

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UM PROFESSOR CAMPONÊS: O CAMPO COMO LUGAR DE PERTENCIMENTO E DE AUTOFORMAÇÃO

■ JONAS SOUZA BARREIRA

<https://orcid.org/0000-0001-7902-212X>

Universidade Federal do Pará

■ JOSÉ SÁVIO BICHO

<https://orcid.org/0000-0001-7616-6961>

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

■ ELIZABETH CARDOSO GERHARDT MANFREDO

<https://orcid.org/0000-0002-5391-0097>

Universidade Federal do Pará

RESUMO

Nesta pesquisa autobiográfica, reflito acerca dos momentos significativos da minha trajetória de vida e formação, que me fizeram compreender o campo como lugar de construção pessoal e profissional, como também a maneira como se configurou minha prática docente nesse espaço e suas contribuições para minha autoformação. Para o alcance desse objetivo, assumo a narrativa autobiográfica como método de investigação qualitativa, compreendendo que esse tipo de investigação se ocupa das memórias de vida e das narrativas pessoais. Assim, narro fragmentos dos acontecimentos marcantes da minha vida, desde a infância, a formação, a docência e a pesquisa na pós-graduação. Revelo as experiências de vida no campo, bem como o processo de formação na Educação Básica e no Ensino Superior. Os resultados indicam que o espaço camponês atua na construção da minha identidade docente, visto que é neste espaço que se configura a minha prática, por meio da interação com outros sujeitos – os estudantes – e com diferentes setores que configuram o campo.

Palavras-chave: Narrativa autobiográfica. História de vida. Identidade docente. Professor do campo.

ABSTRACT **AUTOBIOGRAPHIC NARRATIVE OF A PEASANT TEACHER: THE FIELD AS A PLACE OF BELONGING AND SELF-FORMATION**

In this autobiographical research, i reflect on the significant moments of my life trajectory and formation, that made understand the rural countryside as a place of construction personal and professional, also the way my teaching practice was configured in this space and its contributions to my self-education. To achieve this goal, i use autobiographical narrative as a method of qualitative research, i understand that this type of investigation is concerned with life memories and personal narratives. I narrate fragments of the remarkable events of my life, since childhood, the formation, teaching and research in postgraduate studies. I reveal life experiences in the rural countryside, as well as the training process in Basic Education and Higher Education. The results indicate that the peasant space acts in the construction of my teacher identity, it is in this space that my teaching practice is configured, through interaction with other people – students - and with different rural peasant sectors.

Keywords: Autobiographical narrative. Life's history. Teaching identity. Field teacher.

RESUMEN **NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UN PROFESOR CAMPESINO: EL CAMPO COMO LUGAR DE PERTENENCIA Y AUTO FORMACIÓN**

En esta investigación autobiográfica, yo reflejo sobre los momentos significativos de mi trayectoria de vida y formación, que me hizo entender el campo como un lugar de construcción personal y profesional, así como la forma en que se configuró mi práctica docente en este espacio y sus aportes a mi autoformación. Para alcanzar esta meta, Asumo la narrativa autobiográfica como método de investigación cualitativa, entiendo que este tipo de investigación se ocupa de memorias de la vida y narrativas personales. Así, narro fragmentos de los acontecimientos notables de mi vida, desde la infancia, la formación, docencia e investigación en la escuela de posgrado. Revelo experiencias de vida en el campo, así como el proceso de formación en Educación Básica y Educación Superior. Los resultados indican que el espacio campesino actúa en la construcción de mi identidad docente, ya que es en este espacio donde se configura mi práctica, a través de la interacción con otros sujetos - los estudiantes- y con diferentes sectores que configuran el campo.

Palabras clave: Narrativa autobiográfica. Historia de vida. Identidad docente. Profesor de campo.

Introdução

Os estudos que tratam sobre a história de vida dos professores têm se multiplicado nas duas últimas décadas do século XXI, tanto no Brasil como em diversos países. Contudo, sua gênese remonta à década de 1970 (HUMBERMAN, 2013; NÓVOA, 2013; MARTINS; TOURINHO, 2017) e seus desdobramentos avançam pelas últimas décadas do século passado. A dimensão subjetiva no modo de tratar os saberes profissionais da docência colocou em evidência o conhecimento do professor e do discente, seus interesses e necessidades, além de aspectos socioculturais no processo de ensino-aprendizagem (HOFSTETTER; VALENTE, 2017).

Estudos sobre a vida e o ofício de professores, sobretudo os que atuam na Educação Básica, são pertinentes para o campo acadêmico, de modo que professores e pesquisadores estejam conscientes dos seus saberes e operem numa perspectiva de reduzir os distanciamentos entre a universidade e a escola básica. Para além disso, compreender a vida e o ofício de professores e professoras da Educação Básica promove melhorias para um bem social maior, tendo em vista que esse desafio permite imergir nos processos de ensino e aprendizagem na escola básica, sendo esta o campo de embates entre teoria e prática, enquanto os professores são os personagens que vivenciaram esses entraves ao longo de suas histórias de vida e formação.

Foi na direção da importância da dimensão subjetiva no processo de formação da minha¹ identidade docente que em 2013 fui provocado, pela primeira vez, a escrever fragmentos de minha história de vida. À época, cursava licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), em Marabá. Essa foi uma das primeiras

atividades solicitadas à nossa turma. Na escrita de si, tínhamos que ressaltar os momentos positivos ou negativos que marcaram nossas memórias.

Durante a socialização dessa atividade, tímidos e escondidos atrás do ambão, no palco do auditório da universidade e de frente a um público ainda desconhecido, narramos os acontecimentos que marcaram nossas vidas. A cada história narrada, fui percebendo, entre soluços e engasgos de quem revelava muito mais sofrimentos que alegrias da vida, que éramos pessoas quebradas e estigmatizadas com lembranças que mais pareciam fraturas expostas. Os olhos vermelhos, banhados em lágrimas, estavam, naquele momento, revendo os fantasmas que, para muitos, preferiam deixar soterrados. Passados sete anos, revivo pela segunda vez o mesmo passado, percebo-me viajando por meio das memórias dos fatos marcantes, lembrando arquivos significativos que moldaram a construção da minha vida e foram significativos para assumir o meu lugar de sujeito do campo e professor da Educação Básica.

No entendimento de que as histórias de vida são como bibliotecas vivas (MARTINS; TOURINHO, 2017), busco nesses arquivos do passado algumas experiências marcantes da minha vida que se amalgamam com a formação para problematizar elementos da minha trajetória de sujeito do campo, bem como de professor da Educação Básica. Nesses termos, as inquietações e provocações mobilizadas neste artigo se configuram por meio das questões: de que maneira compreendo o campo como lugar de construção da minha vida pessoal e profissional? Como se configurou a minha prática docente neste espaço? Em que sentido o campo contribui para a minha autoformação? Ressalto que o objetivo deste artigo é refletir acerca dos momentos significativos

¹ A primeira pessoa no singular expressa a narrativa do primeiro autor, cuja produção esteve sob a orientação dos dois outros autores.

da minha trajetória de vida e formação que me fizeram compreender o campo como lugar de construção pessoal e profissional, bem como se configurou a minha prática docente nesse espaço e suas contribuições para a minha autoformação.

Este artigo está organizado em três partes: a primeira trata do referencial teórico acerca dos estudos autobiográficos na docência e sinaliza a necessidade da compreensão da vida e do ofício dos professores; a segunda constitui os pressupostos metodológicos ao inserir este texto na perspectiva da narrativa autobiográfica que se apoia sob o guarda-chuva da pesquisa qualitativa; e a terceira e última parte se constitui de arquivos da minha história de vida. Nesse momento, busco similaridades com a analogia de uma biblioteca que guarda vários arquivos importantes e narro alguns acontecimentos marcantes que corroboraram a construção da minha identidade docente.

Os estudos autobiográficos na docência

O período que sucede a Segunda Guerra Mundial, sobretudo com os avanços tecnológicos, fez emergir uma forte pressão por parte da sociedade sobre os professores. Era atribuída a esses profissionais a tarefa de formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho vigente e, conseqüentemente, reeducar a sociedade fragmentada em decorrência da guerra. Para Nóvoa (2013), o processo acelerado de urbanização acarretou uma cisão entre a vida profissional e individual do professor, uma verdadeira crise na identidade docente. Um período no qual os professores foram excomungados dos processos que reestruturavam a educação e acusados de serem os agentes produtores das desigualdades sociais.

A prática docente era compreendida pela sua funcionalidade tecnicista, que caracteri-

za como deve ser um bom professor, ou qual seria o melhor método de ensino para o contexto da sala de aula, entre outros (CATANI, 2000; NÓVOA, 2013). A compreensão da prática docente pela sua funcionalidade gera, além da separação e divergência entre pesquisadores e professores, uma visão reducionista do professor, isto é, reduz “[...] a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica” (NÓVOA, 2013, p. 15).

O interesse pela vida do professor data da década de 1970 (HUBERMAN, 2013; NÓVOA, 2013; MARTINS; TOURINHO, 2017) e nasce como consequência de investigações sobre a vida da humanidade pertinentes a duas naturezas humanas: psicodinâmica (estudos de Freud) e sociológica (Escola de Chicago). Os estudos nessas duas naturezas se coadunam com as investigações biográficas e, conseqüentemente, as desenvolvidas na docência. Nessa direção, os estudos biográficos na docência enfatizam o início da carreira dos professores, ressaltando os momentos determinantes na vida e formação que conduziram os profissionais a tomar o destino da docência (HUBERMAN, 2013).

No cenário atual, mesmo que essa paisagem tenha sofrido alterações, é possível afirmar que ainda persistem questionamentos sobre a vida e formação do professor. Questionamentos tais como: de que lugar vem a ação do professor? O que molda a prática docente nos dias atuais? Em que termos a ação docente é influenciada pela formação pessoal e profissional? Atuam, entre outras indagações, como propulsores para novos estudos biográficos que tratam da vida e ofício do professor, como Bueno (2000) e Catani (2000), por exemplo. Autores como Goodson (2017) e Passeggi (2017) podem ser mencionados como referenciais para estudos sobre a narrativa de vida. Auerk e Gomes (2012), bem como Miguel (2012) perfazem estudos que tratam das experiências

e práticas de professores de Matemática, enquanto Modesto Neto e demais autores (2016) e Santos e demais autores (2016) investigam a vida de professores camponeses.

Os estudos de Catani (2000) retratam as experiências vivenciadas em um grupo de estudo por professoras da Educação Básica que, movidas pela busca do conhecimento e motivadas a melhorar suas ações e, por conseguinte, o ensino na escola básica, mesmo depois de terem concluído a formação inicial, optaram por continuar frequentando um grupo de estudo. As produções acadêmicas oriundas do “Grupo de Sábado”, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), “[...] convergem para as tendências predominantes, em muitos estudos, que propõem práticas de formação contínua cujo núcleo seja a compreensão da vida e do ofício das pessoas” (CATANI, 2000, p. 22-23).

Os estudos de Sousa (2000) promovem uma sintonia entre os relatos autobiográficos de professores e professoras sobre o processo de iniciação na escola básica. A autora elucida argumentos por meio de um conjunto de narrativas que retratam as primeiras experiências de professores e professoras ao ingressarem na escola quando ainda crianças e/ou adolescentes. Seus estudos indicam que os docentes vivenciaram experiências positivas e negativas – essas últimas deixaram marcas ainda não superadas –, que foram significativas para o ingresso na profissão docente.

Miguel (2012) faz uso da metáfora do teatro de uma consulta terapêutica para compreender as experiências vivenciadas por três professores de Matemática. O autor constrói um cenário no qual promove diálogos fictícios entre os professores e um terapeuta, articulando sobre a vida e o ofício dos três professores. Seus estudos apontam, por meio de jogos de linguagem, para o adoecimento do corpo do professor. Evidencia as principais doenças físi-

cas e, sobretudo, mentais que atingem os professores de Matemática em exercício. Miguel (2012, p. 286) revela, entre outras enfermidades físicas, que “mais de 80% dos professores já tiraram licença por motivo de saúde e o médico mais procurado é o psiquiatra”.

Modesto Neto e demais autores (2016) argumentam sobre a vida e o ofício de professores e professoras de uma escola do campo na cidade de Marabá, sudeste do estado do Pará. Os autores analisam os relatos autobiográficos dos professores sujeitos do campo na compreensão acerca da formação para a docência, práticas e saberes pedagógicos. O estudo indica que os professores sujeitos do campo vivenciaram experiências em salas de aula multisseriadas para as quais não foram previamente preparados. A falta de recursos didáticos, bem como a ausência de formações continuadas específicas para o contexto camponês, deixou professores e professoras à deriva no processo de ensino e aprendizagem. As experiências vivenciadas por esses sujeitos quando trabalham nas escolas do campo advêm, em maior ênfase, das relações e interações com os estudantes e do contexto camponês.

De maneira geral, a revisão de literatura aqui apresentada, ainda que concisa, inclina para a necessidade de mais estudos autobiográficos que envolvam a vida e o ofício de professoras e professores, tendo em vista que ainda sabemos muito pouco sobre esses profissionais, com destaque para a necessidade de estudos sobre a história de vida e formação dos professores e professoras que têm fortes raízes com os espaços camponeses.

A literatura especializada enfatiza ainda que estudos de natureza autobiográfica, em especial na docência, permitem tessituras acerca da dicotomia entre universidade e escola básica, possibilitando aproximações de ambas as instituições. Enseja rompimentos das “[...] concepções de que o conhecimento

é produzido na universidade, e de que os professores da escola básica são apenas consumidores” (BUENO, 2000, p. 9).

É importante redirecionar os olhares para a vida e o ofício dos professores e professoras, bem como os sentidos e significados que esses profissionais expressam no desdobramento do seu trabalho. É possível revisitar, ainda que de maneira concisa, as experiências vivenciadas ao longo do percurso de nossa vida pessoal, bem como os caminhos que trilhamos na condição de professores e professoras. Esse (re) viver o passado possibilita outras compreensões acerca das concepções que circundam o saber e fazer docente.

Para que isso ocorra, é preciso lançar-se em um universo permeado por narrativas particulares que nos conduzam a vivenciar uma vez mais os momentos marcantes em nossas vidas (GOODSON, 2017). Nesse movimento de rever-se, no tópico seguinte, assumo a narrativa autobiográfica, compreendida como uma vertente da pesquisa qualitativa, “[...] que se ocupa com o estudo de experiências vividas e relatadas, buscando interpretar sentidos e significados expressos nas narrativas” (GONÇALVES *et al.*, 2019, p. 1087).

Construindo as narrativas

Até meados do século XIX, as narrativas se ocupavam dos fatos e feitos grandiosos como a cronologia do mundo, história das civilizações antigas, entre outras. Após tal período, essa paisagem, antes panorâmica, ganha outros focos, dentre os quais se destaca a ascensão da narrativa de vida, que marca um período de uma nova era específica. Nessa senda, “devemos concebê-la como início não da ‘era das narrativas’, mas da ‘era das pequenas narrativas’” (GOODSON, 2017, p. 27). Essa nova “era das pequenas narrativas” se expande para além dos feitos históricos e atinge diversos setores

da sociedade, com destaque para as expressões artísticas. É perceptível uma recorrência de canções que narram a vida de indivíduos também no cinema. Cada vez mais, a produção de filmes aposta em histórias narrativas específicas. Nesse sentido, é analisando “[...] o contexto social mais amplo desse tipo de narrativa que podemos começar a apreciar os dilemas do trabalho qualitativo, focado nas narrativas pessoais e nos relatos de vida” (GOODSON, 2017, p. 37).

Nessa direção, assumo como método de investigação a narrativa autobiográfica porque melhor compreende a experiência do sujeito como a base para uma investigação qualitativa. Josso (2020, p. 46) considera que “A experiência, volto a enfatizar, é forjada e construída no lugar da interseção das curvas sinusoidais entre a singularidade de cada percurso e a alteridade emergente de todos os cursos compartilhados”. Com efeito, considero que a narrativa autobiográfica é feita com os sujeitos, e não sobre eles, requer compreensões e respeito da necessidade de reconstituir partes da vida do sujeito por meio da memória. Por isso mesmo é que faço opção pela narrativa autobiográfica na medida em que parto do presente para compreender o significado social de uma classe de sujeitos, o povo do campo. Isso não pode ser reduzido ao simples ato de reconstruir ou contar uma história. Ademais, os relatos narrados realçam lapsos em potencial para analisar as mudanças do indivíduo e como este se compreende (HERNÁNDEZ, 2017).

Narrar-se constitui um enfrentamento direto, uma superação dos nossos medos, dos estigmas que ainda perturbam nosso estado de consciência, reativa memórias temporais e nos leva a reviver momentos que, talvez de maneira inconsciente, preferimos deixar guardados. Nesse panorama, a narrativa autobiográfica evidencia como a vida foi impactada pela experiência pessoal e profissional

do sujeito. Permite o distanciamento de concepções que compreendem o particular como reflexo do social e concebam os indivíduos como cópias da sociedade. Ressalta o indivíduo como fruto da cultura em que está inserido. Embora fale por si, carrega em sua fala uma bagagem construída por meio da cultura social. Por isso mesmo, a memória não pode ser tomada como um reservatório: trata-se de uma atualização do vivido por meio de um conjunto de relações sociais (CASTAÑEDA; MORALES, 2017).

Ancorado em Josso (2020), narro minha história de vida com intuito de compreender a dinâmica individual e coletiva na qual estou inserido. Lanço então um olhar diferenciado a partir da escrita de si, tendo em vista ser “uma abordagem decisiva para evidenciar a epistemologia dos sujeitos para que o próprio caminho de formação seja realizado com plena consciência da própria escolha e dos desafios para eles no presente e no futuro.” (JOSSO, 2020, p. 45).

Nesses direcionamentos, as reflexões e autorreflexões aqui delineadas não se limitam a paradigmas científicos tradicionais. Procuo rompimentos dessas barreiras, ao assumir a narrativa autobiográfica como possibilidade de interagir/agir com o mundo e comigo mesmo no mundo e com os outros, revelando fragmentos das minhas ações na cultura e no meio social. Assim, a narrativa autobiográfica me permite “[...] rever o vivido, narrar o aprendido, *experimentando* uma maneira de dar sentido e significado ao *meu ser social/cultural*” (MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 153, grifos nossos). Nesses direcionamentos, ancorado em Martins e Tourinho (2017), ressalto que as histórias de vida são bibliotecas vivas. Dessa feita, no tópico seguinte, narro os acontecimentos mais marcantes da minha vida pessoal e profissional na forma de *arquivos abertos* da minha biblioteca de vida e formação.

Arquivos de memórias da biblioteca da minha vida

Nesta seção, procuro reviver, a partir de cinco arquivos de memórias, quais eram minhas preocupações, meus sonhos e objetivos. Quais ainda existem e as motivações que possibilitaram manter-me como professor e, atualmente, professor no exercício da pesquisa. Assim, as narrativas descritas a seguir não seguem uma linearidade temporal, ou seja, busco as descontinuidades vividas, já que “as narrativas não operam com critérios lógicos, não lidam com noções de causalidade dos processos de subjetivação (se isso, então aquilo...)” (CHAVES, 2011, p. 209). Nesse sentido, no primeiro arquivo aberto, ressalto os momentos da minha história de vida que contribuíram para me aceitar enquanto sujeito do campo.

• **Arquivo I: como me tornei um sujeito do campo**

Neste primeiro arquivo, narro os fragmentos de minha trajetória de vida a partir de janeiro de 1988, ano do meu nascimento, sendo o quinto e último filho dos meus pais. Minha mãe é uma agricultora aposentada, natural do estado do Espírito Santo, que migrou para o Pará ainda criança com seus pais e mais 11 irmãos. Casou-se ainda jovem com meu pai, agricultor paraense, e viveram juntos por 17 anos.

Nasci na pequena cidade de Parauapebas, no interior do Pará. Vivíamos da venda de cosméticos – atividade autônoma exercida por minha mãe – e do trabalho assalariado do meu pai. Em 1991, devido à vida difícil na cidade, saímos para morar na zona rural do município de Itupiranga (região de Marabá), na comunidade Cruzeiro do Sul (conhecida como Quatro Bocas), onde passamos a viver da agricultura familiar. No campo, moramos em uma casa construída com barro e coberta com cavacos².

² Pedacos de madeira extraídos artesanalmente das árvores, usados para cobrir casas e barracos.

Trabalhamos com manejo do solo, plantio e colheita de cereais (arroz, feijão, milho, fava). Além disso, cultivamos alimentos como mandioca, abóbora, batata-doce e melancia. Criávamos galinhas, porcos e patos para o abate, além de alguns animais silvestres e peixes dos córregos.

Residimos nessa propriedade até os dias atuais. Uma nova moradia foi construída, mas a dinâmica da vida no campo continua semelhante. Nessa localidade, encontra-se a escola em que cursei toda a Educação Básica, para a qual posteriormente retornei para trabalhar na função de professor dos Anos Iniciais e coordenador pedagógico. No arquivo seguinte, aprofundarei as considerações sobre o assunto.

- **Arquivo II: a Educação Básica em uma escola do campo no estado do Pará**

Neste arquivo, resalto o processo de iniciação na formação escolarizada, bem como o meu ingresso no mundo das letras aos três ou quatro anos de idade, quando aprendi a ler, antes mesmo de ir para a escola. Quando criança, observava em casa minha mãe ensinar meus irmãos a ler. Embora ela só tenha cursado até o 2º ano do Ensino Fundamental, procurava fazer o melhor que podia para ajudar os filhos a ler.

O primeiro texto que consegui ler foi uma parlenda: “Pirulito que bate-bate”. Sempre fui muito empolgado com leituras e gostava muito das histórias em quadrinhos da turma da Mônica que encontrava nos livros didáticos dos meus irmãos. Para minha mãe, a escolarização dos filhos sempre foi prioridade, mesmo que para isso precisasse enfrentar sozinha a labuta na roça. Por esse e outros motivos, concluímos a Educação Básica. E quanto a mim, isso foi um fator determinante para futuramente ingressar na docência.

A insistência pela escolarização dos filhos corrobora o posicionamento de Santos e de-

mais autores (2016), quando afirmam que por muito tempo os sujeitos do campo lutaram por políticas públicas para conseguirem o direito à educação escolarizada, embora a busca desses sujeitos fosse por escolarização, e não especificamente pela qualidade do ensino. Isso porque as famílias acreditam que manter seus filhos estudando, mesmo com as dificuldades na roça, em si já é uma conquista, sendo a escola básica a porta para um futuro promissor almejado, uma maneira de sair da vida difícil. A conquista da escolarização se faz mais importante, em detrimento inclusive da qualidade da escola e do ensino. Santos e demais autores (2016, p. 117) seguem afirmando que, “embora não tenham tido acesso à escola, ou talvez, por isso mesmo. Ainda que o acesso à escola não seja garantia de vida melhor nessa nossa sociedade, os pais estão na constante luta pela escolarização dos filhos”.

Em janeiro de 1994, fui matriculado na única escola básica da comunidade e passei a acompanhar meus irmãos na caminhada, em um percurso de cinco quilômetros de aventura para chegar à escola. Parte do trajeto era por dentro da mata fechada. Em outra parte, tínhamos que colocar os cadernos dentro de uma sacola plástica para não molharem, pois precisávamos atravessar por dentro de um igarapé. A escola era um barracão coberto com palhas de árvore de coco-babaçu. Lá, funcionavam duas turmas multisseriadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Um casal de professores se revezava para não atrapalhar a aula um do outro, já que as turmas funcionavam no mesmo horário e não havia paredes dividindo o ambiente. Essa dinâmica se manteve até a conclusão dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No início da aula, a professora escrevia um texto no quadro, realizava a leitura em voz alta. Muitas vezes, nós a acompanhávamos durante a leitura repetindo suas palavras. Depois,

tínhamos que resolver questões de interpretação de texto. Para os que ainda não sabiam ler, a professora escrevia letras ou palavras pontilhadas no caderno para o estudante cobrir e ver como se fazia cada letra. Esse tipo de atividade era similar em quase todas as disciplinas, exceto Matemática. A organização dos conteúdos dessa disciplina se restringia ao ensino das situações aditivas ao longo do primeiro semestre letivo e das situações multiplicativas no decorrer do segundo semestre. Não estudávamos outros conteúdos além das operações aritméticas fundamentais. Para cada operação, tínhamos obrigatoriamente que memorizar a tabuada e recitá-la em todas as aulas de Matemática.

Sobre esse aspecto, na tentativa de uma melhor compreensão da prática da professora, recorro aos estudos de Spinillo e Magina (2004), como também de Nacarato, Mengali e Passos (2011) sobre mitos e crenças que permeiam as práticas de professoras e professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais nos últimos 30 anos no Brasil. Segundo Nacarato, Mengali e Passos (2011, p. 32), os professores e professoras polivalentes foram formados em meio a mudanças e transformações no currículo nas últimas décadas. Isso contribuiu para o enraizamento de “[...] crença utilitarista ou a crença platônica da Matemática, centradas em cálculos de procedimentos”, tais como a visão utilitarista do ensino de conteúdos matemáticos, a soberania da Matemática escolar, concepções reducionistas da disciplina, entre outros fatores que classificam a prática docente numa perspectiva de ensino tradicional.

Segundo Spinillo e Magina (2004), persevera o mito de que o ensino das quatro operações aritméticas se resume da seguinte maneira: primeiro, ensina-se adição, seguida de exercícios aditivos e resolução de problemas. Repete-se essa sequência com a subtração, multiplicação e divisão, até encerrar o ano le-

tivo. Nesse processo, a tabuada foi utilizada por muito tempo somente para ensinar apenas essas operações, sendo, dessa forma, associada e estigmatizada numa compreensão de ensino tradicional – tabuada como ferramenta de memorização das operações. Essa concepção de ensino se manteve ao longo dos anos.

Paralelamente a essa dinâmica, a comunidade expandiu seu território. Com o aumento da população, a escola cresceu em termos de estrutura física, passando a funcionar em dois galpões de madeira subdivididos em salas de aula. Foi nesse espaço que concluí os Anos Finais do Ensino Fundamental. Posteriormente, foi construído um prédio de alvenaria com seis salas de aula. Cerca de três anos depois, mais dez salas foram construídas, tendo laboratório de informática, biblioteca, quadra poliesportiva etc.

Com a expansão de sua estrutura física, a escola passou a atender a uma maior quantidade de estudantes e com isso o número de professores também aumentou. Eles vinham de outras cidades; alguns passavam a semana na escola e voltavam para suas casas nos fins de semana. Outros estabeleciam moradia na comunidade. Cabe ressaltar que alguns desses professores acompanharam minha formação até a conclusão do Ensino Fundamental e continuam trabalhando na referida escola até os dias atuais.

Em 2003, ingressei no Ensino Médio na modalidade de ensino denominada Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Essa modalidade de oferta, a meu ver, contribuiu para minha formação, na medida em que as atividades eram mais intensivas, ou seja, estudávamos apenas uma ou duas disciplinas por mês e tínhamos que nos preocupar apenas com o conteúdo específico, e não com muitas atividades de outras disciplinas.

Ao longo da minha formação no Ensino Fundamental, estabeleci uma boa relação com

a disciplina de Matemática. Mas, foi durante o Ensino Médio que a motivação pelo estudo aflorou ainda mais, ao receber elogios e incentivos de um professor por conseguir me apropriar com facilidade dos conteúdos apresentados. As palavras do professor motivavam-me a melhorar ainda mais meu desempenho. A cada aula, eu gostava um pouco mais de estudar Matemática. Nesse sentido, concordo com Freire (2014) quando assevera que:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como uma força formadora ou como contribuição à *assunção* do educando por si mesmo. (FREIRE, 2014, p. 43, grifo do autor)

A boa relação com o professor de Matemática possibilitava desenvolver com muita satisfação as atividades propostas. Não me recordo de todos os conteúdos trabalhados nesse período, mas lembro-me de gostar de desenhar os gráficos das funções quadráticas, resolver equações do segundo grau, dos exercícios sobre regra de três, cálculo de juros e porcentagens. Afirmando que essa relação potencializou meu gostar de estar na escola, envolvido nesse ambiente até concluir a Educação Básica em 2005.

Paralelamente a esses acontecimentos narrados, ressalto que, mesmo gostando de estudar, precisava continuar trabalhando na roça, mas também exercia outras funções, necessárias para complementar a renda. Trabalhei em diferentes funções ao longo da minha vida. Quando meus pais se divorciaram, eu estava com cinco anos de idade. Ensinar os filhos a trabalhar foi tarefa da minha mãe. Ela ensinou os serviços domésticos e as atividades da roça. A minha experiência profissional, ligada às atividades da roça, foi orientada por minha mãe. Outras experiências aprendi na prática dos empregos que conseguia. O arquivo seguinte abordará melhor essa temática.

• **Arquivo III – Experiência profissional**

Neste arquivo, trato da minha experiência profissional e ressalto que por muito tempo acompanhei minha mãe nas atividades da roça. Quando adolescente, roçava a juquirá³ e fazia as coivaras⁴ na terra, colhia a mandioca e ajudava no preparo da massa; depois, torrava a farinha para ser vendida ou consumida ao longo do ano. Trabalhei como coletor de castanha-do-pará e vendia para um transportador que vinha na vila uma vez por mês. Às vezes, trocava por óleo, açúcar, sal, mortadela e outros alimentos que não produzíamos na roça.

Nos meses determinados, passávamos vários dias colhendo a safra de arroz. Tínhamos que coletar os cachos e organizá-los no paiol. Em seguida, construíamos um jirau⁵, que era utilizado para secar o arroz e separar os grãos dos cachos. Para separar os grãos dos cachos, era preciso bater nos cachos de arroz com uma vara bem firme sobre o jirau. Este funcionava como uma peneira, deixando passar somente os grãos. Depois de separado, o arroz era ensacado e armazenado em outro paiol.

Colhíamos o arroz ao bom som das cantigas da minha mãe, sempre de bom humor, mesmo quando o calor e o excesso de exposição ao sol tentavam desanimá-la. Quando coincidia o período de colheita com as avaliações bimestrais, eu mudava para o turno da noite na escola e ficava na colheita durante o dia. Nesses períodos, por muitas vezes, levava o caderno para a roça, sentava-me embaixo

3 Juquirá é um tipo de vegetação mais baixa que a mata. Trata-se de um aglomerado de pequenas árvores e plantas em processo de crescimento.

4 Após derrubar uma pequena área da mata para fazer a roça, os camponeses ateiavam fogo na vegetação seca, isso serve para limpar o espaço e iniciar o plantio. Os galhos das árvores que não foram totalmente consumidos pelo fogo são juntados em pequenos feixes para serem novamente queimados, esses feixes recebem o nome de “coivaras”.

5 Espécie de armação em formato de grade construída com varas sobre quatro forquilhas fixadas no chão. Usávamos o jirau para fazer camas, guardar utensílios para secar carne e peixe ao sol, entre outras utilidades.

de uma moita e revisava o conteúdo, pois a escola não parava em tempos de colheita e tínhamos que nos adaptar ao calendário letivo, sobretudo nos momentos de avaliação. Trabalhei nas atividades da roça até a conclusão da Educação Básica. Tínhamos o pensamento que a conclusão do Ensino Médio era o final dos estudos.

Devido à necessidade financeira, e tendo concluído a Educação Básica, comecei a trabalhar como chapeiro em uma lanchonete durante a noite e na roça durante o dia. Fiquei nessa atividade por dez meses, quando, aprovado em um concurso público, voltei à escola para trabalhar como vigia noturno. Desenvolvi essa função por quase oito anos. Ainda como vigia, consegui outro emprego na função de estoquista em uma loja de produtos agropecuários – isso levava mais dinheiro para a minha família – e reduzi os trabalhos na roça somente para os fins de semana. Com essa dinâmica, consegui ingressar em um curso de Magistério, pois, desde criança, tinha o sonho de ser professor. Com a chegada desse curso na vila, percebi que poderia alcançar esse objetivo. O arquivo IV abordará o processo de formação para a docência.

- **Arquivo IV – O processo de formação para a docência**

Neste arquivo, articulo sobre o processo de formação para a docência a partir de 2009, ano que ingressei no curso técnico de Magistério em uma instituição particular de Ensino Profissionalizante, ofertado na modalidade de Educação a Distância (EAD). Esse curso possibilitou realizar um antigo sonho de ser professor. Cursar o Magistério foi satisfatório. Comecei a sentir-me professor e conhecer quais eram as funções e obrigações.

Durante o estágio de docência, vivenciei a experiência de estar em sala de aula como professor. Naquele momento, revisei os anti-

gos professores e, ao acompanhar suas aulas, percebi que suas práticas pouco haviam mudado. Durante o estágio, depois de estudar o planejamento da aula e conhecer os conteúdos a serem desenvolvidos, passei a entender que a minha primeira atividade como docente foi repetir o que vivenciei na condição de estudante e que presenciei o ex-professor exercer durante o estágio de observação. Minha ação era um reflexo da prática do ex-professor.

Antes de concluir o curso de Magistério, instalou-se uma faculdade particular que ofertava, também na modalidade EAD, o curso de Pedagogia. Foi nesse sistema que concluí o curso de Magistério e ingressei no curso de Pedagogia. Em agosto de 2011, após ter sido aprovado para o cargo de professor em um concurso público do município de Marabá, fui convocado para assumir uma sala de aula em outra escola do campo, localizada a sete quilômetros de distância da comunidade. Com isso, abandonei o emprego de estoquista e passei a trabalhar em duas escolas, sendo professor durante o dia e vigia durante a noite, ainda cursando Pedagogia nos períodos determinados. É nesse movimento que passo a assumir uma identidade docente.

Ancoro-me em Nóvoa (2013) para argumentar sobre identidade docente como deliberação única do professor. Para esse autor, o professor é único na sua forma de agir, de tomar decisões, entre outras características. Dessa maneira, ser *único* configura a identidade docente. É preciso que o professor assuma a condição de dono do seu *eu* educador e compreenda que sua prática pedagógica é fruto da sua experiência de vida e formação.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como que

cada um se sente e se diz *professor*. (NÓVOA, 2013, p. 16, grifo do autor)

Considero que ser professor é viver uma experiência única e singular, um aprendizado que se renova a cada ano, a cada turma, a cada estudante. É um desafio que não pode ser mensurado. Fazer parte da formação de outros sujeitos é uma experiência e responsabilidade incomuns, mas que se constituem na interação com os demais, jamais de forma isolada. O aprendizado do professor é, sobretudo, um aprendizado coletivo. Isso faz com que o professor exerça de forma consciente sua atuação e compreenda o campo conceitual em que sua prática mais se aproxima, pois, “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 2013, p. 17).

Nessa trajetória, um encontro especial me ocorreu por meio da interação com uma professora e de sua intervenção com o intuito de me auxiliar. Ela se tornou uma amiga, ajudando-me a passar por esse processo de iniciação à docência, pois encontrei dificuldades para desenvolver as primeiras aulas.

Concordo com Huberman (2013) quando afirma que a realidade de sala de aula é diferente do que se estuda na graduação. Trata-se de uma experiência que se renova a cada encontro com os estudantes. Inicialmente, isso era um obstáculo, haja vista que eu não tinha acesso à matriz curricular da Secretaria Municipal de Educação (Semed) e não sabia se tal documento realmente existia. Além disso, não dispunha ainda da habilidade de planejar uma aula ou quais conteúdos deveria trabalhar. Isso foi sendo resolvido ao longo dos meses, com a experiência de sala de aula. Recordo que meu primeiro dia de aula aconteceu com uma turma do 5º ano. Eram estudantes tranquilos, mas naquele dia estavam ansiosos para conhecer o novo professor. Para apresentar os conteúdos aos estudantes, sempre seguia passo a passo

os conteúdos do livro didático, e isso se repetiu por outros anos.

Em 2013, enquanto ainda cursava Pedagogia, participei de um Processo Seletivo Especial e ingressei no curso de licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela Unifesspa, *campus* Universitário de Marabá. Ao cursar algumas disciplinas no decorrer do curso, passei a compreender meu pertencimento como sujeito camponês.

Para assumir a postura de sujeito camponês, anco-ro-me numa concepção filosófica freiriana, a qual concebe o camponês como sujeito que “[...] necessita descobrir-se enquanto classe oprimida para, a partir daí, compreender a sua situação de vida e de trabalho, e lutar para transformar sua realidade” (PACHECO, 2017, p. 64). Nesse contexto, compreendi a comunidade campesina em que vivo, a escola em que trabalho, os estudantes, a minha vida pessoal e profissional.

Considero que foi a partir dessa tomada de consciência que minha vida profissional ganhou novos significados, dentre os quais destaco a importância de ser um professor que discute questões do campo e que tem potencial para trabalhar de forma diferenciada da que vinha trabalhando anteriormente em sala de aula, ao contextualizar a importância do campo enquanto espaço de produção de conhecimentos, saberes e culturas.

Na licenciatura em Educação do Campo, percebi a importância de olhar para a dinâmica do campo – produção agrícola, condição de vida do camponês, interação com o meio ambiente, uso de insumos agrotóxicos, preservação do meio ambiente, saberes culturais, diferentes matemáticas etc. – como portadora de elementos para o ensino dos conteúdos e para a valorização desse espaço em sua totalidade. Foi nesse curso que compreendi a importância da luta dos sujeitos do campo para a construção de uma Educação do Campo

(CALDART, 2017; ARROYO, 2017) como resistência de sujeitos historicamente marginalizados e oprimidos, que reivindicam uma educação emancipatória dos povos do campo, reconhecendo-os protagonistas no processo de escolarização aliado às práticas socioculturais que configuram a dinâmica campesina (BARREIRA, 2020). Nesses direcionamentos, recorro a Freire (2014), ao afirmar que:

a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar 'virgem' do conflito entre forças que obstaculizam a busca da *assunção de si* por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas 'intrigas' não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. (FREIRE, 2014, p. 42, grifos do autor)

A partir dessas palavras, entendo ser necessário que o ensino esteja relacionado com a realidade onde o sujeito se encontra inserido. O contexto local é fundamental para ensinar os conteúdos em sala de aula e fora dela. O reconhecimento de um olhar mais direcionado para o ensino no campo nasce por meio dos debates e estudos realizados no curso de Educação do Campo. Cabe dizer que foram várias e significativas as transformações na minha prática, ou seja, passei a refletir sobre a aprendizagem dos estudantes, perceber subsídios para a aprendizagem que não estão impressos no livro didático.

De certa maneira, percebo que ainda estavam impregnados na minha prática os métodos tradicionais ao exercer minha ação. Aos poucos, fui me desapegando do livro didático, de modo que ele não era mais a minha única fonte de conhecimento. Desde então, passei a observar que a sala de aula se estendia para além dos muros da escola. Percebi que lá fora havia um universo de conhecimento a ser explorado e problematizado. Comecei a levar os

estudantes a outros locais, como laticínios, fazendas, ordenha de gado, para que pudessemos observar a prática e depois trabalhar em sala de aula, problematizando a experiência de campo.

O curso de licenciatura em Educação do Campo provocou-me diversas inquietações. Sentia-me incompleto enquanto professor e com um desejo de realizar as minhas aulas de maneira mais dinâmica, que motivasse os estudantes a participar ativamente. Porém, a cada tentativa de transformar minha prática, sentia que esbarrava em um muro de obstáculos. Dentre eles, estava o fato de não saber como trabalhar de uma maneira diferente da que eu vinha trabalhando, ou seja, não queria mais ser um reflexo dos ex-professores. Entendia a necessidade da mudança, mas não conseguia ir além. Precisava melhorar e potencializar meus conhecimentos, pois inquietava-me reproduzir para os estudantes em sala de aula experiências semelhantes às vivenciadas por mim quando cursava a Educação Básica.

Em 2015, tendo concluído o curso de Pedagogia, fui aprovado no concurso público municipal de Itupiranga (PA), para atuar na função de técnico pedagógico na mesma escola em que estudei durante todo o Ensino Fundamental. Isso me fez trocar o emprego de vigia para trabalhar na coordenação pedagógica da escola.

Em 2017, apresentei meu Trabalho de Conclusão de Curso na licenciatura em Educação do Campo. No referido trabalho, analisei o processo de ensino e aprendizagem de Matemática Financeira por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Médio em uma escola do campo (BARREIRA, 2017).

Tendo apresentado o texto final, e por incentivo dos professores do curso, inscrevi-me no processo seletivo para o mestrado profissional em docência. No arquivo V, a seguir,

narro as experiências vividas não apenas durante a formação no mestrado, mas também as implicações vividas com a mudança do campo para a cidade.

• **Arquivo V – A pesquisa na pós-graduação**

Neste arquivo, articulo sobre o processo, ainda em construção, de iniciação na pesquisa na pós-graduação a partir de 2018, ano de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGDOC) do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), na Universidade Federal do Pará (UFPA). O referido curso possibilitou a elaboração de uma dissertação de mestrado profissional que tratou sobre a resolução de problemas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do campo.

Foi a primeira vez que migrei para uma cidade grande, Belém do Pará. Essa nova experiência tem me ensinado que, embora a cidade grande concentre aglomerações de pessoas, não afasta o peso da solidão, pois foi durante o período do mestrado que me senti diversas vezes sozinho. Entendo que as relações humanas em contextos urbanos se configuram numa dimensão completamente diferente das relações estabelecidas em espaços campestres. Sentia saudades do convívio familiar e da vida na roça. Fatos como o trânsito intenso, a aglomeração de pessoas, a paisagem urbana, em especial a arquitetônica, o comportamento expresso no modo de vestir e no jeito de falar desse novo ambiente causaram-me estranhamentos que ainda não se diluíram com o passar do tempo. Dentre outros sentimentos de estranhamento, sentia a falta da culinária do campo.

Por não conseguir me adaptar a esse novo ambiente, passava dias isolado no quarto, estudando e escrevendo sobre a pesquisa de mestrado. Morei por um ano em Belém e depois retornei para a minha comunidade para

desenvolver a parte empírica da pesquisa. No momento atual, de morar novamente em Belém em virtude do doutoramento, percebo que alguns dos sentimentos vividos durante o período que cursei o mestrado ainda estão presentes, embora tenha aprendido a conviver melhor fora do contexto rural.

Durante a pesquisa de mestrado, investiguei de que maneira a prática do professor contribui para que estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo construam estratégias para resolver problemas aditivos. Assumi a pesquisa da própria prática enquanto metodologia de investigação que se insere na perspectiva da Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Essa modalidade de pesquisa me permite assumir um duplo papel: o de professor que ensina Matemática para estudantes do campo e o de pesquisador da própria prática (BARREIRA, 2020).

O mestrado profissional fomentou melhorias para a minha formação, com outras formas de pensar e agir ao ensinar Matemática para estudantes dos Anos Iniciais na escola do campo onde trabalho. Ao cursar as disciplinas ao longo do mestrado, e durante as conversas com a professora orientadora e com o coorientador, e ainda por meio da leitura do referencial teórico, passei a refletir sobre a necessidade de promover uma prática pedagógica que me permitisse um olhar direcionado para as produções dos estudantes e considerar seus escritos como elementos importantes para compreender seus fazeres matemáticos. Diante disso, compreendi a necessidade, enquanto professor, de desenvolver uma pesquisa que transformasse a sala de aula em um ambiente educativo e comunicativo em que os estudantes pudessem expressar suas ideias e compartilhar suas estratégias uns com os outros, de modo a minimizar equívocos na aprendizagem das situações aditivas.

A pesquisa de mestrado revelou que os estudantes aliam os conhecimentos construídos fora da escola aos conhecimentos matemáticos escolares. Com isso, constroem novas estratégias para a resolução de problemas matemáticos. Constatei que precisava me desprender de uma prática docente pautada tão somente no uso de regras e métodos instrucionistas, sendo necessário diversificar o ensino dando voz ao estudante, no sentido de deixá-lo ser ouvido, percebendo conhecimentos que carrega enquanto bagagem epistemológica importante para o ensino de Matemática e valorizando-os como essenciais para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos (BARREIRA, 2020).

Antes de apresentar meu texto final de dissertação, participei de um processo seletivo de doutorado para ingresso em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da UFPB, no mesmo instituto em que cursei o mestrado. Tendo sido aprovado, entendo agora a minha responsabilidade de problematizar o conhecimento produzido e compartilhado em atividades do campo e suas conexões com a escola básica.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi refletir acerca dos momentos significativos da minha trajetória de vida e formação que me fizeram compreender o campo como lugar de construção pessoal e profissional, bem como de que forma se configurou minha prática docente nesse espaço e suas contribuições para minha autoformação. Para o alcance desse objetivo, foi preciso recuperar fragmentos de memórias dos acontecimentos que marcaram minha história de vida e formação.

Ao questionar de que maneira compreendo o campo como lugar de construção da minha vida pessoal e profissional, considero o campo

como lugar da minha constituição como sujeito singular-plural. Neste rever-me, percebo que minha identidade se solidificou ao longo dos anos, mas foi sobretudo no curso de licenciatura em Educação do Campo que passei a compreender-me como professor com potencial pedagógico para discutir as questões do campo em sala de aula.

Para refletir sobre como se configurou a minha prática docente neste espaço, entendo que os estudos na universidade, bem como as pesquisas de campo que realizamos nos espaços camponeses, assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), são elementos que atualmente configuram a minha prática docente nas escolas do campo, bem como fizeram-me pensar sobre meu lugar no mundo. Como um manto que caía, cada vez mais comecei a sentir o peso de carregar uma cultura camponesa. Atualmente, sempre que possível, nas reuniões de grupos de estudo, nas disciplinas, quando me perguntam de onde venho, respondo de cabeça erguida: EU SOU UM SUJEITO DO CAMPO. Essa frase ecoa dentro da sala de aula, quase sempre como uma informação inédita nesses espaços. Mas seu eco é muito mais forte em mim, pois mobiliza as estruturas que sustentam a minha vida, considerando que as memórias mais significativas ocorreram tendo o campo com cenário maior.

Para compreender em que sentido o campo contribui para a minha autoformação, ressalto que o campo atua como o lugar – para além de um espaço geográfico – que sustenta toda a construção da minha identidade docente. É por esse motivo que, atualmente, compreendo o campo como meu lugar de pertencimento. Nesse espaço, configura-se minha prática docente por meio da interação com os outros sujeitos, com os estudantes, com os diferentes setores que formam o campo. Esses agentes são responsáveis pelos movimentos de (re)

configuração na minha prática docente. Esse movimento nunca cessou e sempre alimenta minha autoformação.

Referências

ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017. p. 65-86.

AUAREK, Wagner Ahmad; GOMES, Maria Laura Magalhães. Pedro, Paulo e Célia: das tensões entre aproximar-se do aluno e ser professor de Matemática. *In*: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PAULA, Maria José; GOMES, Maria Laura Magalhães; AUAREK, Wagner Ahmad (Orgs.). **Viver e contar**: Experiências e práticas de professores de Matemática. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2012. p. 257-270 (Col. Contextos da Ciência).

BARREIRA, Jonas Souza. **O uso da tecnologia de informação e comunicação no ensino de Matemática em uma escola do campo**: uma análise de suas limitações e potencialidades. 2017. 70f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2017.

BARREIRA, Jonas Souza. **Pesquisa da própria prática ao ensinar Matemática**: uma análise de estratégias de resolução de problemas com estudantes do 5º ano de uma escola do campo 2020. 136f. Dissertação (Mestrado profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação continuada de professores. *In*: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cyntia Pereira de (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 7-20.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. *In*: ARROYO, Miguel. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Monica (Orgs.). **Por uma Educação do Cam-**

po. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017. p. 87-132

CASTAÑEDA, José Antonio Serrano; MORALES, Juan Mario Ramos. Narrar a vida: deliberações no campo biográfico. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria-RS: Ed. UFSM, 2017. p. 75-97

CATANI, Denice Barbara. Prática de formação e ofício docente. *In*: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cyntia Pereira de (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 21-29

CHAVES, Sílvia Nogueira. Memorial de formação: espaço identidade, diferença, subjetivação. *In*: CHAVES, Sílvia Nogueira; BRITO, Maria dos Remédios de (Orgs.). **Formação e docência**: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica. Belém: CEJUP, 2011. p. 207-218

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GONÇALVES, Terezinha; LEBREGO, Rafaela; BARREIRA, Jonas Souza; SIQUEIRA, Ivone. Análise textual discursiva na pesquisa narrativa: investigando sentidos da docência expressos por professoras de Ciências. *In*: COSTA, Antônio Pedro; SÁ, Susana Oliveira de; CASTRO, Paulo; SOUZA, Deyse Neri. **Atas do 8º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa**: investigação Qualitativa na Educação. V. 1. Lisboa: Ludomedia, 2019. p. 1087-1096

GOODSON, Ivor. A ascensão da narrativa de vida. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria-RS: Ed. UFSM, 2017. p. 25-47

HERNÁNDEZ, Rosa María Torres. Olhar a experiência estética na escrita de si. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria-RS: Ed. UFSM, 2017. p. 187-207

HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues. *In*

trodução. *In*: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues (Orgs.). **Saberes em (trans)formação**: tema central na formação de professores. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2017. p. 10-14 (Coleção Contextos da Ciência).

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 31-61

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2020

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Des)arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria-RS: Ed. UFSM, 2017. p. 143-165

MIGUEL, Antonio. Vida de professores de Matemática: o doce e o dócil do adoecimento. *In*: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PAULA, Maria José; GOMES, Maria Laura Magalhães; AUAREK, Wagner Ahmad (Orgs.). **Viver e contar**: Experiências e práticas de professores de Matemática. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2012. p. 271-309 (Col. Contextos da Ciência)

MODESTO NETO, Celso José *et al.* Como me tornei professor(a). *In*: RIBEIRO, Nilsa Brito; ANJOS, Maura Pereira (Orgs.). **Saberes e práticas de educadores e educadoras do campo**. Marabá-PA: Iguana, 2016. p. 91-110

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme

da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. **A Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30

PACHECO, Luci Mary Duso. Camponês. *In*: STRECK, Danilo R.; RENDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 64-65

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas institucionais de si: a arte de enlaçar reflexão, razão e emoções. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa narrativa**: interfaces ente histórias de vida, arte e educação. Santa Maria-RS: Ed. UFSM, 2017. p. 99-124

SANTOS, Claudemir Ribeiro dos *et al.* Narrativas Docentes: Memórias e Saberes de Professores. *In*: RIBEIRO, Nilsa Brito; ANJOS, Maura Pereira (Orgs.). **Saberes e Práticas de Educadores e Educadoras do Campo**. Marabá-PA: Iguana, 2016. p. 111-141.

SOUZA, Cyntia Pereira de. A evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professores e professoras. *In*: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cyntia Pereira de (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 31-44

SPINILLO, Alina Galvão; MAGINA, Sandra. Alguns "mitos" sobre a Educação Matemática e suas consequências para o ensino fundamental. *In*: PAVANELLO, Regina Maria (Org.). **Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental**: a pesquisa e a sala de aula. São Paulo: Biblioteca do Educador Matemático, 2004. p. 7-35 (v. 2; Coleção SBEM)

Recebido em: 22/05/2020

Revisado em: 22/12/2020

Aprovado em: 10/03/2021

Jonas Souza Barreira é doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), da Universidade Federal do Pará (UFPA). *E-mail:* jonassou-zabarreira@gmail.com

José Sávio Bicho é doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (Reamec). Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas (Área de concentração: Educação Matemática) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM). Editor da *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação (ReDiPE)*. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Práticas Socioculturais da Amazônia (GPEMAZON) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Interculturalidade (GEPECI), ambos da Unifesspa. *E-mail:* saviobicho@yahoo.com.br

Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo é doutora e mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciada em Pedagogia pela UFPA. Professora no Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática da UFPA. *E-mail:* bethma@ufpa.br