meio de semana mesmo, que geralmente, para não atrapalhar as aulas e as provas eram finais de semana. (Entrevista Narrativa- Professora flor do Ipê-Branco -2021)*

Na narrativa de formação da professora Flor de Ipê-Amarelo, ela compartilha sua jornada ao realizar o curso de Magistério no Projeto Lumen. Esse curso foi fundamental para sua capacitação como professora dos anos iniciais, mesmo que já estivesse exercendo essa função.

É importante ressaltar que, apesar da importância do curso, ele não era gratuito. Os participantes precisavam arcar com os custos e enfrentavam desafios de tempo, pois as aulas eram realizadas durante as férias escolares e nos finais de semana. Além disso, os encontros presenciais e as provas ocorriam na cidade de Pedro Afonso, o que demandava um transporte muitas vezes precário e acessível apenas dentro das limitações financeiras disponíveis. Diante dessas adversidades, várias outras professoras acabaram desistindo do curso de Magistério no Projeto LUMEN, como demonstrado em narrativas posteriores.

*Aí fui fazer o ensino médio em Pedro Afonso. Eu fiz aquele por correspondência, aquele que a gente vai lá só para fazer a prova. Era um projeto, Projeto Lumen. Ele é um curso profissional e ele é o magistério só para os professores. Como nós éramos professor, a gente tinha direito de fazer, só que ele é um curso que o governo também só pagava o professor e a gente pagava por matéria, era pago. Não, era particular. Não era de graça não, ele era pago. Por matéria, ele era 22 matérias. Aí já tinha condição e já tinha carro para a gente ir. Bom a gente ia de carreta, de caminhão, de corpo a corpo, mas já tinha ônibus, já tinha tudo isso para Pedro Afonso, mesmo assim, só tinha um ônibus uma vez por dia. Aí nós éramos muitas que fazia lá, que nem todo mundo que aceitou fazer o curso. Para fazer, nós, aqui, éramos muitos que trabalhavam e ninguém tinha o curso né. Às vezes tinha gente que tinha feito o primeiro ano, mas o outro tinha feito um ginásio quase todo, mas a maioria só tinha o ensino fundamental completo, mas o ginásio mesmo, completo, eram poucos que tinha. E lá fiz o primeiro o ensino médio e o básico. Lá se fazia e lá concluía o fundamental quem não tinha ele completa. Concluía e fazia o básico, mas era todo mundo, era mais o Magistério. Nós enfrentamos isso. E aí, e gente trabalhando aqui, se perdia. Você não tinha fim de semana, não tinha um feriado quase que nada e essas*

*coisas eram para estudar. (Entrevista Narrativa- Professora Flor do Ipê-Amarelo - 2022)*

Segundo Imbernón (2011, p. 61), "a formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for preciso", destacando que o desenvolvimento profissional na busca por formação inicial ou continuada leva o profissional a adquirir conhecimentos, posturas e tomadas de decisões, reconhecendo que o conhecimento profissional é dinâmico e se desenvolve ao longo da vida profissional.

Alarcão (2011, p. 44) ressalta que a formação reflexiva e crítica de professores "baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores."

Dessa forma, nas narrativas de formação dos percursos formativos das professoras participantes, desde a decisão de ingressarem na profissão docente até a busca pela formação inicial e permanente, são evidentes as premissas da criticidade e reflexividade em suas atuações para se formarem como professoras dos anos iniciais.

Observamos, assim, que o desenvolvimento profissional das professoras participantes se construiu ao longo de suas jornadas profissionais, nas práticas docentes em sala de aula, nas decisões de permanecer na profissão e na tomada de consciência e reflexão da necessidade de ter formação inicial para continuar suas carreiras.

A criatividade das atividades propostas para o ensino e aprendizagem de seus estudantes, assim como a superação e ressignificação de seus dilemas vividos profissional e pessoalmente, conforme Fiorentini (2009, p. 143), evidenciam que o desenvolvimento profissional "acontece por meio de múltiplas interações, configurando-se num contexto de prática marcado por tensões, dúvidas, medos, ansiedades, frustrações, mas também por intensas aprendizagens sobre si mesmo e sobre o que é ser professor nos diferentes contextos de prática". Por fim, analisaremos alguns aspectos ao final das trajetórias profissionais das Flores do cerrado, participantes desta pesquisa, as quais não feneceram, mas tornaram-se sementes com a coragem exemplar do vir a ser.

#### **5.4 O Apagar do Quadro Escolar e o Aposentar do pó do Giz das Flores da Pesquisa**

Nesta seção, apresentamos as análises das narrativas de vida e formação no final da carreira profissional das professoras com o codinome de Flores do Ipê do cerrado, participantes desta pesquisa.

Após uma longa jornada de atuação dessas professoras, chegou o momento de vivenciar outras experiências, especialmente as pessoais e as familiares, uma vez que já haviam contribuído por mais de 25 anos para obterem o benefício da aposentadoria pelo tempo de serviço, idade e contribuição com o sistema previdenciário deste país. Então, é hora de apagar o quadro e aposentar o pó do giz (o qual, em breve, seria abolido e substituído pelo pincel atômico), os livros, a elaboração e correção de exercícios e as famosas avaliações escritas, ainda denominadas de ‘provas’.

Entre as inúmeras inquietações de fim de carreira, podemos mencionar: quem se interessará por todas essas experiências, vivências, superações, travessias, andanças, toda essa busca dos professores para desenvolverem-se profissionalmente? Em que arquivos, depósitos ou museu serão colocadas as histórias de vida dos professores que se tornaram parte do passado?

A provável resposta seria os professores do pincel atômico de quadro branco, do quadro liso, das cópias digitadas e impressas em impressoras digitais, dos diários eletrônicos, das salas climatizadas, da sala de recursos manipuláveis, das projeções em slides de PowerPoint.

Esses professores não precisaram mais saber da poeira das estradas de terra, das trilhas nas matas e veredas do sertão, dos esturros de onças na noite fria e escura, dos caminhões ‘pau de arara’, das latas de frituras com farinha de puba para merendar, das cartilhas, dos carbonos, dos estênceis, dos mimeógrafos, dos cadernos manuscritos de estudos e planejamento de aulas, das atividades elaboradas manualmente à luz de lamparina e lampião, das idas e vindas na BR 153 para se formarem.

O giz se despede do quadro negro da sala de aula, as carteiras se organizam, pesadas e partilhadas, as janelas se fecham e as luzes se extinguem. Não se encontrar mais diante da turma, não mais organizar as filas de meninos e meninas, não mais reorganizar os grupos dos estudantes. Quem agora tomará o giz, o quadro, a responsabilidade pelas crianças?

As histórias de vida de professores que ensinaram matemática nos anos iniciais são únicas e silenciadas, apagadas como em um quadro negro de sala de aula cheio de conteúdos escritos com giz branco. O quadro-negro simplesmente fora apagado!

Percebemos que as histórias de vida de professores estão repletas de conteúdos que constituíram seu desenvolvimento profissional, suas carreiras de maneira singular, cheias de superações, alegrias, conquistas, vitórias, aceitações, autoformações, compreensões de mundo e de si. Como destaca Huberman (2007, p. 50), "é o momento de as pessoas encararem suas próprias vidas como 'inevitáveis', como uma vida única, que teria de acontecer assim e que é

preciso aceitar como tal", para seguirem rumo a suas novas experiências no meio familiar e social.

O que será feito de todo o conhecimento que lutamos para adquirir? Percebo que, enquanto ensinavam, elas estavam aprendendo e, ao ensinar, estavam refletindo sobre o que deu certo e o que poderia ser melhorado. Nesse envolvimento, essas professoras foram se formando, moldando-se, construindo e reconstruindo sua trajetória profissional. Diante das muitas vezes em que tiveram que se reinventar ao longo de suas carreiras.

No entanto, como destaca Huberman (2007), as fases do ciclo de vida dos professores incluem o fim da carreira, caracterizado por etapas de desinvestimento ou renovação de interesses. Assim, essas professoras optaram, ao fecharem esse ciclo formativo e educativo, por renovar seus interesses, contribuindo com a formação escolar e acadêmica de seus filhos e netos, além de colherem os frutos acadêmicos de seus estudantes.

Nos relatos da Professora Flor do Ipê Rosa, destaca-se o aspecto da falta de compromisso que ocorria nas contribuições previdenciárias dos professores que atuavam na zona rural das cidades pequenas do interior do antigo norte goiano, dificultando a contagem de tempo de contribuição para o sistema previdenciário e a requisição do benefício da aposentadoria dos professores. Como nos conta a Professora Flor do Ipê Rosa em seus relatos a seguir:

*Na prefeitura de Araguacema trabalhei por 3 anos e ainda me roubaram um ano para aposentadoria. Aí fiquei com dois e tinha um ano aqui da prefeitura de Guaraí, aí serviu né?*

*Primeiro nós entramos, naquele tempo era Goiás, então a gente era remanescente de Goiás e pra entrar .... esqueci como que dava o nome era..... então a gente levava a carteira e eles assinavam sua carteira de trabalho. Era assim... então eu entrei junto com a Maria Dias, nós entramos no mesmo dia nossa carteira é do mesmo dia. No dia 13 de março de 1979. (Entrevista Narrativa- Professora Flor do Ipê - Rosa - 2021)*

Nos relatos da Professora Flor de Ipê Branco, destaca-se o aspecto do enquadramento da regra para solicitar o benefício da aposentadoria, que envolve a soma do tempo de efetivo exercício profissional da atividade docente com a idade mínima da pessoa para atingir o tempo de contribuição previdenciária necessário. Vejamos mais detalhes neste trecho:

*Quando a Luzia entrou no estado no mesmo ano que eu entrei em 1981, em 9 de fevereiro de 1981. Eu sei que o Siqueira Campos pegou todos os remanescente de Goiás que não era concursado e jogou no INSS aí para aposentar pelo INSS. Ah ..., pra aposentar pelo INSS eu teria que somar a idade com o tempo de serviço pra da noventa anos. (Entrevista Narrativa- Professora Flor do Ipê- Branco -2021)*

Em seus relatos, ressaltamos que, mesmo após mais de 25 anos dedicados ao ensino em sala de aula, ela mantinha a determinação e o desejo de prosseguir com suas responsabilidades, apesar das adversidades enfrentadas no ambiente de trabalho, incluindo situações de pressão e ameaças profissionais. Huberman (2007, p. 46) afirma que "não há razões para acreditar que os professores, no final de carreira, atuem de forma diferente dos elementos de outras profissões que estão sujeitos, mais ou menos, à mesma evolução fisiológica e às mesmas pressões sociais". Assim, nos relatos da professora, ela traz uma fase de "focalização" em suas funções, como Huberman (2007, p. 46) menciona: "a fase do desprendimento, em fim de carreira, caracterizada por uma focalização maior (sobre certas turmas, certas tarefas, certos aspectos do programa escolar)". Nesse sentido, a professora Flor do Ipê-Branco nos relata:

*Em 2011 ..., até 2010. Beleza é a gente trabalha de boa. Assim ainda ia pro serviço com aquela força de vontade, 2010 pra cá começou. Aí virou aquele inferno e acabou a paz na Major. Aí toda a coisa falavam assim: cuidado se não nós te jogamos para APAE. Nós vamos te mandar pra APAE. As velhas, as mais velhas de serviço que era eu, Socorro, Dona Ana. Deixa eu pensar se tinha outra na época, a Magna. (Entrevista Narrativa- Professora Flor de Ipê Branco -2021).*

Neste trecho narrativo, ressaltamos a serenidade que permeia sua trajetória profissional, evidenciando seu foco e determinação, independentemente de avaliações externas. Conforme destacado por Huberman (2007, p. 44), esses profissionais se mostram menos afetados pela avaliação alheia, seja dos diretores, colegas ou alunos. Um aspecto semelhante pode ser observado neste outro momento da narrativa da professora Flor do Ipê Branco:

*Mas a Magna era mais nova que nós, como de serviço e na idade. Mas nós aguentamos muita humilhação, foi tanto que eu um dia eu virei pra Flor de Ipê-Amarelo e disse assim: Eu só não quero que tu me mande lá pelo lado de fora do portão para mim não perder o meu serviço. Não acontecendo isso, você pode me mandar pra onde você quiser que eu vou cumprir a missão que eu tenho que é me aposentar. (Entrevista Narrativa- Professora Flor do Ipê-Branco -2021).*

Nos relatos da Professora Flor do Ipê-Amarelo, destaca-se o lamento em relação às políticas vigentes sobre o sistema previdenciário referente à aposentadoria de professoras que exercem funções fora da sala de aula, desempenhando atividades pedagógicas e administrativas dentro da escola. Nesse contexto, Huberman (2007, p. 44) salienta "a atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes demasiadamente frouxa)". Como a professora Flor do Ipê-Amarelo nos relata:

*Eu não me aposentei nem como professora, não, porque a política derruba demais... A política é uma coisa feia. Aí eu não sei quanto tempo, sei que mudou a política na escola, que as pessoas perseguiam muito. Quando chegou a época de me aposentar,*

*elas chegaram a falar para elas que eu nunca ia ser aposentada. Aquela menina que começou com 14 anos, trabalhou 32 anos para poder se aposentar e a perseguição e perseguição. (Entrevista Narrativa- Professora Ipê-Amarelo -2022)*

É perceptível, nesse trecho da prática discursiva, o aspecto de serenidade em sua jornada profissional, com uma postura de aceitação e conciliação entre suas atividades em sala de aula e as pedagógicas e administrativas realizadas fora dela. Huberman (2007, p. 44) destaca a importância da 'reconciliação entre o eu ideal e o eu real'. Essa atitude demonstra a capacidade humana de superar as perdas de remuneração decorrentes das regras de aposentadoria vigentes na época, que não reconheciam as funções de diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico como atividades docentes, exigindo assim mais tempo de contribuição e de efetivo exercício dessas funções. Nessa perspectiva, a professora Flor do Ipê Amarelo compartilha:

*Quando eu estava com 25 anos de tempo de serviço e naquela época a gente aposentava com 25 anos de serviço sendo como professor. Eu fui lá para aposentar uma colega minha. Dei entrada com 60 dias aposentaram ela e aí minha não saiu porque eu não tinha idade. Quando eu cheguei lá eu dei entrada a mulher pegou meus documentos aí falou a senhora também já aposenta, me dá sua identidade. Quando eu entreguei a identidade ela disse: não, não aposenta não. Eu precisava ter 45 anos de idade e 25 de serviço. Eu já tinha 26 anos de serviço, mas não tinha 40 anos de idade. Aí ela disse: não, a senhora ainda vai demorar uns dias, porque antes dos 45 anos a senhora não se aposenta. Aí quando fiz, completei os 45 anos de serviço, eu já fui aposentar por tempo de contribuição porque já tinha cortado meu salário. Porque não tinha como me aposentar como professora, eu fiquei muitos anos fora da sala de aula, desses 18 anos que eu trabalhei na sala de aula. (Entrevista Narrativa- Professora Ipê-Amarelo -2022)*

Ao longo de sua atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola social e economicamente carente, onde os recursos de sustentabilidade familiar provinham da agricultura local, as professoras participantes desta pesquisa sempre buscaram inovar suas práticas pedagógicas em sala de aula. Mesmo diante da realidade dos estudantes, elas se esforçaram para proporcionar uma aprendizagem de qualidade, visando a formação de cidadãos conscientes.

Fiorentini e Creci (2015) ressaltam o ato de 'ensinar-aprender', e as histórias de vida e formação compartilhadas por essas professoras nos revelam os diferentes caminhos percorridos entre as flores do cerrado, que muitas vezes embelezavam o percurso diário pelas vias rurais até suas escolas. Essa jornada incluía tanto o exercício da docência quanto a busca por formação inicial, que as constituíram e propiciaram seu desenvolvimento profissional. Naquele período, as tecnologias em sala de aula eram representadas pelo pó de giz colorido e pelo carbono, recursos utilizados para reprodução das atividades escolares sob à luz da lamparina.

A trajetória profissional dessas educadoras potencializou aprendizagens em seus estudantes, muitos dos quais hoje são médicos, farmacêuticos, professores habilitados em diferentes áreas do conhecimento, jornalistas, engenheiros, enfermeiros, entre outras formações. Assim como as sementes do Ipê, que voam para longe de suas raízes, os aprendizes das Flores de Ipê do cerrado seguem pelos caminhos que os levam a suas próprias formações.

Portanto, não se trata apenas da mera entrada na sala de aula sem uma formação inicial específica, mas sim de ensinar com dedicação, amor e constante questionamento do conhecimento sistematizado, especialmente em uma época em que o acesso à formação inicial, permanente, continuada e ao desenvolvimento profissional era tão desafiador (IMBERNÓN, 2009; 2011).

Esse é um desafio enfrentado por todos os que integraram e ainda integram as escolas de Educação Básica em áreas rurais, pois a formação e o desenvolvimento profissional não podem ser vistos como responsabilidade exclusiva de uma minoria. Eles devem ser encarados como uma preocupação de toda a comunidade escolar, incluindo órgãos públicos e sistemas de ensino. Além disso, é essencial que esse processo formativo seja contextualizado e significativo tanto para os professores quanto para as comunidades escolares em sua totalidade.

## CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Nesta dissertação, procuramos extrair evidências das narrativas das professoras participantes desta pesquisa, que lecionaram Matemática na região do Norte Goiano, atualmente Tocantins. Nosso objetivo é compreender suas experiências docentes, bem como sua formação inicial e desenvolvimento profissional enquanto professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para este propósito, a Seção 2 da dissertação delimitou o campo metodológico abordado nas entrevistas narrativas, permitindo a descrição e análise dos trajetos do processo formativo e do desenvolvimento profissional docente das entrevistadas. Elas compartilharam suas experiências de vida, formação e prática profissional.

Acreditamos que as narrativas dos participantes desta pesquisa foram valiosas e essenciais para ilustrar suas trajetórias pessoais e profissionais, destacando as singularidades. Isso reforça a importância do uso das narrativas no campo da pesquisa em Educação Matemática, especialmente para investigar a formação inicial e continuada de professores que lecionam Matemática nos anos iniciais.

A partir dos relatos das professoras, percebemos o potencial de possibilidades de se aprender ouvindo sensivelmente as histórias de vida e de formação por meio das experiências vividas pelas narradoras; de se pesquisar por meio das histórias de vida e de formação, buscando compreender as percepções e os olhares que as narradoras têm de si e de sua própria trajetória de vida e formação; de aprender a ensinar, compreendendo com os exemplos que, na educação, o processo de formação e de desenvolvimento profissional é um processo em movimento, que se dá ao longo da vida profissional dos professores.

Refletir sobre tudo isso demandou um embasamento teórico, assim, na Seção 3, demarcamos o campo teórico com as referências que julgamos necessárias para discutir problemas e perspectivas da formação inicial de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o desenvolvimento profissional de professores e professoras.

Na Seção 4, nos dedicamos à descrição e análise dos dados gerados na pesquisa, com foco nas Narrativas de Vida, de Atuação, de Formação e de Final de Carreira das participantes. Nesse sentido, apresentamos considerações provisórias, uma vez que se trata de uma pesquisa predominantemente qualitativa e humanística, que não permite uma conclusão definitiva e absoluta.

Retomando os objetivos propostos inicialmente na investigação, como os específicos, destacamos, especialmente, o desenrolar de três deles. Sobre o primeiro, *Conhecer as*

*experiências vividas pelas professoras que ensinaram Matemática durante seu trabalho docente*, foi realizado com três professoras aposentadas, com formação em Técnico em Magistério no nível médio, que ensinaram Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Norte-goiano, atual Estado do Tocantins, na cidade de Tabocão. Conhecemos suas experiências com o componente curricular de Matemática e suas criatividade na utilização de recursos manipuláveis e dramatizações, propiciando aos seus estudantes uma linguagem contextualizada e acessível do dia a dia com o que tinham à disposição na comunidade em que estavam inseridos.

Em razão de algumas inseguranças vividas das Flores do Cerrado, principalmente, pelo fato de o conhecimento matemático ter sido adquirido paralelamente à formação e à atuação em sala de aula, elas evidenciaram em suas falas algumas das dificuldades que vivenciaram, entre as quais destacam-se: a) quando começaram a ministrar aulas, as dificuldades que sentiam pela baixa escolaridade que possuíam; b) a insuficiente formação matemática, especificamente; c) a formação para o ensino de Matemática que obtiveram nos cursos de Magistério do Projeto Lumen.

Em relação ao objetivo de *compreender as práticas matemáticas mobilizadas pelas professoras durante o processo de formação inicial*, podemos concluir que, apesar das dificuldades evidenciadas pelas professoras com as aulas de Matemática, a diversidade de atividades elaboradas por elas e a inclusão de ações culturais nas aulas de matemática, trazendo noções de contextualização e interdisciplinaridade, motivaram as crianças a estudarem, bem como a ressignificação de conteúdos matemáticos que aplicavam em suas respectivas aulas resultantes das disciplinas ofertadas no curso de Magistério.

E, ainda dos objetivos, o propósito de *construir relações a partir dos relatos das professoras acerca de suas experiências e práticas formativas com a Matemática, buscando o entendimento para a constituição do desenvolvimento profissional docente*, envolveu os aspectos observados que: a) elas afirmaram suas identidades profissionais como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) construíram uma consciência de sua realidade pessoal e profissional; c) buscaram uma melhoria salarial; d) atentaram-se à formação inicial e permanente ao longo de suas vidas profissionais e melhoria da formação atendendo às exigências impostas pelas leis; f) demonstraram intenções de melhoria de suas práticas buscando aumentar a qualidade docente nas suas atuações em sala de aula, em suas situações de trabalho, nos seus conhecimentos profissionais e em suas atitudes como trabalhadoras da educação.

Entendemos que esta pesquisa não se encerra em si mesma, dando ousadia para continuar sonhando em sempre buscar estudos em outros níveis. Particularmente, realizo nesta pesquisa meu sonho em tornar-me um professor pesquisador que me alçou em voos que me levaram a realização do curso de mestrado e, como os Ipês do Cerrado, que sempre florescem em cada primavera, continuarei acreditando em novos ciclos de floração.

As narrativas de vida e formação proporcionam a construção de conhecimento e ferramentas que permitem diferentes perspectivas sobre as histórias relatadas pelos sujeitos que as vivenciaram. Essas narrativas também possibilitam que os próprios sujeitos façam autoanálises e alterem suas percepções, tornando-se assim uma obra em constante evolução. Reconhecemos que nossa jornada nos estudos e na pesquisa até agora foi repleta de desafios para nós, professores/pesquisadores, e compreendemos a importância de manter uma postura desapegada ao investigar histórias de vida e formação. No entanto, reafirmamos nosso compromisso em não nos considerarmos detentores absolutos da verdade, e estamos abertos a respeitar as diversas outras perspectivas sobre este estudo.

O legado de contribuir para uma educação de sentido, ou seja, que tenha significado nos fortalece muito porque estamos na educação, o que somos na educação e o que podemos fazer para continuar melhorando o processo educacional por meio dos olhares das histórias de vida e formação de professores.

Reconhecendo que a qualidade não é singular no conteúdo, iniciamos um processo de interatividade e dinâmicas na formação inicial e continuada de professores. O desenvolvimento profissional decorrente das experiências formativas das Flores do Cerrado nos inspira a examinar a realidade, as ideias e as práticas através da perspectiva das vozes dos professores, que perpetuamente serão semeadoras de novos sonhos e pedagogias para um amanhã renovado, talvez repleto de ipês brancos, rosas, amarelos...

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época).

ALVES, Rubem. **Os ipês estão floridos**. Correio Popular. Campinas, 4 de maio de 2014. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. **Projeto de Lei 177/2017**. Disponível em: <https://www.alepa.pa.gov.br/noticia/672/>. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. n. 3. (Série pesquisa).

BARBOSA-LIMA, M<sup>a</sup> da Conceição, CASTRO, Gisele Faur de e ARAUJO, Roberto Moreira Xavier de. **Ensinar, Educar, Formar e Instruir: a linguagem da crise escolar**. Ciência E Educação, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Trad. Zuleide A. C. Cavalcante; Denise Maria G. Lavallée; Rev. Maria da Conceição Passeggi; Márcio V. Barbosa. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos das Histórias de Vida).

CLANDININ, D. J. e CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores IEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi.; BRANCO, Emerson Pereira.; NAGASHIMA, Lucila Akiko. Formação de professores para os Anos Iniciais da Educação Básica: a história da Escola Normal e do curso de formação de docentes no Paraná In: **Revista Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 13, n. 38, p. 395 a 416, 2022. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5324/5141>. Acesso em: 27 de dez. de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)/nº 9.394**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf), acesso em: 27 de dez. de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB/01**. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Brasília, 2003. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01\\_2003.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01_2003.pdf), acesso em: 27 de dez. de 2022.

BORBA, Marcelo de Carvalho.; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de.; GRACIAS, Telma Aparecida de Souza. **Pesquisa em ensino e sala de aula: diferentes vozes em uma investigação**. 2. ed. 1. imp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia.; FIORENTINI, Dario.; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professo(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. 2. ed. (p. 33-71).

DOURADO, Benvinda Barros. Educação no Tocantins: ginásio estadual de Porto Nacional. Universidade Federal de Goiás. **Programa de Pós-graduação em Educação**. (Tese de Doutorado). 312f. Goiânia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1071>. Acesso em 30/12/2022

FIorentini, DARIO; CASTRO, Franciana Carneiro de. Tornando-se professor de Matemática: o caso Allan em prática de ensino de estágio supervisionado. In: FIORENTINI, DARIO, (Org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. (p. 121-156).

FIRENTINI, Dario.; CRECI, Vanessa Moreira. Aprendizagem docente na formação inicial mediante análise de práticas de *ensinaraprender* Matemática. In: LOPES, Celi Espasandin.; TRALDI, Armando.; FERREIRA, Ana Cristina. **A formação do professor que ensina Matemática: aprendizagem docentes e políticas públicas**. Campinas: Mercados de Letras. 2015. p.75-107. (Série Educação Matemática).

FIORENTINI, D. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 21, nº 29, 2008, pp. 43 a 70.

FIORENTINI, D. CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. 11 Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso 04/12/2021.

FIORENTINI, Dario. ROCHA, Luciana Parente. Percepções e Reflexões de professores no início de carreira sobre seu desenvolvimento profissional. In: FIORENTINI, Dario. GRANDO, Regina Célia. MISKULIN, Rosana Giarretta Sguerra. **Práticas de formação e de Pesquisa de Professores que ensinam Matemática**. 1. ed. p.125-146. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2009.(Série Educação Matemática).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Maria Tereza Meneses.; FIORENTINI, Dario. Investigar e escrever na formação inicial do professor de Matemática. In: FIORENTINI, Dario.; GRANADO, Regina Célia.; MISKULIN, Rosana Giarretta Sguerra. (Orgs.). **Práticas de formação e pesquisa de professores que ensinam Matemática**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 77-99. (Série Educação Matemática).

Governo do Estado do Pará. Diário Oficial. **Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014**. Disponível em: <https://www.ioepa.com.br/pages/2014/2014.04.30.DOE.pdf>. Acesso em 03 de jan. de 2023.

GARCIA, Tânia Cristina Meira. **Trabalho docente, formação e profissionalização: o que nos revela o cotidiano do professor**. Natal: Edufrn, 2008.

GRANDO, Regina Célia.; NACARATO Adair Mendes. Compartilhamento de práticas formativas em matemática escolar por professoras alfabetizadoras. In: **Zetetiké**, v. 24, n. 45 – jan/abr-2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646534/13434>. Acesso em: 02 maio de 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Barreto, Elba Siqueira de Sá . **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. p. 31- 61. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. 1. impr. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 14).

IMBERNÓN, Francisco. Novos da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, Bernadete Angelina. et. al. (Orgs.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp. 2015. p. 75-82.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 4. impr. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Chistine. **A experiência de vida e formação**. Trad. José Cláudio, Júlia Ferreira. Rev. Maria da Conceição Passeggi; Marie-Chistine Josso. 2. ed. ver. amp. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos das Histórias de Vida).

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: Bauer, M. W & Gaskel. G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um guia prático. Trad. Guareschi, P. A. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

JUSTO, Jutta Conelia Reuwsaat.; GIUSTI, Neura Maria de Rossi.; BORGA, Margarete de Fátima.; SANTOS, Janaína Freitas dos. Formação Matemática de professores dos anos iniciais: uma contribuição para o debate sobre processos de formação colaborativa in loco. In. LOPES, Celi Espasandin.; TRALDI, Armando.; FERREIRA, Ana Cristina. (Orgs.). **A formação do professor que ensina Matemática**: aprendizagem docente e políticas públicas. Campinas: Mercado das Letras, 2015. (p. 13-44). (Coleção Educação Matemática).

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional Docente: passado e futuro. In: **Sítio Revista de Ciências da Educação**. N. 8. Jan./abr., 2009. disponível em: [https://unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 02 maio de 2023.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e Transformação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. p. 31- 61. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de interação**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. rev. amp. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Políticas De Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: da Intenção às Práticas. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Junqueira&Marin Editores. In: **LEITE, Y. U. F. et al. (Org.). Políticas de formação inicial e continuada de professores**. 1 ed. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2012. Livro 2 - p.000033  
[https://cursoslivres.eadprojetoseducacionais.com.br/wp-content/uploads/wpcfot\\_files/7bf1089ff8e2d04a1b568ef34d55667aTEXTTO%2003.pdf](https://cursoslivres.eadprojetoseducacionais.com.br/wp-content/uploads/wpcfot_files/7bf1089ff8e2d04a1b568ef34d55667aTEXTTO%2003.pdf)

OLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni.; *et all*. Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. In: **Quadrante**, 15 (1-2), 193-219, 2006. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/article/view/22800/16866>. Acesso em: 02 maio de 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógico e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. Colaboração de Erika Barroso Dauanny e Elisângela André da Silva Costa. 8. ed. verif. atual. ampl. São Paulo: Cortez, 2017. (Docência em formação e saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. (orgs.) PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro - 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, Juliana Borba Santos de Souza. **Docentes leigos: um estudo sobre a formação de suas identidades sociais**. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de pós-graduação em Sociologia. (Dissertação de Mestrado). 98 f. Recife, 2003. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9837/1/arquivo9356\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9837/1/arquivo9356_1.pdf). Acesso em: 30/12/2022.

PONTE, João Pedro da. O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. In: **Educação Matemática**. n. 31. 3. trimestre, 1994. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277201836\\_O\\_desenvolvimento\\_profissional\\_do\\_professor\\_de\\_Matematica](https://www.researchgate.net/publication/277201836_O_desenvolvimento_profissional_do_professor_de_Matematica). Acesso em: 27 de dez. de 2022.

PONTE, João Pedro da. A formação do professor de Matemática: passado, presente e futuro. **Em Educação matemática: caminhos e encruzilhadas**. In: Encontro Internacional em

Homenagem a Paulo Abrantes, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 14-15 de Julho de 2005. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3169> . Acesso em: 27 de dez. de 2022.

PONTE, João Pedro. **Investigações matemáticas e investigações na prática profissional**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. (Coleção Contextos da Ciência).

POWELL, Arthur Belford; SILVA, Wellerson Quintaneiro da. O Vídeo na Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática: investigando pensamentos matemáticos dos alunos. In: POWELL, Arthur B. (Org). **Métodos de pesquisa em educação matemática usando escrita, vídeo e internet**. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 15-60. (Coleção Educação Matemática).

SANT ANA, Wallace Pereira. Desdobramentos históricos do curso de Pedagogia no Brasil: da criação à construção da identidade do Pedagogo. In. **Revista Mediação**. Pires do Rio - GO, v. 12, n. 2, p. 196-216, jul.- dez. 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/6795>. Acesso em: 27 de dez. de 2022.

SILVA, Antonia Alves Pereira da.; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Relações teórico-práticas na formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: velhos e novos desafios. In: **Revista de Educação Matemática (REMat)**, São Paulo, v.19, Edição Especial, p. 1-22. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/715>. Acesso em: 27 de dez. 2022.

SILVA, S. A. F da.; VASCONCELOS, P. B. M de.; PAIVA, M. A. V. Estágio Supervisionado: uma experiência de aprendizagens docentes na formação do futuro professor de Matemática. In: LOPES, C. E.; TRALDI, A.; FERREIRA, A. C. (Orgs.). **O estágio na formação inicial do professor que ensina matemática**. Campinas: Mercado de letras, 2015. p. 113 - 145. (Série Educação Matemática).

SILVA, S. A. F da.; VASCONCELOS, P. B. M de.; PAIVA, M. A. V. Estágio Supervisionado: uma experiência de aprendizagens docentes na formação do futuro professor de Matemática. In: LOPES, C. E.; TRALDI, A.; FERREIRA, A. C. (Orgs.). **O estágio na formação inicial do professor que ensina matemática**. Campinas: Mercado de letras, 2015. p. 113 - 145. (Série Educação Matemática).

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: D&A, Salvador, 2006.

WARSCHAUER C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. 5. ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Trad. BUENO, D. Rev. Técnica. SILVA, D. Porto Alegre: Penso, 2017. Reimp.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Roteiro das Entrevistas Narrativas

Seção Temática I - A docência pela experiência: o adentrar na sala de aula.

Seção Temática II - Do Giz ao Diploma: a docência e a busca pelo ginásio. A conclusão do primeiro grau- ensino fundamental.

Seção Temática III - Do giz ao Diploma: A docência e a busca pelo segundo grau- ensino médio. Conclusão do Ensino Médio- O Curso de Magistério.

Seção Temática IV - Do giz ao Diploma: A docência e a busca pelo Diploma de Magistério

Seção Temática V - Do giz ao Diploma: A docência e a busca do Diploma Conclusão do segundo grau - O Curso de Magistério.

Seção Temática VI - As políticas educacionais e suas cobranças de formação em licenciaturas

Seção Temática VII - A escola e suas múltiplas vozes e tarefas formativas e educativas

Textualização da Entrevista Narrativa.

### APÊNDICE B – Entrevista com a Professora Flor de Ipê-Rosa-Ano-2021

Quando comecei a dar aula foi já na Major Juvenal mesmo. Agora, antes de dar aula na Major Juvenal, eu dei aula aqui na serra, na casa do seu Antônio. Andei perambulando por aí, sabe? Dei aula pela Prefeitura de Araguacema por 3 anos e depois que minha mãe mudou *pra* cá eu mudei também. Depois eu casei. Aí, primeiro lecionei para o MOBREAL. Aí, depois de eu não ter a quarta série, estudei a quarta série aqui. E depois eu consegui entrar para dar aula na Major Juvenal.

A aula aqui no nosso sertãozão. Aqui, faz uns quatro anos que passei nessa fazenda. Por um ano, praticamente, foi particular e passei três anos lá. Foi na prefeitura de Araguacema e ainda me roubaram um ano para aposentadoria né!? Me roubaram um ano. Aí fiquei com dois e tinha um ano aqui na prefeitura de Guaraí. Aí serviu, né? Naquele tempo não tinha concurso, chamava.... Como é que se chamava? Como é que é?... Meu Deus! Era remanescente de Goiás. Primeiro, nós entramos, naquele tempo era Goiás, então era remanescente de Goiás e *pra* entrar .... Esqueci Como que dava o nome era? Então, a gente levava a carteira e eles assinavam sua Carteira de Trabalho. Era assim. Então, eu entrei junto com a “D.R”. Nós entramos no mesmo dia, nossa carteira é do mesmo dia. No dia 13 de março de 1979. Ainda tenho ela. Só tá o bagaço, mas tenho. Aqui a carteira, *tá* só o bagaço, mais *tá* aqui. Naquele tempo era assinado na carteira, aquele tempo quando a gente entrava.

É.... da quarta série nós ficamos.... Pois é... Naquele tempo, deixa eu ver como é que foi?

Isso.... *Pra* ter esse ginásio aqui foi uma luta. Põe luta nisso. Aí foi quando começou o ginásio aqui. Lá se vem as aulas, começa as aulas... Aí ficou um ano.... Cadê a professora de Matemática? Zero. E vai e vai e vai fevereiro e vai março e vai abril e tá entrando maio e nada. Aí nesse tempo eu já estudava, reunimos nossa turma todinha do ginásio. Bora fazer uma greve. Ah! Aí sei que saímos daqui de madrugada para Guaraí .... Entendeu? Que aqui era município, fomos para Guaraí e fomos na casa do prefeito e cantarola e vai em cima e vai embaixo. *Mandaram nós pra* prefeitura e nós saiu, chegamos na prefeitura, mandei o pau do barraco mesmo, não deixei nada solto. Era o “O”., o “O”. era o prefeito e o secretário era o “B”. E o “B” pelejou para nós vim embora. Digo: \_\_ Não, vou não. Aí cadê a professora de matemática? Já tem? Não. Pois então..., ei menino senta aí. Vai ficar sentado por aí, que nós vamos esperar o almoço e a janta e dormir. Aí vai, loguinho arrumaram a professora. Lá vem um pau de arara, um caminhãozão, né!? Para trazer esse povo. Digo: \_\_Eu vou entrar com meus alunos, com os

meus colegas em cima de um pau de arara. Que *tu acha?* *Tu toma* jeito de gente, secretário, rapaz, *tu te ajeita*. Menina, pintamos o sete nesse dia. O que era de bolo? O que era de geladinho? Que chamava de laranjinha né!? Salgadinho!? Não, *pro* meus alunos, pro meu colegas, o “B”. tinha que pagar todos. Eu pegava tudo pro meus alunos. Loguinho apareceu um ônibus. Eu digo: \_\_Ah, bom. Você achou onde é que os ônibus estavam? Achou? Pois tá bom. E cadê as professoras? Sem a professora nós não vamos. Mas só que faltava a professora de Matemática e de Português. Como funcionava o homem de Deus? Sem as matérias mais importantes. Aí quando pensou que não, quando tá todo mundo dentro do ônibus e vamos entrando. Aí falei pro motorista: \_\_O senhor só vai ligar essa geringonça quando *nós mandar*. Tá bão. Lá se vê a “S.”, desse tamanhozinho. Vixe! Ainda buchuda! Vixe! Só a professora parece um pintinho! Aí nós fizemos bagunça, aí trouxemos essa. Aí depois buscamos outra aqui na Serra. Que era a senhora de .... Como é que chama aquela mulher? “A.”, não, não é “A.”. Ah esqueci. Tinha um negócio de Ni no final. Eu sei que agasalhou, para você ver a luta que era. Era uma luta! Isso aqui, negócio de ginásio funciona? E eu? E eu no meio dando aula, estudava e sete menino para cuidar e ainda costurava, fazia teatro, dramatização. Olhando assim, ou eu faltava um parafuso ou tinha um a mais. Ainda vendia Avon. Pensa um trem desse! Aí fui fazer o Lume, que é o magistério, isso mesmo... Dando aula e fazendo magistério, ainda hoje, lembro que na Matemática, aquela é uma matéria complicada, como é que é? Raiz quadrada. Que faz assim: um vezinho e faz assim puxa assim né? Digo: \_\_ agora tá bão. Que nós vamos andar de cavalinho. Aí fomos fazer a prova, mais antes de sair o cavalinho aqui. Fomos fazer essa prova do Lume, lá em Pedro Afonso. Chegou lá, digo: \_\_ Uai, que isso? Não sabia? Eu não tinha visto. Digo: \_\_ Oh professora, senhora sabe me indicar o que significa isso aqui? Esse cavalinho aqui óh? Eh, menina, é a matéria que eu vou dar agora para vocês. Digo: \_\_ Agora que você vai dar? Passou aquele cavalinho lá para nós. Gente do céu!

Eu fazia muitas coisas para esses meninos. Ave Maria! Para poder aprender a ler, mais tinha uns deles que não tinha jeito. Oh Jesus! Mas todo professor, quando tá com uma semana na sala de aula sabe muito bem quem vai passar no final do ano, não sabe? Sabe muito bem.

Digo: \_\_ Fulano, fulano e fulano não vai. Mas como que *tu pode* dizer isso? É uma mentira? Digo: \_\_ Posso. Posso sim, mas era verdade. É assim, que naquele tempo o pai ajudava mais, hoje, os pais não ajudam mais. Tá nem aí. É contado aos pais que ajudam seu filho na escola. *Pra* dizer: \_\_ Menino, a responder professor e menino fazer o que quer, chega em casa os pais apoia. Quando casei fui morar no sertão por muitos anos. Aí fiquei lá lecionando. E quando foi

74. Eu vim *pra* cá. Mudei para cá por causa do menino mais velho que estava estudando. Quando cheguei aqui fui procurar um emprego, assim uma coisinha para eu não ficar sem... Aí fui lecionar o MOBREAL, lá na Igreja e no correr do dia, cuidava de casa e estudava, costurava com a minha prima que morava ali na rua. Aí vai. Quando lá se vai. Digo: \_\_ Vixe tem que estudar porque se eu não estudar como é que eu vou arrumar alguma coisa? Quando eu vim estudar eu já tinha sete filhos. Aí fui estudar a quarta série. Estudei a quarta série. Não dava mais para mim estudar. Fui procurar um jeito de entrar no colégio para lecionar. Aí queria me dar um serviço de limpeza. Digo: \_\_ Não. Não era com orgulho. Eu quero lecionar. Aí me deram. Aí eu comecei. Óh, tamanho do pagamento. Mas serviu né? Mas serviu bastante.

Aí fui inventar para vim ao ginásio. Aí eu entrei também. Fui para estudar o ginásio. Quando terminou o ginásio. Aí eu fui fazer o... o Lume. Fui fazer o Lume. Aí eu sei que eu fiz. Lá em Pedro Afonso. Aí pra completar, quando eu já estava terminando o Lume faltava umas três matérias para eliminar. Lá se vem eu adoeci. Da Hanseníase, fiquei afastada da escola por um ano. Para tratar a Hanseníase, mais aí quando estava na época da prova estava bem, estava mais forte. Aí eu fui fazer a prova e passei. Pois é. Aí fiz a prova e passei. Fiz a prova em Pedro Afonso. O diploma buscava em Goiânia, foi desse jeito. Fui buscar o diploma. Cheguei e guardei esse diploma para levar para escola, quando fui pegar para levar para escola, tinha roubado esse diploma, mais um ano sem receber o segundo grau. Mais um ano daqui que nós conseguimos a segunda via. Até hoje, ninguém viu para onde esse diploma foi. Fiquei mais um ano recebendo... com a quarta série. Era muito difícil ir para Goiânia, a Transbrasiliana. Aí era de estrada de chão. Uma viagem muito sofrida. Além disso, o dinheiro também. Eu só sei que foi assim. Que consegui. Entrei, fiquei boa e voltei para o colégio. E dando aula, justamente.... Costurando, cuidando de sete menino e dramatização não faltava. Dia das Mães, não faltava em branco. Dia dos Pais, até que Dia dos Pais até que passava, mais Dia das Mães não passava em branco. Fazia quadrilha, quadrilha com palco, com direito a palco e tudo. E nisso também aproveitava para ensinar os meninos dentro desse teatro. Não, é assim mesmo, assim, a leitura, a história. A leitura da história por exemplo, para explicar para eles o significado de cada peça, né!? Já nos anos 1980 já usava para ensinar. Já até 90. E foi muito, estudar aquilo tudo lá, roteiro. Os cordéis, naquela época, chamava-se de Romance, agora, hoje, mudou, agora é cordéis. Pois é tinha muito cordéis. Eu li demais para “F.”, na escola também lia. Contava história também, cada história para minha turma. Menino eu inventava tanta coisa. Olha eu inventava contar palito. Óh era inventar tanta brincadeira. Até uma de Matemática, por

exemplo. Eu inventava, vamos brincar. \_\_ Olha você tá candidatado a Ser Rainha, você também e você também e você também. Então cada uma de vocês vai convidar um grupo de colegas e vai dividir os colegas. Sabe o que é catar palitos de picolé? Ia catar os palitos. Aí depois chegava na escola. Aí eu chamava cada um e perguntava. Quantos palitos você tem? Quantos palitos cada um trouxe? Você contou direitinho? Para aprender a contar. Aí depois de nos contar tudinho, ainda tinha de fazer esta festa ainda. E tinha que arrumar tudinho para coroar esta rainha. Quem tinha mais palito? Aí eu formei um teatro. Aí digo mais desse jeito ainda tá difícil. Aí inventei a brincadeira de boneca. Todo terceiro domingo do mês de maio a gente ia brincar de boneca e cada um tinha suas casinhas, levava suas bonecas, seus brinquedos, suas mesinhas e suas coisas, cada uma arrumava suas casas. Aí tinha *os menino homem*, naqueles mais difíceis de Matemática. Aí eu botava para eles brincar de carrinhos. Sabe aquele dinheirinho que a gente compra? Óh por exemplo, a E., era muito inteligente então passava o dinheiro para ela. E falava: \_\_ Você é o banco. E falava para os meninos fazer empréstimo. Aí os meninos eram taxistas e a dona casa também. Quando aí, digo: \_\_ Agora é o seguinte: era para poder fazer o serviço de enxada. Que era fazer para ficar o risco lá para poder ver do jeito que era a estrada. Que a estrada cada um com seu carro. Chegava na calçada, chegava. \_\_ Bom dia, comadre. \_\_ Bom dia, compadre. \_\_ Cê tá ocupado, compadre? Quanto o senhor me cobra para levar minha filha lá na casa da comadre Â.? Ah, eu cobro dez reais, por exemplo né. Aí ela dava a nota de vinte para aquele taxista, que era para ele aprender a fazer o troco. Aí voltava dez para ela, outra hora, vocês têm de fazer de oito, de sete. Vocês têm que ver a distância da casa da comadre. E assim foi. E você sabe que teve menino que ficou craque no troco. Quer dizer que ele aprendeu a Matemática. Olha era de seis até onze anos a idade deles. As meninas, oh se não... Eu botava também. As meninas sem ser da minha classe. Porque tinha muita menina de outras classes que queria ir também. Quando era só minha classe, era só minha classe. Entendeu? Aí o que eu fazia, as meninas, cada uma com as suas bonecas né!? Para fazer o desfile das meninas com suas filhas. Vocês têm que apresentar suas filhas. Aí apresentou a filha. A mais bonita, a que apresentava mais bonita ganhava um presente. Aí depois as mães das bonecas tinham que se apresentar, para incentivar ganhava um presente. Agora vamos na casa das comadres, a que tiver com a casa mais arrumada vai ganhar um presente. E eu que andava na rua toda pedindo para conseguir os presentes.

A escola era ligada na secretaria de Goiás, tinha de fazer festa para comprar as coisas para a escola. Bingo, fazer festa. Quantas festas nós fazíamos? Nós fazíamos as festas, os bingos, a

gente fazia para comprar as coisas para a escola porque não tinha. Aí até das cozinheiras nós tínhamos desfile. Então quem queria perder o desfile da boneca? Ninguém. Ficava zangada quem passava de onze anos e aí não podia participar do desfile das bonecas. Podia participar assim, para ir, mas não para poder brincar. Aí nem que fosse, mas entrava lá na escola. Agora mais lá mesmo, na brincadeira não, porque passou do ano. Aí ia banhar, tinha a hora de banhar, tinha a hora de almoçar. Não....a gente arrumava mais uma bodega para o troco, para ficar mais difícil. Arrumava uma bodega de carne assada com refri. Aí chegava lá. \_\_Bom dia, compadre. Bom dia. Compadre quanto *tá* o copo de refri? *Tá* dois reais. Compadre e o copo de carne? A carne comprada tem três reais. *Tá* tomando o dinheiro. Aí ele passava o troco. Óh vocês prestem atenção se não tão roubando heim. E deixava de vigia em cima, duas, três vigias para não errar, porque se errasse tinha que ensinar né? Fazia muita coisa. Nossa Senhora. Não..., e depois que eu fui fazer a festa da boneca, eu já não estava mais. Só lecionava. Graças a Deus! Costurava e dramatizava. Às vezes já pegava história de livro porque já não tinha mais o que inventar.

Os estudos que fazia no Lume, ajudava na sala de aula. Ajudava, ajudava mesmo. Assim, mesmo não sendo presencial, não ajudava bastante. Levava aquele conhecimento para a sala de aula. Muita coisa a gente transformava, outras não precisava né, conforme seja. Porque a gente lecionava para segunda série, terceira série até a quarta série. Então por exemplo muitas coisas eu trouxe de lá, muita coisa eu, como se diz... transforma né? Fazia isso tudo, naquele tempo a gente já fazia essa transformação. Aqui não tinha energia, eram lamparinas. Era lamparina! E as provinha botava carbono, não sei quantos mil carbono. Não tinha estêncil ainda não. Tinha não. Ram... Homem de Deus! Como se diz a preta velha, Bruuuuuu. A gente comprava folha de papel almaço né, e colocava *os carbono* até cinco seis carbono e escrevia com muita força, aqui óh. E a lamparina do lado. Então uns ficaram apagadinho e aí pegava em todos eles e avisava, avivava, avivava. Aí no outro dia estava lá com as provas, todos com a prova na mão. Rapaz foi difícil heim? E o diário!?!... Era na mão. Hum? Era nada!? Tudo na mão, era difícil. Não! Era fácil não! O diário estava na mão, nem cheguei a usar o computador. Quando eu ainda estava na escola já tinha o computador, mas eu não aprendi a manusear. Era muito difícil, não tinha livro, era muito difícil. Não era como é hoje não. Por exemplo, quando os meninos começam a escrever, ruinzinho, mas escrevia né? A gente escrevia no quadro e eles copiavam cada questão. E a gente vigiava a cadeirinha de cada um para ver se estava certo. Essas mulheres quando iam estudar, quando iam estudar, elas iam para Pedro Afonso. Fazia os fritos no tempo da prova, a gente fazia. Nós passávamos dois, três dias para lá. A gente recebia o material,

ficava estudando. E só ia fazer as provas. Aí tal dia é pra fazer prova. Aí nós íamos. E essa viagem? Que ônibus? Era Pau de arara do jeito que se trabalha de poste. Daqui mesmo ia uma, duas, três, quatro, cinco, daqui nós era cinco. Um dia a gente vinha no pau de arara, na caminhonete do “F.”. Era uma rural de carroceria, gaizeira. Aí a gente vinha na carroceria dessa rural velha. E lá no entroncamento ele pegou uma mulher lá e a mulher era medrosa. Aí eu falava assim: - Eu digo, olha vocês não ficam assim achando. É vamos começar a orar. Olha vocês não ficam assim!! Vamos começar a orar porque eu tô vendo!!! Olhando daqui que essa cabeça vai sair do carro. E ainda era sorte quando chegava no mesmo dia. Aí no dia da prova chegava lá. Nós chegamos um dia com antecedência para poder descansar né? Aí nós íamos pra um restaurante de uma mulher, “D. G.”. Aí nós íamos pra lá. *Nós levava* farofa de carne de sol e fazia uma bagunça. Me dá uma farofa comadre, que eu quero comer. Aí chegava lá *nós descansava*. Quando no outro *nós fazia*, tinha vez que *era dois* dias de prova. Aí nós fizemos uma prova hoje e aí fazia uma prova amanhã, quando é depois de amanhã, aí *nós vinha* embora. Aí o negócio era pegar o carro para vim embora. Filho de Deus!!! Aí vim até aqui na Br até que não demorava tanto mais porque tinha a “R.S.”, né? Aí quando cheguei na BR... Meu Deus!! Aí teve um dia lá se vem o “F.”. Nós fomos para o “F.” e entramos todo mundo nessa carroceria. Lá se vinha uma mulher medrosa. Digo: - O que mulher que se ta falando? Tira a cabeça, a cabeça vai sair do corpo e vocês podem começar a orar.

E quem pagava essa despesa? Não. Vai por eles. Era tudo com nosso dinheiro. Com nosso dinheiro, com nosso dinheiro! E nós, ainda fazíamos uma festa com as professoras no colégio. Era. Era desse jeito. Que prefeitura de onde que pagava? O incentivo era, que se quisesse que se virasse. Aqui a minha carteira, nem foto tem mais e o diploma do Lumen. Jesus amado! Não sei se está no colégio, se está aqui. Não, isso aqui não. Parece que é minha carteira, não? Acho que já apagou tudo. Tá marcado que está como segunda via? A segunda via por que a primeira foi roubada por uma pessoa que não gostava de mim, né? Como diz o outro. Vai saber o que doido pensa...

Essas leis que ia chegando a gente ficava à vontade. Assim..... Por exemplo. É... pois tinha o ginásio no caso. Aí vem a questão do estudo do segundo grau do magistério. Aí sim veio o aviso para cada colégio que o professor se interessasse né? Quer dizer, que aquele que não fizesse ficava mais ruim né? É que nem por exemplo hoje, aquele que não tem o terceiro grau fica difícil de arrumar alguma coisa. E aí vão ficando no final. Ia excluindo, excluindo, até ficar lá embaixo, mas obrigar não obrigava, mas não obrigava, mais pelo medo de perder o emprego *as*

*professoras ia estudar né? E eu pra tá fazendo o terceiro grau. Eu não fiz porque eu tinha... Muito filho e ganhava pouco. Então se eu fosse estudar de qualquer maneira gastava muito né. Aí eu não tinha condição, meus filho ia passar muita fome. Aí eu resolvi optar pelos meus meninos. Ainda prestei o vestibular três vezes, duas vezes sem estudar, sem estudar, sem nada. Teve uma vez que daí a menina falou, a “M.” disse: - “T.R.” a senhora vai passar, a senhora vai passar. – Não, minha filha, não fala isso não. Por causa do custo. Se tivesse uma ajuda, mas não tinha naquela época. *Pode vim*, volta mesmo. Quando você quiser. Vem pra gente continuar conversando e eu ir contando essas histórias, *pode vim*.*

Textualização da Entrevista Narrativa.

### APÊNDICE C – Entrevista com a Professora Flor de Ipê-Branco-Ano-2021

Eu comecei com 16 anos. Eu ainda era menor de idade. Ainda na zona rural que foi no ano de 77 e 78. Aí, trabalhei nessa fazenda por dois anos. Eu só tinha a 5ª série, que no caso hoje é o 6º ano. Eu tinha a 5ª série! Aí estudei. Em 1979 fiz a 6ª série. Fiquei seis meses no Guaraí. Aí não me adaptei muito. Aí fiquei indo e voltando todo dia naquele sofrimento que naquela época até carro era difícil. Era o Jipe do Seu “B.”. Aí fiz a sexta série. Aí tá, em 80 casei, em janeiro de 80, né. Aí me chamaram de novo para dar aula na fazenda do “V.”. Foi no ano de 80, trabalhei um ano só. Aí falei: -Gente, isso não é vida não e eu não dava conta de ficar 15 dias sem ver sua família, não ficava. Aí naquele sofrimento todo, de bicicleta, vinha sozinha da Fazenda do “V.” e a pista?! O tanto que era perigoso! E eu morria de medo, mas eu vinha assim mesmo. Aí quando chegou no final do ano eu fui pra entregar o cargo na escola. Na época, o prefeito era “B.” e o secretário da Educação “S.E”. Até esqueci o sobrenome do homem. Aí ele disse: - Não, você agora, você volta e vai fazer a matrícula do jardim da infância, dos meninos do jardim da infância. Se der 15 alunos, se *tu achar* 15 alunos, você volte, venha cá, traga a lista pra nós ver o quê que a gente faz. Tá bom, vim. Achei 3, não lembro nem quem era mais os meninos direito, tem tanto tempo. Aí levei o nome desses meninos, ele ficou com eles e ele disse: - Sim, agora você vá procurar uma pessoa pra ficar no seu lugar que nós vamos te passar direto pro Estado. Beleza, vim, a primeira pessoa que eu procurei foi à “B.G.”, que era a irmã dela, que era a única solteira que tinha. Deus o livre! Não quero. Tá bom. Na época era pouca gente aqui que tinha pelo menos a 4ª série né. Aí achei a “B. C.”. Aí em vez deles levar ela pra lá, abriu aqui o jardim da infância. Aí “B. C.” pegou, abraçou mesmo com as *duas mão* e ficou. E eu passei pro Estado. Aí, minha senhora, um ano sem ver a cara e o dinheiro e o “E.” me enchendo o saco: Larga isso de mão, porque isso não vai sair, *tu não vai* receber. Aí fica aí empatado. Num largo, pensando na mãe né. Falei: menino eu vou ficar porque se eu largar isso aqui, eu vou viver um ano na fazendinha. Outro ano na fazendinha não é isso que eu quero para mim. Aguentei mesmo ele enchendo o saco. Com um ano, eu recebi o primeiro pagamento. Só o dinheirinho do mês, porque, hoje, contrato para trabalhar 6 meses, o dia que ele recebe é Retroativo.... nós .... não... Na época, não, que era Goiás né. Aí, aguentei, fiquei e graças a Deus saí aposentada. Mas se não fosse minha filha, tinha abandonado o barco cedo.

Aí em 1970... Em 1982 fui fazer a sétima série. Aí terminei porque já tinha aqui. Terminei em 1983. Aí vem de muitos anos aquele negócio, quem não tem estudo vai sair do serviço. Pressão, pressão.

Pressão, pressão. Lá vem o segundo grau, fui fazer o projeto LUMEN, aquilo passava... Vinha uns livros. Eu já até esqueci o nome dos livros. Eles eram tipo assim: o Progestão, que eu também fiz essa Progestão. Eram numerados os livros né. Aí estudava na semana de fazer as provas. Uma semana antes eu, “R.”, “E.” e “L.J.”. E a Laura é que “L.J.” entrou no Estado no mesmo ano que eu entrei em 81, em 9 de fevereiro de 81. Aí era aquela semana, pegava trabalhava o dia inteiro. Tinha dia que *nós deitava* 3 horas da manhã e estudando com a lamparina a óleo, que aquilo o nariz amanhecia todo rebocado de carvão, mas aguentamos assim mesmo. Aí ia para Pedro Afonso. Gente! Sofrimento, que eu até hoje, no ano, na época em que nós estamos, carro para Pedro Afonso ainda é difícil, imagina na naquela época, de ir caminhão de vim carro *vêio* de “F.”. Que ele matava a gente de rir, que o carro estava caindo. *Muié* do céu! Luta, luta. Aí terminamos, quando eu vim terminar neste sofrimento todinho, foi em oitenta e nove, já tinha dividido o Estado. O que aconteceu? Aí tem o..., como é que fala quando a gente termina? Para época, pra entrar com pedido para progredir, para pegar o diploma? É porque eu me esqueci, como dava o nome na época. Eu sei que é tipo TCC, hoje né. Você ia, estudava, aí dava a aula .... Aí fui no Guaraí, na 6ª série. Que eu dei essas aulas lá no antigo “J.M.”, que acho que nem existe mais. E nada, e nada de pegar esse diploma. Com muito custo, até telefone naquela época era difícil conseguir ligar.

-Não.... aquele, aquele estágio que você fez, não serve mais porque já tinha dividido o Estado. Você vai ter que ir a Goiás, em Goiânia, fazer seu estágio lá. Ah, minha senhora. Aí vai eu daqui para Goiânia, já em 90. Nunca tinha ido a Goiânia na vida. “J.” morava lá. Aproveitei o mesmo plano de aula que eu tinha feito aqui. Falei: Misericórdia! Como é que eu vou? Nunca fui nesse lugar, meu Deus! Como é que eu vou chegar lá? Não conheço ninguém e eu vou dar essa aula? “E.”, por Deus eu acho que eu nunca tive tanta, tanta fé em Deus, que nem nesse dia. Porque estava me apegando com Deus o tempo todo. Saía só com um endereço da “J.” e o telefone dela. Sozinha, eu e Deus. Aí fui. Dei essa aula, mas *tu pensa* numa coisa que foi, que parece que foi Deus, assim foi quem falou por mim, viu ali. Que era só *pra* uma mulher. Agora *tu imagina*, não era para aluno, porque acho que já era férias, não me lembro mais não. Só assim que eu consegui pegar o diploma. Nesse sacrifício *todim*. Graças a Deus! Deus é bom, sempre. É uma história que eu vou te falar é muito sofrimento. Isso quando era na fazenda, ainda era mais... tinha um detalhe: Tinham o prezinho e vinha aquele que já sabia pelo menos alguma coisa e era de 1ª a 4ª série, multisseriado né, caso que fala. Aí por aí tu imagina. Aí, aqui, quando veio para cá... não! Quando eu comecei aqui, de cara me deram uma quarta série. Aluno, ainda

lembro da “C.” da fia da do “S.”, inteligente, superinteligente. “E.”, a menina é a única que eu lembro assim lembro de outros mais o nome eu não lembro mais. Foi desse jeito.

No período de férias, tinha o Numes, Lúmens, Lume, LUMEM. Não. Tinha os livros que vinham e nós estudávamos no meio de semana mesmo, que geralmente, para não atrapalhar as aulas e as provas do final da semana.

As provas pros alunos, no carbono, antes do stencil né. Era no carbono, para facilitar. Era desse jeito, aquilo que colocava 2, 3 carbono e ia passando. Aí com muito sacrifício veio o mimeógrafo e o stencil. Ainda demorou a vir, não lembro mais nem que ano foi.

Nós era efetivada pelo tempo que já tinha de experiência no magistério. Nosso contracheque é remanescente de Goiás estabilizado. Aí veio a senhora da faculdade: Quem disse que eu queria estudar aquilo, eu ia para fazer, humm... Tu acha eu ia perder meu tempo lendo aquilo ali. Respondendo pra passar, não queria “Er”. Aí é certo que a conversa era essa, até 97. Quem não tivesse quem não tivesse curso superior, estava fora. Sempre houve ameaças para nós professores e aí primeiro veio aquele de Miracema, que nós chamávamos de vestibulinho. A “R.” pegava no pé da gente, fiz. Só pra fazer, depois vieram outros. Fiz de novo. Mas não com interesse de passar. Eu fiz!?!... Vô não. Daqui a quatro anos. Já tô velha. Vô mexer com isso mais não. Quando o trem começou a apertar mesmo, a pressão. Falei: “Er.” se o diploma fosse uma coisa que a gente comprasse, eu ia trabalhar nem que fosse 10 anos, mas eu ia comprar um. Agora sei que precisei, aí foi aonde me interessei. Fiz a faculdade, mas se não, não tinha feito. Fiz pedagogia pela UNITINS. Foi aí que eu coleí grau antes do dia da formatura porque no mesmo ano que terminei teve a progressão. A progressão era a nossa formatura. E eu não me lembro nem que mês era. Eu sei que a progressão veio antes. Aí eu tive que ir para Palmas, colar grau lá em Palmas. Só eu e Deus, pá tu vê, igualzinho pá pega o diploma em Goiânia. Aí fui fazer essa colação de grau lá. Já levei os documentos direto, que aí eles dão uma declaração, né? Pra depois vim o diploma.

Particpei da formatura aqui, só mesmo pra fazer o álbum. Desse jeito. Aí é tanto que parece que nunca mais teve. Essa foi em 2007, parece que foi e teve outra em 2013, mas eu entrei na primeira. Graças a Deus.

Aí “Er.”se endoidou para aposentar. Naquele tempo, porque Lu estava enrabichada, acho que ela pensou assim: que não foi falta de conselho, toda vida contra aquele negócio e não teve

quem segurasse. Deu entrada na aposentadoria, aposentou-se com o ensino médio, porque não tinha terminado ainda a faculdade e a “Mr.” toda a vida revoltada com aquilo. Pelejo de todo jeito, não teve jeito, tá bom. Aí “E.” não lembro se foi em 2001... Não, não sei mais que ano que foi não. Eu sei que o Siqueira Campos pegou *todos os remanescente* de Goiás que não era concursado e jogou no INSS. Aí para aposentar pelo INSS. Ah, pra aposentar pelo INSS eu teria que somar a idade com o tempo de serviço pra da noventa anos.

Em 2011... que até 2010, beleza.... a gente trabalha de boa assim ....ainda. Ia *pro* serviço com aquela força de vontade. 2010 pra cá começou. Foi na época da briga da “H.” com “A.”. Porque tinha um diretor e o diretor adjunto e todos dois queriam ser diretor chefe. Aí virou aquele inferno, acabou se a paz na Major. Aí toda a coisa falavam assim: Cuidado, se não nós te jogamos para APAE. Nós vamos te mandar pra APAE, às mais velha de serviço, que era eu, “S.”, “D.A.”. Tô pensando se tinha outra na época. A “Mg.”, mas a “Mg.” era mais nova que nós ainda né? Como de serviço e na idade. Mas nós aguentamos muita humilhação, foi tanto que eu um dia, eu virei pra “Or.”, que eu disse assim: - Eu só não quero que *tu me mande* lá pelo lado de fora do portão, para mim não perdê o meu serviço. Não acontecendo isso, você pode me mandar pra onde você quiser, que eu vou cumprir a missão que eu tenho. Que é me aposentar. Tá bom.

Em 2011, eu peguei e agendei no INSS em Palmas, que já tinha ido aqui eu não confie. Aqui, achei muito fraco. Cheguei lá, o homem faltou foi.... mas faltou foi puxar a minha pasta, assim na marra e ficar com meus documentos. Disse: Sim... Não!? De 3026, que eu ganhava na época, eu só ia ficar recebendo 1026, só? Falei: -Moço, por favor, o senhor me dê meus papéis porque eu ainda tô dando conta de ir pro meu serviço. Graças a Deus! Então, eu não vou me aposentar, não. Vou deixar os meus documentos, não. Aí ele disse: \_\_A senhora deixa, se no primeiro pagamento que a senhora receber, a senhora não gostar a senhora cancela. Falei: \_\_ Não vou fazer isso não. Porque antes ele já tinha dito: \_\_ Aposentou é igual ao martelo do juiz. Acabou. Na mesma hora, ele vem me dizer que se eu não gostasse eu podia pedir o cancelamento. Falei: Não! Se for ao contrário, a senhora tem que esperar a queda do fator previdenciário ou outro negócio lá. Pra nós voltar pro IGEPREV. Lá do SINTET né. Digo, eu já to aqui, fui parar no SINTET. Cheguei lá, contei minha história. O rapaz disse: \_\_ Não.... o governo já tá confirmado, já vamos fazer outro ofício porque o prazo era 30 dias para ele dar resposta e nunca deu. Mas vamos mandar outro ofício cobrando. Tá bom! Isso foi em fevereiro, quando foi dia 13 de junho, lá foi aprovado. Saiu no diário oficial a nossa volta pro IGEPREV. “S.” me liga

se acabando de gritar de felicidade, felicidade. Falei: \_\_ Tá vendo, Deus é maravilhoso e justo! Basta a pessoa ter fé em Deus, acreditar. Que vai que eu vou na conversa desse homem, que nem a “Mg”. Aí toda vida a preocupação com a “Mg” é sempre olhando né. Até que o SINTET conseguiu pra quem tinha se aposentado pelo IGEPREV.... INSS, desaposentação e aposentadoria pelo IGEPREV. Até isso eles conseguiram, foi a salvação dela, mas não tinha como, ela já tinha aposentado perdeu o direito da progressão, mais melhorou o salário dela, tem direito no plano de saúde, já foi um ponto positivo *pra* ela.

Muito obrigado por este momento de recordações e pode voltar quando puder.

Textualização da Entrevista Narrativa.

#### APÊNDICE D - Entrevista narrativa Professora Flor de Ipê-Amarelo- Ano 2022

Eu não posso contar a minha história do início porque se não vai ser dias... De início até foi muito preocupante. Eu comecei a trabalhar com escolaridade, com 14 anos. Eu tinha 14 anos quando eu comecei. Eu já comecei a substituir um professor. Eu comecei a dar aulas particulares, antes da “E.” nascer. Eu já estudava e não tinha esse desenvolvimento nas cidades, né!? E eu comecei a dar aulas para essas crianças e substituí esses professores na escola. Já sobre o serviço em escolas eu comecei a substituir, a “Ma.” que ficou gestante e passou por uma gravidez de alto risco. Passou muito mal na gestação e eu já dava mais aula para ela já, que ela mesma, eu já tinha 14 anos.

E aí foi avançando e depois que eu passei a dar aulas pelo município, eu fui chamada para as aulas 16 quilômetros de Guaraí. Aí meu pai me levou. E lá eles disseram para mim, que para tirar meu pagamento, eu tinha que levar na prefeitura o meu pai, ou um irmão mais velho ou a mulher que eu estava na casa dela. E que eu assinava e eles recebiam. Veja como era. Eu trabalhei nessa idade. Aí, quando a minha mãe faleceu eu a deixei a escola. Eu falei que não ia trabalhar mais. Ela faleceu em novembro. E aí eu falei que não ia trabalhar mais. Aí quando foi em fevereiro eles me chamaram e comecei a trabalhar. Nisso, eu quis trabalhar. Vim trabalhar aqui, devido à reclamação, lá de onde eu trabalhei, no município. Eles clamaram muito na prefeitura, aí eles me transferiram para cá. Aí que eu vim trabalhar. Eu tinha só o quinto ano, que era a quarta série. E até então aqui não tinha esse estudo assim, além da quarta série. Isso foi em 1970.... 1978 ....1979, nesta data. No município a gente... a aula era multisseriado, por exemplo a criança chegava lá para alfabetizar, no início da alfabetização até o quarto ano que é a terceira série. Nós só ia até aí porque eu só tinha até então o 5º ano que é a 4ª série. Mas na época em que eu estudei a 4ª série tinha até formatura porque a criança que tinha a 4ª série. Vixe era grande coisa. Aí eu comecei a ir trabalhar assim e fui transferida *pro* Estado. E aí, aqui, nós lutamos, fizemos abaixo assinado, fizemos greve, pedimos, até quando nós conseguimos ter o ensino aqui e concluímos o ensino fundamental né. Que até então foi criado no ginásio, que era de 5ª série, de 6º ao 9º ano. Aí nós já fomos os primeiros alunos a se matricular. Nós dávamos aula de manhã. Que não era só eu não. Nós éramos muitas professoras nessa faixa etária e de grau de escolaridade. Aí nós trabalhamos de manhã e estudamos de tarde, no ginásio. Nós trabalhamos de manhã, estudamos à tarde e à noite. Até aqui, não tinha energia para ninguém estudar à noite. Era feito a noite, com lampião. Quem tinha e quem não tinha era aquela lamparina de querosene. Nós estudamos até às 11 da noite,

na nossa casa, nossas riquezas. Para fazer o trabalho de escola, plano de aula e até 11 da noite um pouco mais até ficar doido, na lamparina... A lamparina de querosene. Assim, coloca o pavio e bota o querosene e lamparinas era aquilo ali que tinha. Colocava por cima da mesa, sentava de volta.

O livro era comprado, quem quisesse o seu livro comprava, quem tinha.... O Estado dava o professor, que ele pagava o professor né? E construía o prédio. E quando eu comecei a estudar, nem o prédio tinha. Que eu comecei a estudar a professora veio do Estado, inclusive quando meu pai mudou para aqui, aqui só tinha estudo para quem tinha condição financeira que pagava um professor dentro de casa, para dar aula para seu filho. Aí, o meu pai, foi mais o senhor “Ed.” com ele também lá, em Pedro Afonso. Que nesse tempo o prefeito era Tupirama, eles foram na casa do prefeito de Tupirama pedir um professor, pelo menos para o município, para dar aula. Meu pai tinha sete filhos e esse homem que veio com meu pai que também tinha sete filhos é... 14 filhos. Aí, colocar esses meninos na escola não tinha condição de pagar esses professores. Quando chegou lá o prefeito falou com eles assim: - Não, eu vou com vocês lá onde tem um deputado que veio de Goiânia. Que nesse tempo era Goiânia, pertencia a Goiânia. Aí que era Goiás que a capital era Goiânia. -Eu vou levar. Tem um deputado aqui. Eu vou levar e vocês vão pedir diretamente pra ele e ele vai mandar um professor estadual em vez de ser municipal. Aí levou o pai lá, mais o “Ed.”, e esse homem que falou para eles voltarem lá dentro de três dias, para eles chegaram lá com a lista com os nomes dos alunos e dos pais dos alunos. E ele criaria a escola. Aí eles voltaram o seu “Ed.” foi pro lado das areia e meu pai foi para o lado da serra. Aí eles conseguiram e 75 alunos. Porque eu não tinha escola. Isso aí você vê que tinha 75 pessoas que não estudavam. Esse movimento do meu pai e do seu “Ed.”, somente eles dois, é que pediu. Aí foi com 30 dias que eles fizeram esse pedido lá. Que a professora chegou aqui. Aí essa professora chegou, não tinha escola, não tinha nada. Eles arrumaram uma casa para ela. Hoje lá é dos padres, mas eles arrumaram a casa para ela lá e fizeram um barraco de palha, assim ó.... E aí dava aula. Foi onde comecei a estudar lá. E lá eu estudei um pouco, depois voltou pra aqui para rua, fizeram um lugar para dar aula. E assim foi continuando nosso estudo e lá na casa que tinha um sobradinho, estudamos lá, estudamos lá na casa da professora que hoje até é a casa dos padres. E aí, mas como tinha um número grande de alunos eles pediram lá. Já essa professora que já indicou, que tinha muito aluno e eles mandaram outra professora para ajudar. Aí, já foi aí que foi aumentando né. Aí foi pedindo, com o pouco já tinha umas quatro, parece, uns quatro professor, com o passar do tempo. Essa iniciou sozinha, com esses

75 alunos só ela, menino de toda idade e menino de toda série. Eu pelo menos quando eu fui para escola eu já fui só para preencher número e ela falou assim: Manda ela para preencher número. Eu preciso de número de aluno e eu até então não estava matriculada porque não tinha idade. Aí eu ia uma vez por semana, mas eu só aguentava uma vez. É que eu morava na fazenda onde eu moro e a gente vinha a pé e andava umas duas léguas, uns 12 quilômetros que dava pra vim para escola. Aí os outros que já tinham a idade já vinha mesmo para escola, eu uma por semana e tinha vez quando chegava na escola eu nem estudava ela mandava eu olhar uma menina dela. Que era novinha assim, eu, olha... E foi ali que nós iniciamos nosso estudo e foi daí que iniciou essa Major Juvenal. Que essa escola já iniciou sendo uma escola estadual. Que ela era assim, não era municipal, já era estadual porque ela foi criada por esse Deputado. E aí o percurso por isso foi muito difícil. Imagine uma capital em Goiânia. A Secretaria de Educação em Goiânia. Tudo o que a gente queria, aqui, era Goiânia. E para fazer essa viagem.!? Passava aí óh. Que nem para criar a escola, o pai foi para Pedro Afonso, ele foi de a pé, de dois e ele saía de madrugada de um dia, chegava lá de tardezinha, dormia no outro dia tratava do assunto que queria, tornava dormir, de madrugada, de volta, chegava de noite. Era de a pé e para Goiânia até que passava carro aqui nessa via, era um por semana, depois que fez o asfalto e aí virou Belém-Brasília. Aí virou outra coisa, mas antes, meu senhor, aqui era difícil... O ônibus nem tinha, quando passava aqui, pegava transporte. Aqui pegava qualquer coisa.... carreta, caminhão. Era sorte aquele que pegava. Nem tinha ônibus, nem se falava, depois que pegou veio a surgir ônibus, já com o passar do tempo. Aí foi...veio, mas ônibus veio depois do asfalto, antes do asfalto não tinha. E aí a gente enfrentou esse trabalho assim pra estudar e para trabalhar.

Eu mesmo quando fui chamada para trabalhar aqui na Major, aqui, tinha muito material para os professores. Quadro negro, pó de giz e uma esponja. Até o giz para escrever naquele quadro a gente tinha que comprar com o dinheiro da gente. A gente tinha que trabalhar. Aí, ou o pai comprava o livro, o pai que tinha de ajudar com o papel, para os alunos fazerem a prova. Quando eu comecei a estudar até o banco para nós estudar nós trazia de casa. Não tinha banco. Aí por exemplo, nós trazemos, aqui, a pé. Aqui, óh, nós usamos muito, nas nossas casas, o chamado tamborete e cada um ia pra escola com o tamborete na cabeça. Botava o livro no braço, o tamborete na cabeça e ia para escola. Aí cada um tinha seu banco. Consegui fazer a quarta série e quando eu fui fazer a quinta série. Eu já trabalhava. Já na sala de aula. Quando eu fui fazer a quinta.... quando eu fiz quarta, eu já fui trabalhar no município. Aí quando eu voltei a fazer a quinta série, anos depois, que aí já fui transferida para o Estado.

Aí, já foi pedir o ginásio, que não tinha aqui. Aí eu ajudei a pedir. Aí eu já voltei para trabalhar. Aí, já estava mais desenvolvido que já tinha os bancos para os menino sentar, aqueles que sentava de dois, com a cadeirinha de pau e tinha o lugar de escrever. Aí, já tinha aqueles banquinhos para os meninos sentarem na sala de aula e já tinha os quadros. Já tava bom né!?

Aí a gente comprava o giz por conta da gente, aí foi, foi .... Consegui, consegui.... Aí depois passou a vim uma merenda, que o Estado mandava, muito pouca, para esses alunos, mas mandava. Uma merendinha escassa, uma bolachinha. Depois foi melhorando, os banco já foi melhorando, mas terminei meu ginásio.

Aí fui fazer o ensino médio em Pedro Afonso. Eu fiz aquele por correspondência, aquele que a gente vai lá só para fazer a prova. Era um projeto, Projeto Lumen. Ele é um curso profissional e ele é o magistério só para os professores. Como nós éramos professor, a gente tinha direito de fazer, só que ele é um curso que o governo também só pagava o professor e a gente pagava por matéria, era pago. Não, era particular. Não era de graça não, ele era pago. Por matéria, ele tinha 22 matérias. Aí já tinha condição e já tinha carro para a gente ir. Bom a gente ia de carreta, de caminhão, de corpo a corpo, mas já tinha ônibus, já tinha tudo isso para Pedro Afonso, mesmo assim, só tinha um ônibus uma vez por dia. Aí nós éramos muitas que fazia lá, que nem todo mundo que aceitou fazer o curso. Para fazer, nós, aqui, éramos muitos que trabalhavam e ninguém tinha o curso né. Às vezes a gente tinha feito o primeiro ano, mas o outro tinha feito um ginásio quase todo, mas a maioria só tinha o ensino fundamental completo, mas o ginásio mesmo, completo, eram poucos que tinha. E lá fiz a primeiro o ensino médio e o básico. Lá se fazia e lá concluía o fundamental quem não tinha ele completo. Concluía e fazia o básico, mas era todo mundo, era mais o Magistério. Nós enfrentamos isso. E aí, e gente trabalhando aqui, se perdia. Você não tinha fim de semana, não tinha um feriado quase que nada e essas coisas eram para estudar.

Essa “Er.”, ela pegou a infância dela.... e estava com 25 anos, 30 anos. Eu enfrentei tudo isso muito nova, casada. Até então era de casa, serviço e estudo e eu não tive filho meu mesmo, mas eu criei. Que a gente começa, que vai cuidando dos alunos do trabalho mesmo. Aí foi assim. Foi um trabalhão, assim bem puxado. Eu perdi a minha mãe. Quando eu vim pra cá, foi porque minha mãe morreu, eu trabalhava no município, quando ela era viva e quando ela morreu deixei de trabalhar e daí já ficou essa irmã que é mais nova do que eu e um menino que a minha mãe pegou o para criar, um menino, só trabalho. Aí fiquei com essa, que era mais nova e o meu sobrinho eu abracei tudo antes de casar e depois eu casei. Quando eu casei já tinha isso tudo e

já estava tudo grande. Aí enfrentei tudo, mas quando eu casei já estava estudando, eu já estava fazendo ou para fazer o ginásio, mas acho que já estava estudando no ginásio. Porque aqui ainda não tinha. É porque era assim, eu trabalhava muito longe de casa, ficava do Guaraí, pra lá de uns 16 km. Aí com minha mãe ficar muito mal eu tive que vim para casa cuidar dela e com ela falecer, eu fiquei achando assim muito insegura ir para essa distância, deixar essa minha irmã, que tinha só 12 anos e o menino de quatro dentro de casa e à minha avó que já era de maior idade. Aí quem era responsável da casa nesse caso, seria só eu, porque os outros tudo era homem né. O pai também para cuidar e o meu pai era muito dependente, assim, que meu pai foi um herói. Mas meu pai não lavava um copo para tomar um café. Ele não sabia fazer um café pra ele beber, em tudo a minha mãe entregava ele na mão. Quando a minha mãe morreu, se não tivesse um para cuidar, ele sofria muito. Ele não sabia fazer um café, ele não lavava um copo.

No Lumen a gente só ia fazer a prova, a prova era presencial. A gente fazia a prova. Aí era importante, porque eu ia lá fazer assim, óh, eram 22 matérias se eu passasse né, em uma, aquela não precisava estudar mais. Aí você ia eliminando né, eliminando. E quando terminou, o resultado. Você terminou. Só que o nosso certificado, a gente tinha que buscar lá em Goiânia. Não é pesado? Não é difícil? Sem saber por onde ia. Às vezes ficava lá oito dias e ficava lá. Eu mesma, meu Deus do céu! Quando eu fui buscar o meu, porque quando nós passamos, foi em quatro que terminou de uma só vez. Aí eles exigiram que a gente fosse, precisava ir dois e levava procuração, mas nós queria reunir todos e dar a procuração só para um. Eles não aceitaram. Só eu tinha direito em uma procuração, nós passamos em quatro e aí nós fomos em duas, e aí levamos a procuração dos outros dois, pra buscar, quando chegou lá. Gente! Esse povo enrolou nós lá, pra entregar, nós ficamos 8 dias dentro de Goiânia. Pra poder sair de lá com o nosso diploma, mas nós saímos de lá com o nosso diploma na mão. O homem não queria dar, certo lá. Eu pedi autorização pra vim com o diretor de ensino, era Pedro Afonso, um homem chamado “Ar.” Não sei o nome dele, todo mundo falava “Ar.” Lá em Pedro Afonso. E era lá a diretoria de ensino, a sede era lá. Era a onde nós fazíamos as provas. Quando nós terminamos, ele deu uma cartinha para nós para poder seguir para Goiânia. Que foi concluído o estudo delas concluindo e tudo e tal, tal, tal. Porque essas provas dizem que vinha do Rio, não era nem de Goiânia.

O que era ensinado no curso de Magistério, pra gente levar para a escola é assim. A gente pega um pouco do que a gente aprendeu e um pouco da prática, que eu tive muita prática de ter começado a trabalhar cedo. Aí, eu juntava um com o outro para conciliar e levava. Em uma sala

de aula porque as coisas vão se modificando. Aí a coisa que eu achei pior na sala de aula, foi quando eles cortaram os direitos dos professores e proibiram até da alfabetização tradicional, proibido. Foi proibida a alfabetização tradicional. Aí eles diziam assim: - Porque a criança tinha que aprender assim agora. Trazia aquelas cartilhas, para os meninos, para aprender através da figura. O menino ia vendo a figura de um pato e de uma galinha, cachorro. Aí todo mundo tem aquela cartilha na sala para ler e a escrever pato, galinha, cachorro. Eles vão lá e escrevem vaca e bota no cachorro e eles vêm, eles sabem ler os desenho. Ensinar matemática nessa modernidade com palitinho, com pedrinha com não sei mais o que, é assim. Foi uma guerra. O tradicional mesmo que a gente ensinava é a tabuada para os meninos e entrava na Matemática, com ele aprendendo a tabuada. E o alfabeto a gente entrava no Português conhecendo o alfabeto. Aí, depois que ele conhecia o alfabeto, ele conhecia as sílabas, ele lia qualquer nome. Aí com aquele desenho, quando eles cortaram o tradicional meu Deus! Mas nós cortamos um grande, na escola, ou seja, tem vez que até hoje tem muita criança que eles ainda não estão sabendo. E levando para dar aula particular para poder aprender.

A Faculdade. Este foi um sonho, que aliás nem a minha família sabe, que eu nunca falei para ninguém. O meu sonho era estudar até o final da minha vida, enquanto eu tivesse vida, mas a condição não permitiu. Eu enfrentei tudo isso para estudar e passei o que eu passei, porque eu tinha sonho de fazer faculdade e né! Mas não tive esse direito. Esse sonho aí Deus não deixou, não. Por causa das condições, aqui, não tinha estudo. E eu até que tive a oferta, quando eu era mais nova, seria uma criança, quando eu terminei a 4ª série, mas aí meu pai não deixou. Aí eu tinha que sair de casa e ir para fora de casa, né. Isso ficava longe, mas aí eu não estudei. Eu só fui até aí. Porque o custo de fazer faculdade. A Faculdade era particular e eu já tinha essa família grande pra mim arcar com minha casa. Sem falar que quando eu trabalhava que eu trabalhava no município eu ganhava um salário-mínimo e quando eu fui transferida pro Estado, Passava um tempo eles cortaram lá, não sei o que, eu sei que só ganhava a metade do salário-mínimo, trabalhei não sei quantos anos e estudando em Pedro Afonso e tudo ganhando a metade do salário-mínimo. Não era só eu, nós era muitas.

Material para nossas aulas!?! Olha nós catávamos até no lixo as coisas para fazer reciclagem para esses meninos. Eu fiz baralho de Matemática. Nós fazíamos bingo, fazia aqueles caça palavras. Nós fazíamos aquilo tudo, assim, aquelas classes gramaticais. A gente trabalhava fazendo. A gente fazia aquilo ali, de jogral, de tudo para desenvolver a criança. Aí, hoje, nós temos um bingo dentro da sala de aula com os meninos. Aí, as perguntas dos números eram

tudo dentro da Matemática, lá para eles responderem. Aquele que ganhava, ia ganhar presente tal. Que nós mesmo comprava com o nosso dinheiro mesmo. Os melhores presentes eram bombons. Ah bom. É lógico, fica esperando dinheiro de fora para você ver! Os meninos, coitados, os meninos querem sentir um incentivo de coisa né!? Então era isso. Aí nós fazíamos , jogava uma classe contra outra, nas classes gramaticais. Aí tinha um prêmio, era kit escolar. Nós comprávamos uma caneta, um lápis, um caderninho, uma régua. É que para eles isso ia ser novidade. Eu ganhei na escola, óh o que eu ganhei na escola. Aquele caderno que tinha aqueles desenhos. É porque para eles, ia ser uma novidade muito grande. Aí é assim que a gente trabalha. E eu por exemplo fazia classes gramaticais em todas as minhas classes. Aí já vinha e falava com a outra professora. Ela fazia um jogral dela lá na Matemática e a outra loja fazia na Ciências. Quando nos reunia, nós já estava com todas as matérias.

E para aposentar!? Vixe! E eu queria me aposentar, porque disse que não podia ficar sem eu na escola. Porque fui eu que iniciei. Até um certo tempo eu fui professora uns 16 anos, mais ou menos, por aí, 16, 18 anos em sala de aula. Não lembro mais. Sem sair da sala de aula, de ser professora e depois eu fui diretora da escola. E eu fui ser coordenadora e depois eu passei a vice-diretora. Saí da sala de aula, de professora e passei para vice-diretora. Aí fiquei quatro anos como vice-diretora onde eu saí da sala de aula na vice direção e quando eu saí da vice direção eu fui para diretora. Aí eu fiz um projeto na escola, que cada qual, todos professores, tinha uma data X para ir cursar o curso superior na sala de aula. Mas eu não tenho um curso. É eu mesma não tenho, mas eu não tenho. Aí eles falavam assim: - “Er.”, você é doida, você faz um projeto desse. Se nem você não tem o curso superior. Você vai dar tantos anos para todo mundo. Óh... maior inocente. Enquanto esses novos aí precisam seguir carreira. Se eu travasse, porque eu não tenho, a escola aqui não vai desenvolver. Porque ninguém quer seguir carreira. Aí esses jovens gente? Mas tinha muita gente jovem que precisava entrar na sala de aula e precisava trabalhar. O ensinamento de hoje só vai modificando. Olha, mas isso é o que eu busquei muito de Deus. Porque eu acho que essa mente não foi minha, foi de Deus. O ensinamento vai só modificando né? Vai se elevando e as pessoas que chegam em certa idade, ele pára no tempo. Aí, ele está ali parado e também pode até dar um passinho à frente, mas dá três para trás. Então ele tem que estar saindo e colocando os novos para crescer. Para dar a vez né e pra poder também ir melhorando essa cidade. Porque até então nessa época, aqui, nessa cidade não tinha televisão. Aqui nessa cidade, não se tinha nada de diversão, nada. Até a rádio era pouca as pessoas que tinham na casa. Já basta dizer que não tinha energia. Então nós fizemos

a diversão da cidade. Nós que fazia quadrilha, na época da quadrilha a gente fazia com os adultos, os jovens, com as crianças, *nós fazia* tudo. Aí nós fizemos uma dramatização na escola. Aí vinha gente de longe pra assistir aquela dramatização na escola. E a gente trabalhava que não é mole. Mas nós fizemos. Passava muitos dias mexendo com aqueles meninos na escola, pelejando. Ensinando aqueles meninos e eles faziam aquele espetáculo e os pais nem sabia que era o filho deles que estava ali fazendo. Aí nós arrumamos aquilo tudo lá. Aí o povo. Meu Deus! Aquilo foi chamando a atenção. No que chamou a atenção, foi chamar a atenção para a escola. Nós fazíamos isso para chamar a atenção dos pais para botar os filhos na escola né!? Porque tinha pai que falava: - Eu não sei nem escrever o nome todo e to vivendo, do que adianta botar meu filho na escola para se formar e ganhar igual a uma professora. Porque nós ganhamos a metade de um salário-mínimo. Então a gente tinha que abrir os olhos nessa parte né!? Aí a gente vai trabalhando assim....

O primeiro retroprojeter entrou na escola já foi eu que comprei quando eu fui ser diretora. Até então essa escola tinha mimeógrafo. Aí eu trouxe o primeiro computador na escola e veio o retroprojeter. Uma máquina de escrever, manual, mais elétrica, já fui eu que comprei pra escola para poder desenvolver. E aí fui eu criei a biblioteca na escola, porque não tinha. Aí eu criei o laboratório, labim, os computadores para as crianças estudarem. Só que logo aposentei e não cheguei a aprender a usar. Mas eu tive cinco anos de direção, mas transformou essa escola. A época que eu entrei para a direção da escola. Olha eu acho que foi 1980... não sei bem se foi. Eu não sei se foi 1996 ou 1997.

Pra aposentar...aposentar. Eu não me aposentei nem como professora, não. Porque a política derruba demais. A política é uma coisa feia. Aí eu não sei quanto tempo, sei que mudou a política na escola. Aí, toda vida teve. Que aí vem pessoas que perseguiam muito a gente. Por exemplo, quando eu pensava, agora que eu preciso disso aqui pra trabalhar. Eles têm gente que sabe né? Que nem aqui tinha um professor, porque ele era professor de Português, mas ele era formado e ele estudou lá por Brasília. Lá, se formou, era um professor que tinha curso superior assim né! E não tinha outro aqui, que tinha curso superior e o prefeito cismou mesmo para tirar aquele homem. Aí quando eu vim ser diretora, no ano que eu fui diretora de escola. Ela não tinha nem banheiro, mais nem aquela privadinha, lá no fundo. Que a que tinha, eles tinham derrubado, com politicagem. Disse: - Para fazer um banheiro na época e não fez nada. Então quando tocava o sino a menina tampava os vasos. Aí naquele ano eu falei: - Se a gente tivesse direito de fazer alguma coisa naquela escola? Aí eles falaram se eu não queria entrar naquela escola, com o dinheiro direto na escola. Eu fiz um projeto, eu gosto, e entrei nesse trem. Que

aí eu fui pedir banheiro, a reforma na parte administrativa. Aí veio um galpão, à cantina. Aí banheiro pra funcionário, banheiro para aluno, a sala de secretária, sala de diretor, a sala de coordenação e quando terminou de construir tudo isso. *Tava, tava* construindo tudo isso, eu fui lá e entreguei um ofício pedindo o ensino médio básico. Eles até falaram para mim que era muito prematuramente, porque o ensino médio era em Guaraí. Aí tinha que pagar ônibus, um transporte para ir e outro para voltar, para ir e para voltar. Aqui não tinha. Aí eles falaram que ainda era prematuro, mas fiz um ofício e voltei pra cá e estudei o livrinho. Que ensinava a estabelecer metas, você aprendia a fazer processo. Pedi as assinaturas de pais e alunos, no número de alunos e número de documento dos pais coloquei no documento e mandei o ofício para a delegada e guardei a minha segunda via assinada. Aí que ela falou que eu era muito prematura. Aí eu fiquei. Isso em Agosto, mas eu levei o ofício em mão. Não dei pra secretaria e nem coordenador esse ofício. Chega lá, ela nem vai querer assinar. Aí quando chegou lá, eu fiz questão de entregar pra ela em mão. Eu quero falar com a Diretora de Ensino, eu tenho um assunto para tratar com ela. Aí entramos e esperamos e aí ela chegou e disse: \_\_ O que é “Er.”, que a senhora quer tratar só comigo. Óh .... Aí eu falei: - A gente tá precisando de criar o ensino médio lá no Tabocão. Ela disse: - É boa idéia. A senhora sabe que para criar um ensino médio, a senhora tem que ter três professor de curso superior? A senhora tem o nome deles? Aí eu falei: \_\_ Tenho. Quem são os professores? Aí eu falei: - Tem uma professora chamada “V.”, ela mudou para cá. E aí tinha “M.”, ela estava terminando a faculdade. Foi a “M.” terminar em Dezembro, aí eu já a anotei, que ela terminava em Dezembro, no começo do ano já podia. E o professor “G.”. Levei tudo no papel. Aí fui lá. Conversei com a “M.”, ela falou que vinha. Aí fui lá. Conversei com “V.”, conversei com o professor “Ml.”. Aí, isso tudo me ajudou. Aí eu fui lá. Aí na hora que eu falei, ela ficou assim.... me olhando. Ela pegou o ofício e assinou e me deu a segunda via assinado, eu dobrei e guardei na minha agenda, mas quando eu saí ela falou pros outros que tava lá. \_\_ Ela é prematura demais, pra onde que vai sair um ensino médio lá em Tabocão. Aí ela engavetou meu ofício. Quando foi em Janeiro eu fui lá em Palmas. Ninguém fala nisso. Aí já dava para abrir as matrículas. Aí eu fui lá com o deputado. Eles já haviam empossado lá. Aí eu fui lá. E já fui falando com ele. E ele disse que eu tinha de ter mandado o ofício a seis meses atrás. Eu disse: \_\_ *Pra quem?* Ele disse: \_\_ *Pra Diretora.* Eu disse: \_\_ *Eu tenho.* E ele: *Você tem como provar? Você tem a cópia desse ofício?* Eu respondi: \_\_ *Tenho.* Ele me perguntou: \_\_ *Você tem o protocolo desse ofício assinado?* Eu respondi: *Tenho.* Ele me perguntou: - *Assinado por quem?* Eu respondi: \_\_ *Por ela.* Ele disse: *Cadê? Deixa eu ver. Você tem o número de alunos?* Eu só puxei a lista do nome dos alunos e dos pais

dos alunos e entreguei para eles. Ele só pegou o telefone e ligou para ela e falou: - Olha, eu quero a matrícula desses meninos feita por esses dias, porque o ofício tá aqui. Você recebeu um ofício e você não falou nada e eu sou deputado. Não quero perder voto. O número de alunos que tem aqui, os nomes deles e todos votam, números dos documentos dos pais. Rapaz, eu quero a matrícula deles feita esse ano. E as aulas de Fevereiro e para começar o ensino médio. Aí eu voltei pra traz, já fui fazer as matrículas. Tá bom.

Aí todo esse rolo que eu fiz, dessas coisas que eu fiz, eles me massacraram na aposentadoria. Quando chegou a época de me aposentar, eles chegaram a falar para eles que eu nunca ia ser aposentada. Com 32 anos de serviço, aquela menina que começou com 14 anos, trabalhou 32 anos para poder se aposentar, perseguição e perseguição. Quando eu estava com 25 anos de serviço, naquela época a gente aposentava. Quando estava com 25 anos de serviço, sendo como professor a gente aposenta, eu fui lá para aposentar uma colega minha. Dei entrada com 60 dias, aposentaram ela e aí minha não saiu porque eu não tinha idade. Quando eu cheguei lá, eu dei entrada a mulher pegou meus documentos. Aí falou: - A senhora também já aposentou, me dá sua identidade. Quando eu entreguei a identidade ela disse: - Não, não aposenta não. Eu precisava ter 45 anos de idade e 25 de serviço. Eu já tinha 26 anos de serviço, mas não tinha 40 anos de idade. Aí ela disse: - Não, a senhora ainda vai demorar uns dias, porque antes dos 45 anos a senhora não se aposenta. Aí quando fiz, completei os 45 anos de serviço. Aí eu já fui aposentar por tempo de contribuição, porque já tinha cortado meu salário. Aí para me aposentar como professora, como eu fiquei muitos anos fora da sala de aula, porque dessa vez eu saí, desses 18 anos, que eu trabalhei na sala de aula. Quando eu saí da sala de aula eles não deixaram eu voltar mais. Eu só trabalhei na parte administrativa. Aí eu fui vice-diretora e não aceitaram voltar para a sala mais de jeito nenhum, fui para direção, daí não sai. Fui para coordenação, fui para o apoio escolar, aí não voltei mais para sala de aula, a não ser para substituir um professor quando faltava. Aí pra me aposentar como professor ele ia pegar só *os tempo* na sala de aula. Aí eu aposentei como tempo de contribuição, porque quando da minha idade. Segundo eles lá, eu já estava com 30 anos de contribuição. E a idade? Quer ver? Tava com 50, 50 e poucos anos, 53, 55. Eu agradeço e permito, sim, que você venha outra vez. É muita história pra te contar.