

Re-significação: uma ação necessária na formação continuada do educador matemático e na pesquisa

Cristiano Alberto Muniz - UnB

Lady Sakay - UnB

RESUMO: Este artigo pretende compreender os processos de re-significação no campo da educação matemática de duas professoras de séries iniciais envolvidas num projeto de pesquisa-ação de re-educação matemática desenvolvido pela FE-UnB numa escola pública do DF. O estudo centra-se na análise de um projeto de pesquisa-ação que vem sendo desenvolvido há seis anos, composto por um professor da UnB, três mestrandas, duas alunas da pedagogia de iniciação científica (PIBIC) e dezesseis alunos da Pedagogia que participam de estágios, todos sob a orientação do referido professor.

O projeto de pesquisa-ação e a pesquisa desenvolvida

O projeto Mediação do Conhecimento Matemático: re-educação matemática utiliza a pesquisa-ação como metodologia e tem como objetivo geral estudar as possibilidades de mudar o quadro de situação de dificuldade na aprendizagem da matemática nas séries iniciais a partir de mudanças no processo de intervenção didática, ou seja, realizando novas formas de mediação do conhecimento matemático ao longo das aulas. Contempla ainda em um de seus objetivos específicos favorecer uma integração entre professores regentes e alunos da Universidade num processo de realização de uma pesquisa-ação, voltado, sobretudo à formação inicial e continuada do professor-pesquisador no campo da Educação Matemática. Para atingir seu objetivo geral este projeto tem se constituído num rico espaço de formação continuada para os profissionais da escola.

A metodologia da pesquisa-ação adotada é orientada em função da resolução de problemas e de objetivos de transformação, podendo ser aplicada em diversos campos de atuação. Assim sendo busca a compreensão e interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. É um tipo de pesquisa que não trata do nível individual, não sendo também utilizada no enfoque com grupos maiores. Ela dá ênfase, do ponto de vista sociológico, à análise das diferentes formas de ação, considerando que a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas.

A questão da mudança é o cerne do problema na pesquisa-ação, independente de qual tipo ou classificação que receba. A pesquisa-ação como coloca Barbier (2004) serve como instrumento de mudança social, e está mais interessada no conhecimento

prático do que no conhecimento teórico. Desta forma os membros de um grupo estão em melhores condições de conhecer sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo, não se dissociando a produção de conhecimento dos esforços feitos para levar à mudança. Mas para que isso ocorresse os pesquisadores passaram a integrar tal grupo, sendo aceito por eles, e principalmente se comprometendo com as práticas educativas, num papel mais de facilitador, contudo, sem se restringir a um consultor para resolver problemas.

Passar do conhecer ao agir não é tarefa simples e Thiollent (2005) expressa esse processo de maneira clara dizendo que a passagem do conhecer ao agir, no contexto das ciências sociais. É uma estratégia de conhecimento ancorada na ação, trata-se de transformar as idéias em ações.

[...] “se reflete na estrutura do raciocínio, em particular em matéria de transformações de proposições indicativas ou descritivas em proposições normativas ou imperativas. Isto supõe que seja estabelecido algum tipo de relacionamento entre a descrição de fatos e normas de ação dirigida em função de uma ação sobre esses fatos ou de transformações dos mesmos.” (THIOLLENT, 2005, p.43)

Sendo uma das participantes desta pesquisa e refletindo sobre a mesma, trago então o pesquisador inglês Elliott sob o olhar de Pereira (1998, p.155), para discutir um pouco melhor o foco da pesquisa enquanto espaço de formação do professor, objeto de minha pesquisa. Ela explicita em sua pesquisa que este autor tem contribuído de forma progressiva para a formação de professores e principalmente na construção de uma didática renovadora em teoria e prática. Identifico nesta abordagem a perspectiva na qual tenho percebido a ação de pesquisa que vem sendo desenvolvida nesta escola. A afirmação de Pereira (1998, p. 157) expressa que a pesquisa-ação é um meio de apoio à aprendizagem profissional docente. Esta aprendizagem tem sido concretizada por todos os participantes da pesquisa, seja em seus trabalhos acadêmicos apresentados, seja nos resultados que tenho acompanhado especificamente das duas professoras. Eu, particularmente, integrei o grupo de pesquisa em abril de 2005 a dezembro de 2005, totalizando aproximadamente 300 horas de imersão no contexto educacional, nesta primeira etapa. A princípio participei de vários momentos de coordenação, para que selecionasse a série e os professores que seriam participantes da pesquisa, inicialmente como uma observadora.

Pesquisar dentro de um espaço de investigação já constituído propiciou um avanço no sentido da aceitação, abertura e compreensão do papel do pesquisador no contexto escolar.

Ao buscar compreender os processos de re-significação no campo da Educação Matemática o grupo da quarta-série foi escolhido por ter proporcionado algumas situações que considerei interessantes, podendo citar principalmente: as falas francas, participações efetivas e questionadoras durante as atividades, demonstrações de desestabilizações - principalmente em função do não domínio de alguns conteúdos, dentre outras. Nesta série as quatro professoras se mostraram receptivas a participar da pesquisa. Escolhi duas professoras: Ana Carolina e Laura¹. Ana Carolina tem 37 anos, é formada em Pedagogia, tem vinte anos de experiência com séries iniciais, destes, dezesseis anos na primeira série. Ela está a oito anos nesta Escola. É o terceiro ano com a turma de quarta série. Laura tem 30 anos, é formada também em Pedagogia. Trabalha como professora há cinco anos. Já atua há dois anos com turmas de quarta série. Este é o seu segundo ano nesta Escola. Pelo tempo de observação participante que passei a realizar especificamente, a partir de maio de 2006, nas duas turmas, pude perceber que elas se encontram em momentos profissionais bastante distintos o que aguçou e apontou perspectivas interessantes para o estudo. Vale ressaltar que em momento algum será feito um estudo comparativo do desenvolvimento destas duas professoras. O que buscaremos fazer é analisar estes dois momentos diferentes em que se encontram.

Na observação participante priorizei os dias em que houve as aulas de matemática, fincando o período integral das aulas, e os momentos de coordenação² que acontecem no dia de sexta-feira com a participação de quatro professoras e pesquisadores da graduação e pós-graduação e o orientador do projeto de pesquisa-ação, que participa quinzenalmente destes momentos. Foram analisados os momentos de planejamento e as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Compreendendo os processos de re-significação no campo da Educação Matemática: na práxis pedagógica e da pesquisa

O professor atua em vários contextos: o pessoal, o social e cultural e o profissional. São espaços que não podem ser observados de forma estanque, pois estes contextos estão ligados, formam uma rede que é percorrida e ao mesmo tempo é tecida pelo professor. A construção do seu conhecimento se dá na relação individual e

coletiva. Individual, pois carrega toda uma história pessoal que é construída no processo de ensinar e aprender e na organização do seu trabalho pedagógico, que é filtrada por suas concepções sobre o que seja a escola, a matemática e sua formação. Para refletir sobre estes contextos podemos citar uma passagem da história de vida de uma das professoras.

(...)Então sexta série eu já fiz aqui em Brasília. E aí, sexta, sétima e oitava série, eu tive o mesmo professor. Ele que dava aula de matemática pra todas as séries. Ah, o professor de matemática [risos]. Porque quê que eu to falando. Professor de matemática! Engraçado, as outras matérias eu não [foi tranqüilo] é assim, tinha uma professora de história horrível! Péssima! Ela não dava aula! [...] Agora o de matemática, menina! Aquele professor! Ele não era um mau professor! Assim, eu penso que era um professor que sabia bem a matéria. Ele sabia muito bem aquela matéria que ele tava ensinando. Só, que!! Nossa o regime dele de trabalho era terrível!! Ele! Ele humilhava os alunos. [...] Ela adorava chamar no quadro pra pessoa errar! Nossa!!Esses que não prestava atenção, ai é que ele chamava mesmo! Aí errava, aí ele escrachava! Escrachava de cima até embaixo! Nossa senhora, eu ficava no meu lugar, assim, ai que horror! Aquilo me fazia mal, né! [...] Mas, no momento em que eu entendi que eu tinha que decorar fórmulas, que não adiantava eu querer ficar pensando e entendendo. Olha só!! Eu cheguei a essa conclusão, não posso ficar tentando entender isso. Eu tenho que olhar, decorar, memorizar e fazer. E eu tenho dificuldade de memorizar. Eu sou uma pessoa que tem dificuldade de memorizar as coisas. (ANA CAROLINA, 2006)

Ponte e Saraiva (2003) colocam que toda a mudança contém, inevitavelmente, elementos de incerteza. Estas perspectivas dão consistência à idéia de que ensinar é uma atividade pessoal que se relaciona com a forma como o professor se vê como profissional. A mudança do professor está, assim, relacionada com o eu profissional e com o contexto social. Podemos então compreender que os adultos aprendem quando lhes são fornecidas oportunidades para refletir com base na sua experiência vivida e aprendem fazendo, tirando partido das situações que combinam ação e reflexão. A mudança é um processo que leva o seu tempo e que passa pela alteração das crenças, conhecimentos e formas de trabalhar do professor e isso só ocorre se ele experimentar o novo face ao velho e refletir sobre os seus respectivos méritos. Tal mudança tem implicações ao nível do papel que o professor atribui a si mesmo como professor e do papel dos alunos na sua própria aprendizagem.

Este contato negativo que Ana Carolina teve com a Matemática deixou marcas negativas em sua trajetória, mas por outro lado serviu como um parâmetro para saber o que ela não queria ser enquanto professora. Em suas aulas tem organizado a turma

sempre em dupla para proporcionar a comunicação entre os pares, não exige o decorar e sim o compreender, realiza sempre a auto-avaliação com a turma. Suas participações no momento de coordenação têm sido sempre na busca da compreensão, do porque do conteúdo, fica elaborando e discutindo o como abordará o conteúdo trabalhado nos encontros quinzenais. Não tem receio de se mostrar insegura e buscar auxílio como ocorreu numa aula em que teve dúvidas sobre a leitura de uma quantidade com vírgula e confirmou comigo que estava em aula. A seguir continuou trabalhando e conseguiu exemplificar para os alunos outros exemplos. Ao final da aula comentou o quanto teve consciência naquele momento o quanto estava dominando os números decimais e conseguindo aplicar em sala de aula.

Para Ponte (1994) a concepção dos professores não diz respeito a objetos ou ações bem determinadas, mas antes se constitui uma forma de os organizar, de ver o mundo, de pensar. Tem, portanto uma natureza essencialmente cognitiva e atuam como uma espécie de filtro³. Tenho percebido que as experiências que teve como aluna não limitou sua atuação, pelo contrário, tem buscado novas formas de trabalhar a matemática para não repetir com seus alunos a prática de seu professor. Esta construção tem se dado no coletivo, momentos de discussão em grupo que tem sido propiciado pelos encontros quinzenais do grupo, sendo social e historicamente construída pelas relações que se dão nestes contextos do qual participa.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de 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 cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA,1995, p. 16)

A professora Laura tem buscado construir sua identidade ao longo de sua pequena trajetória profissional. Coloca que tem tido e sentido muitos momentos de conflitos, principalmente no primeiro ano em que estava iniciando nesta escola, e ao mesmo tempo estava participando de um projeto de pesquisa e sendo um sujeito de minha pesquisa. Foram mudanças bruscas e intensas, tão fortes que tem sido objeto de reflexão no qual externalizou numa fala durante a avaliação do projeto neste primeiro semestre de 2006:

(...) este ano estou mais leve. A gente quer fazer diferente, mudar, aproveitar muito, tudo o que é trabalhado aqui, mas não consegue tudo. No ano

passado estava angustiada, perdida. Esse ano já usei tudo da caixa matemática. (LAURA,2006)

Segundo Ponte (1994) o conteúdo das discussões reflexivas evoluiu ao longo do tempo, centrando-se inicialmente nos conceitos matemáticos a lecionar e mais tarde na reflexão sobre a prática e na intervenção fora da escola. Tal evolução revela um aumento de confiança dos professores em si mesmos, relativamente ao seu conhecimento profissional. Esta evolução reflete que o desenvolvimento profissional é progressivo, continuamente ao longo da carreira.

A observação da prática destas duas professoras tem reforçado este posicionamento colocado por Ponte, é o que tenho percebido. A professora Ana Carolina em sua formação no curso PIE lhe proporcionou momentos de reflexão sobre sua prática. A professora Laura colocou que sua formação no curso de Pedagogia, por ainda não estar atuando em sala, não lhe permitiu um aproveitamento mais aprofundado do que estava aprendendo.

O domínio dos conceitos matemáticos que serão lecionados ainda se constitui num problema sério da atuação dos professores das séries iniciais. Durante os encontros quinzenais é necessário trabalhar de forma prática os conceitos utilizando instrumentos para que os professores possam construir os conceitos matemáticos. É necessário desconstruir, desestruturar os conceitos cristalizados para re-significar o conhecimento matemático. Um instrumento cultural, já obsoleto, como a calculadora ainda é tabu na sala de aula, não sendo dominado pela maioria dos professores em sua utilização. Após um encontro quinzenal de estudo onde foi trabalhado o uso da calculadora, a professora Laura, mesmo não dominando completamente a sua utilização, se lançou no desafio de trabalhar com os alunos e conseguiu, mesmo que de forma introdutória, explorou o instrumento e os números decimais, percebendo também a utilização da calculadora para trabalhar a estrutura das expressões numéricas.

Muniz (2004) atribui ao professor um papel fundamental, seja como promotor do processo de aprendizagem seja como organizador do ambiente pedagógico, a mediação constituída à partir da pessoa e de recursos culturalmente situados. Temos observado que uma das grandes barreiras vivenciadas pelas professoras tem sido no sentido de perceber, reorganizar e agir sobre o que Pais (2002) denominou tempo didático e o tempo de aprendizagem, de acordo com a teoria de Chevallard. O tempo didático é aquele presente nos programas escolares em cumprimento a uma exigência legal e o tempo de aprendizagem é aquele vinculado com rupturas e conflitos do

conhecimento, do aluno e do próprio professor, que exige uma permanente reorganização de informações, carregado de toda complexidade que é o ato de aprender. Houve um estudo coletivo do currículo da matemática no início do Projeto buscando minimizar os problemas relacionados a tempo didático, principalmente com relação de quantidade de conteúdo e o momento em que podem ser introduzidos. Trazer para os professores esta reflexão aflora o poder de autoria que o professor tem em sala de aula. A decisão também é dele, passa por ele permitindo que saia de um papel de cumpridor de programa para elaborador e responsável pela organização dos conteúdos buscando contemplar o tempo de aprendizagem. Este tempo de aprendizagem requer do professor uma reflexão e uma mudança de concepção mais profunda. A professora Ana Carolina consegue trabalhar com mais tranquilidade, respeitando o tempo de aprendizagem de sua turma sem, entretanto deixar de trabalhar o que foi programado. Consegue diversificar o atendimento em suas aulas e a escola também se organizou para atender os alunos em situação de dificuldade em horário contrário.

As crianças realizaram uma atividade de literatura, em grupo de quatro, e uns foram terminando primeiro. A professora foi realizando a correção em sua mesa e à medida que foi corrigindo e liberando os grupos solicitou que quem não tivesse terminado a atividade de elaboração de problemas do dia anterior fosse terminando e os que já tivessem terminado que pegassem o jogo da tabuada para ir jogando. (ANA CAROLINA – 06/06/2006)

O processo de organização da mediação passa pelas concepções que o professor carrega sobre o que seja o papel da escola, o seu papel, a aprendizagem, a organização espacial da sala e a sua ação em sala. A professora Laura tem procurado trabalhar mais com os alunos em grupo pois esta é uma dificuldade que tem tentado vencer. Ainda não consegue diversificar a sua forma de atendimento, centralizando muito os momentos de correção das atividades em sua pessoa. Trabalha com os alunos em correções no quadro e dá possibilidades de respostas diferenciadas, mas ainda tem dificuldades em proporcionar estes momentos em todas as correções que realiza. Tem a preocupação latente com o tempo didático, achando sempre que está atrasada e precisa recuperar o tempo.

O projeto de pesquisa: espaço de formação continuada

Ponte (1992) coloca que a relação existente entre as concepções e as práticas dos professores tem um caráter interativo, porque suas concepções e saberes acontecem

nas dinâmicas funcionais em que estão integrados, sendo o caráter coletivo o principal responsável pela evolução destas concepções e práticas. Explicita ainda que não é fácil traçar a linha demarcadora entre o componente individual e o componente coletivo do processo de construção do conhecimento, mas diz que é impossível negar o aspecto decisivo da segunda, principalmente no que se refere aos saberes que intervêm de forma significativa nas práticas sociais. Sabemos que não se separa o eu pessoal do eu profissional e que o componente coletivo de construção do conhecimento é decisivo na profissionalização do professor. Os espaços coletivos criados e construídos ao longo do desenvolvimento deste projeto têm demonstrado o quão importante é fomentar a reflexão coletiva sobre as práticas desenvolvidas na escola. Digo na escola porque não se pode isolar a sala de aula como único espaço da ação, pois a gestão deve e tem estado sempre presente nas tomadas de decisão, bem como tem gerido os processos de forma coletiva. Só para citar alguns exemplos existe o conselho participativo com alunos, representante de pais, equipe de apoio e professores, semestralmente. O conselho escolar é atuante, tendo pais e funcionários gerindo o dia-a-dia da escola. O coletivo é um ingrediente sentido em todos os setores da escola.

Os momentos de coordenação são, para minha pesquisa, um *lócus*⁴ que tenho percebido uma demonstração da importância de projetos como este sejam desenvolvidos *na* escola e não *sobre a* escola. Os professores trazem suas angústias do dia-a-dia, desenvolvem estudos sobre conteúdos a serem trabalhados, utilização de instrumentos didáticos e culturais na aulas, re-significam conceitos e práticas. É impressionante como professores e pesquisadores aprendemos diariamente.

Os espaços de convivência criados entre alunos da graduação, pós-graduação, professor UnB, professores da escola e demais funcionários da escola geram aprendizagens que não existiriam se o Projeto não estivesse na escola. Um momento de intervalo na sala dos professores tem rendido momentos valiosos de reflexão sobre a prática pensada e a concretiza. Reflexões acerca das concepções que temos e desenvolvemos sobre o que é ser professor acontecem de forma despreziosa em momentos como esse.

A presença dos pesquisadores da pós-graduação em sala tem sido, para mim, momentos em que posso apoiar e contribuir, como também aprender mais sobre a organização e funcionamento da sala de aula e sobre o quanto o desenvolvimento profissional é dinâmico quando se tem espaços de interação, de troca e construção de conhecimento profissional.

Quando Ponte (1992) coloca que é fundamental distinguir entre o saber que é imposto ao indivíduo pelo contexto social e cultural e com o qual ele não se identifica e aquele que é por ele desenvolvido ou apropriado como seu, defende que mudanças profundas no sistema de concepções só são verificadas perante abalos fortes, geradores de grandes desequilíbrios, e que se sucedem apenas no quadro de vivências pessoais intensas como a participação em programa de formação altamente motivador ou numa experiência com uma forte dinâmica de grupo, mudança de escola, de região, de país, de profissão. O projeto de pesquisa na escola produz estes abalos, desequilíbrios e angústias, mas também tem sido motivador porque tem trabalhado com os problemas trazidos pelas professoras e tem buscado atender suas demandas. Para os pesquisadores estes fatos têm sido propulsor de reflexões teóricas que são aproveitadas de maneiras diferentes pela escola e pela academia. As duas professoras pesquisadas têm afirmado constantemente que agora estão dominando frações e decimais e que o desafio seguinte é aprender a geometria. A mudança nas aulas tem demonstrado que a re-significação de conceitos matemáticos tem ocorrido.

O Projeto Mediação do Conhecimento Matemático: re-educação matemática, no período de observação participante que venho desenvolvendo, tem proporcionado espaços cooperativos e participativos entre professores e pesquisadores. Esses espaços são fundamentais para a resolução de problemas colocados pelas professoras tanto fora da aula, quanto nos momentos do desenvolvimento dela.

Tecendo considerações

A importância do professor como centro do processo de formação continuada atuando como sujeito individual e coletivo participando na pesquisa da sua própria prática vem ganhando voz e isso o leva a indicar o que deve ser pesquisado, exercendo assim o papel de ator social nas investigações. Entretanto a colaboração entre professores e pesquisadores ainda oferece grandes desafios, pois não se pode esperar que a pesquisa solucione problemas pedagógicos e também por outro lado reconhecer os limites explicativos da pesquisa da sala de aula ou da escola, tendo em vista que o fenômeno educacional, por sua complexidade e abrangência, ultrapassa esses limites. A pesquisa não pode ser tomada como uma panacéia para tais questões, pois ela também tem seus limites e dificuldades, além de críticas sobre como os resultados de grande parte das pesquisas ainda se encontram distantes dos professores, como afirma Zeichner

(1998, p. 210) “[...] são também inacessíveis aos professores e a maioria dos pesquisadores da academia também não reconhece o papel do professor na geração de conhecimentos sobre ensino e aprendizagem.” Temos buscado construir um diálogo franco e a produção de trabalhos acadêmicos sobre a experiência desta escola tem sido utilizada pela escola para rever algumas práticas e avançar nas que são positivas. Os profissionais desta escola têm desenvolvido um conhecimento teórico-prático e demonstrado em suas ações que uma proposta diferenciada, de qualidade é possível de ser desenvolvida no ensino público. Alguns profissionais têm deixado a escola espontaneamente e outros a têm procurado justamente por saber do trabalho que tem sido desenvolvido nela. A busca de novas pesquisas para este espaço tem demonstrado que a Escola e a Universidade ainda precisam aproximar mais seus espaços para que o diálogo ocorra sem medo de perda de identidade de qualquer uma das instituições.

O desenvolvimento profissional do professor passa pela transformação de valores, atitudes, emoções, percepções e concepções que orientam a prática e são concretizadas também quando o professor está dentro das situações, se dispõe a vivenciá-las e tem posse dos processos de tomada de decisão com relação a sua formação continuada.

¹ Nomes fictícios escolhidos por elas.

² Na Secretaria de Educação do Distrito Federal é definido como um espaço destinado a reunião, estudo, discussão, reflexão e organização das ações pedagógicas. Ocorre e turno contrário à regência de classe.

³ Segundo Ponte (1992) é composto pelas concepções e constitui uma forma de organizar, de ver o mundo, de pensar.

⁴ Espaço não físico criado pela pesquisa na ação entre pesquisadores e profissionais da escola.

Referências bibliográficas

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

MUNIZ, Cristiano Alberto. *Mediação do conhecimento matemático: (Re) Educação Matemática* (Projeto). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2004.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p.11-30.

Pais (2002)

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: FIORENTINI, Dario; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998. p.153-181.

PONTE, João Pedro da. Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In: PONTE *et al* (orgs.). *Educação matemática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1992. p. 185-239.

_____. O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Revista Educação e Matemática*, Lisboa, 1994 n. 31, p. 9-20.

PONTE, João Pedro; SARAIVA, Manuel. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Revista Quadrante*, Lisboa, 2003, n. 12 (2), p. 25-52.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14. ed. aum. São Paulo: Cortez, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: FIORENTINI, Dario; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das letras, 1994/1998. p.207- 236.