

A TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA DA AMAZÔNIA

THE PERSONAL AND PROFESSIONAL TRAJECTORY OF A MATHEMATICS TEACHER FROM THE AMAZON

LA TRAYECTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL DE UN PROFESOR DE MATEMÁTICAS DE LA AMAZONIA

Marcia Rosa Uliana*  

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre as trajetórias pessoal e profissional de uma professora de Matemática formada e formadora no contexto da Amazônia brasileira. Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativa, cujo objeto de análise é a (auto) narrativa de uma professora de Matemática que iniciou sua vida escolar na década de 80 do século XX, no estado de Rondônia e hoje é professora de Matemática da única universidade pública desse Estado. O texto da (auto) narrativa foi organizado em oito episódios que permeiam aspectos da vida pessoal e profissional da autora e que se fundem na sua identidade docente. Além de apresentar a subjetividade do olhar da estudante que se tornou professora-pesquisadora, contém aspectos do contexto educacional amazônico associados a uma crítica reflexiva que podem colaborar para reflexões acerca da criação de políticas para a melhoria da formação de professores na/para a Amazônia e, conseqüentemente, da qualidade de ensino nesta porção territorial. Ficou evidente nas reflexões que as vivências ao longo da vida do professor e suas experiências no processo formativo são decisivas para moldar sua identidade docente e possibilitar, por intermédio delas, que esse profissional conduza/oriente sua prática docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Amazônia. (Auto)narrativa.

ABSTRACT

This article aimed to reflect, based on a (self) narrative, on the personal and professional trajectory of a Mathematics teacher trained and trainer in the context of the Brazilian Amazon. This is an interpretative qualitative research, whose object of analysis is a (self) narrative of a Mathematics teacher who began her school life in the 80s of the 20th century in the State of Rondônia and is now a Mathematics teacher at the only public university of that state. The text of the (self) narrative was organized into eight episodes that permeate aspects of the author's personal and professional life that merge into her teaching identity. In addition to presenting the subjectivity of the view of the student who became a teacher-researcher, it presents aspects of the Amazonian educational context, associated with a critical/reflective approach that can contribute to reflections on the creation of policies to improve teacher training in/for the Amazon and consequently the quality of education in this territorial portion. It was evident in the reflections that the experiences throughout a teacher's life, their experiences in the training process are

*Doutora em Educação e Ciências e Matemática (UFMT). Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Ji-Paraná, Rondônia, Brasil. Endereço para correspondência: Rua das Pedras, 738, Jardins dos Migrantes, Ji-Paraná, RO, Brasil, CEP: 76900-643. E-mail: marcia.rosa@unir.br.

decisive in shaping their teaching identity and through them this professional leads/guides their teaching practice.

Keywords: Teacher training. Amazon. (Self) narrative.

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo reflexionar, a partir de una (auto)narrativa, sobre la trayectoria personal y profesional de un profesor de Matemáticas formado y formador en el contexto de la Amazonía brasileña. Se trata de una investigación cualitativa interpretativa, cuyo objeto de análisis es una (auto)narrativa de una profesora de Matemáticas que inició su vida escolar en los años 80 del siglo XX en el estado de Rondônia y hoy es profesora de Matemáticas en la única universidad pública de ese estado. El texto de la (auto)narrativa se organizó en ocho episodios que permean aspectos de la vida personal y profesional de la autora que se funden en su identidad docente. Además de presentar la subjetividad de la mirada del estudiante que se convirtió en docente-investigador, presenta aspectos del contexto educativo amazónico, asociados a un enfoque crítico/reflexivo que puede contribuir a reflexiones sobre la creación de políticas para mejorar la formación docente en /para la Amazonía y consecuentemente la calidad de la educación en esta porción territorial. Se evidenció en las reflexiones que las vivencias a lo largo de la vida de un docente, sus vivencias en el proceso de formación son decisivas en la configuración de su identidad docente y a través de ellas este profesional conduce/orienta su práctica docente.

Palabras clave: Formación docente. Amazonas. (Auto)narrativa.

1 INTRODUÇÃO

*Seja o que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance de fazer aquilo que quer.*

*Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.*

*As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.*

*A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam.
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passam por
suas vidas.
Clarice Lispector*

Desde menina, já trazia comigo a mensagem que essa poesia da Clarice Lispector passa, mesmo sem conhecer tal poesia. A vida nos proporciona opções para buscarmos aquilo que desejamos. De início, os horizontes eram muito turvos para serem contemplados de onde eu pisava; enquanto menina, no interior da Amazônia, queria apenas aprender a ler e a escrever. Ao fazer isso, foi possível ver além e passei a sonhar: queria ser professora e, durante a

caminhada rumo à concretização desse sonho, optei em ser professora de Matemática.

Ser professora de Matemática possibilitou-me atuar na perspectiva de um ensino inclusivo, o que me fez estudar e acreditar na inclusão escolar – na verdade, minha trajetória é bem mais longa e com diversos outros acontecimentos. Neste texto, tentarei esboçá-la por intermédio de uma (auto)narrativa. Como sinaliza Moita (2013, p. 115), cada professor vivencia um processo singular de formação e:

[...] ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

Como os contextos social, político e econômico fazem parte das “pluralidades que atravessam a vida de um professor” (Moita, 2013, p. 115), tentaremos apresentar o delinear da Amazônia Legal, cenário de toda a trajetória escolar e profissional dessa autora. Denomina-se por Amazônia Legal a porção territorial brasileira de cerca de 5 milhões de km² cobertos pela Floresta Amazônica e abrange os sete estados da Região Norte (Rondônia, Roraima, Acre, Amapá, Amazonas, Pará e Tocantins), um do Centro-Oeste (Mato Grosso) e parte de um Estado da Região Nordeste (Maranhão). Essa área corresponde a cerca de 61% do território brasileiro e, segundo dados do IBGE (2010), abriga em torno de 12 milhões de habitantes, apresentando uma densidade demográfica de 4,7 habitantes/km². Cabe destacar, ainda, que essa densidade é muito inferior à nacional, que é de 22,5 habitantes por km².

Autoridades políticas nacionais e internacionais, assim como cientistas e ambientalistas, defendem a necessidade da preservação da fauna, flora e da própria Floresta Amazônica para o futuro da civilização humana. No entanto, muitos se esquecem de que o homem amazônico que vive nesta região tem necessidades de recursos financeiros, saúde e educação como qualquer ser humano pertencente à sociedade atual. Assim, um dos grandes desafios postos a essa região extraordinária e cobiçada por suas diversas riquezas naturais e minerais é a implementação de políticas que promovam a melhoria da saúde, da educação e a promoção do bem-estar da população, criando fontes de renda, sem destruir a floresta e o seu bioma natural.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa na abordagem qualitativa e do tipo interpretativa, cujo material de estudo é uma (auto) narrativa. Conforme descreve Bastos (2003, p.169), a (auto)narrativa é “um escrito em que alguém conta e reflete sobre a sua vida, dependendo do grau de implicação de cada participante, do desejo e da capacidade de fazer memória da sua vida e significar vivências”.

Esse tipo de pesquisa soma no meio científico no avanço dos estudos sobre formação docente, principalmente, por contribuir para compreender nuances que atravessam a formação dos professores e são decisivas para moldar suas opções epistemológicas, metodológicas e ideológicas (Souza, 2011). Nesse sentido, pautamo-nos nas palavras de Marques, Satriano e Silva (2020, p. 377), que acrescentam: a “pesquisa narrativa oportuniza o encontro do individual e do coletivo visto que o narrador traz a marca do singular em sua narrativa, ao mesmo tempo, em que traz a marca da cultura, da história e do contexto”.

Diante do exposto, esse estudo teve por objetivo refletir, a partir de uma (auto)narrativa, as trajetórias pessoal e profissional de uma professora de Matemática formada e formadora no contexto da Amazônia brasileira. Visto a natureza do texto, optamos em apresentar o resumo e as considerações finais na escrita em terceira pessoa e as demais serão na primeira pessoa.

O presente texto se encontra organizado em oito episódios, que compreendem a trajetória da autora, desde a chegada na Amazônia, ainda criança, até sua atuação como docente em nível superior em uma universidade pública atuando na formação de professores. Ao término do texto, tecemos algumas considerações sobre essas trajetórias educacional e profissional marcadas de lutas, escolhas e ressignificações.

2 EPISÓDIO 1 – INÍCIO DA VIDA ESCOLAR

Em agosto de 1986, meus pais saíram do Espírito Santo (ES) com destino a Rondônia, lugar de terras baratas e produtivas. Apesar da pouca bagagem, levavam com eles, num caminhão “pau de arara”, cinco filhos para criar e também ajudar no plantio de café: Magno, com oito anos; Marcia, com sete anos; Marcos, com 6 anos; Marcio, com 4 anos; e Marcela, com 2 anos. Meu pai não era alfabetizado e minha mãe tinha cursado até a antiga 4ª série, hoje 5º ano.

No entanto, quando criança, eu tinha o sonho de aprender a ler e a escrever, mas no contexto amazônico no qual vivia isso não era simples para ser concretizado, principalmente em se tratando de filhos de famílias de pequenos agricultores, moradores da zona rural. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep, 2000), a taxa de analfabetismo na Região Norte do Brasil, entre 1991 e 1996, era de 24,6% da população com faixa etária de 15 anos ou mais.

Isso, apesar de, desde a metade do século XX, já se encontrar em vigor a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, da Organização das Nações Unidas, da qual o Brasil

é signatário, a qual estabelece uma série de direitos humanos básicos e pertinentes de todos os cidadãos, dos quais consta no Artigo 26: “[...] *toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. (...)*” (ONU, 1948, p. 02).

O não acesso à educação era uma violação de direito, contudo, no contexto amazônico, uma boa parcela da população não tinha conhecimento nem dos seus direitos e aceitavam ser tratados como ser inferiores socialmente.

A escolinha que existia era multisseriada¹, com instalações precárias e recursos didáticos escassos; além disso, ficava a cerca de 2 km da nossa casa. Como não havia transporte escolar, muito menos meus pais possuíam veículo, eu e meus irmãos íamos e voltávamos da escola a pé, carregando um caderninho, um lápis e uma borracha numa sacolinha plástica (embalagens de açúcar) e em outra sacola uma vasilha com farofa de ovo e farinha – nossa merenda –, enfrentando, com muita frequência, sol quente e chuva.

Transporte escolar, como os disponibilizados pelas secretarias de Educação atualmente, era um sonho que nem sonhávamos: ônibus ou bicicletas para ir à escola não existiam no imaginário de professores, pais e estudantes. A escola que existia funcionava com a força de vontade e determinação dos estudantes e com a mágica e heroica atuação de alguns professores leigos. Esses professores, simultaneamente, ministravam aulas para alunos de quatro séries diferentes, além de fazer os papéis de diretor e zelador. Dentre alguns desses ‘super professores’, lembro-me de Maria do Carmo e José Luiz Felipin.

Contudo, apesar das adversidades, a atuação desses professores com formações limitadas fez a diferença na minha vida e na de tantos brasileirinhos que viviam e ainda vivem no contexto amazônico. Com esses professores listados, aprendi a ler e a escrever. Também nesse contexto de admiração e respeito aos professores, comecei a sonhar em ser professora. Nesse momento, eu não conhecia outra profissão que o estudo proporcionava, uma vez que não tinha contato com outros profissionais, já que não contávamos com energia elétrica e televisão; ir até a cidade era evento raro que só acontecia uma vez no ano – quando acontecia! Todavia, eu achava mágico o fazer daqueles professores. Não só eu, mas todas as crianças tinham por aqueles “guerreiros” grande respeito e admiração. Em virtude disso, eu queria ser igual a eles quando crescesse.

¹ Tipo de escola, mais comum na zona rural, onde, em uma mesma sala de aula, simultaneamente, estudam discentes de diferentes séries e idades, instruídos por um mesmo professor.

Refletindo sobre minha trajetória formativa, entendo que é neste contexto que se inicia a minha opção e formação docente, como bem pontua Moita (2013, p.116): “um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação”.

Quando terminei a quarta série, atual quinto ano, desejava continuar estudando, mas no local não havia escola que oferecesse os anos seguintes. Assim, fui fazer o que as crianças de minha idade faziam naquele contexto: dediquei-me às atividades do campo, como plantar, cultivar e colher alimentos para ajudar meus pais, além de auxiliar nas atividades domésticas.

Como minha mãe havia estudado apenas até a quarta série e meu pai era analfabeto, bem como em função do contexto regional, não concebiam a ideia que era importante uma criança avançar nos estudos. O fundamental era saber ler e escrever, e isso eu já sabia. Estava, portanto, “formada” e preparada para enfrentar a vida, casar, ter filhos e ser dona de casa.

3 EPISÓDIO 2 – A INTERRUPÇÃO DOS ESTUDOS E O RECOMEÇO

Após eu ter passado três anos fora da escola, surgiu – creio que por exigência de acordos firmados pelos Governos brasileiros junto à Organização da Nações Unidas (ONU), como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração de Educação Para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994 – um programa de educação no campo, chamado “Pró-campo”. Por intermédio desse programa, eu e muitos outros adolescentes, jovens e adultos da localidade retomamos à escola para cursar o segundo ciclo do Ensino Fundamental em sistemas de ensino em módulos.

As aulas aconteciam uma vez por semana, durante todo o dia e eram ministradas por professores que vinham da cidade de Rolim de Moura; eram fornecidos materiais apostilados de baixa qualidade. Como a vida do campo consumia muito tempo e meus pais precisavam da minha ajuda, eu acordava de madrugada e, à luz de lamparina, estudava os materiais apostilados. Mesmo assim, e apesar das condições adversas, consegui ter um bom aprendizado.

Como o programa não estava legalmente constituído, após dois anos houve intervenção e o mesmo deixou de funcionar. Novamente, fui obrigada a interromper os estudos, mas nesse momento estava mais segura e decidida que meu desejo era continuar estudando e ser professora. Por isso, após muitas conversas, consegui convencer meus pais a me deixarem ir morar na cidade com minha avó materna e uma tia para continuar os estudos; tive, então, de deixar meus pais e irmãos no campo. Em virtude disso, sou a única da família, até os dias atuais, a avançar nos estudos além do quarto ano do Ensino Fundamental.

Inicialmente, tive de trabalhar como doméstica e depois no comércio para me manter na cidade e continuar a estudar. No entanto, como estava com idade fora da faixa etária, a continuidade do Ensino Fundamental ocorreu no sistema de Educação de Jovens e Adultos (EJA), por módulos. Dentre as disciplinas que faltavam para integralizar o currículo neste nível de ensino estava a de Matemática. Neste estabelecimento de ensino, conheci um professor de Matemática que também era policial Rodoviário Federal, muito comprometido com a docência e que elogiava muito minha desenvoltura na disciplina; cursei todos os módulos de Matemática do Ensino Fundamental anos finais (13 ao todo) em dois meses. Isso foi decisivo na minha caminhada rumo à docência, pois passei a acreditar mais no meu potencial e perceber que conseguiria vencer as adversidades para ser professora.

4 EPISÓDIO 3 – O ENSINO MÉDIO E A OPÇÃO PELA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Já o Ensino Médio tive a oportunidade de cursar em uma escola regular que oferecia, de forma concomitante, o curso Técnico em Administração. Essa era uma instituição filantrópica, Fundação Bradesco, mantida financeiramente pelo Banco Bradesco. Para ingressar, tive que ser aprovada em um processo seletivo em que havia 87 inscritos para seis vagas.

Fui aprovada e me recorro da alegria que senti ao receber a informação que havia conseguido. Contudo, essa etapa de escolarização também não foi menos desafiadora que as demais, uma vez que tive que vencer a timidez e o preconceito dos colegas por ser uma menina vinda do campo. Aos 18 anos de idade, pela primeira vez, adentro uma escola de ensino regular e trajo uniforme. Porém, sofri *bullying*, alguns colegas ficavam remedando a maneira não correta da Língua Portuguesa que eu falava e tive dificuldades de fazer amizades.

No entanto, hoje refletindo sobre minha trajetória, percebo que a habilidade com Matemática foi fundamental para conseguir ser aceita e valorizada pelos colegas dessa instituição de ensino. Isso porque, logo nas primeiras avaliações escritas dessa disciplina, consegui boas notas: como essas avaliações eram disputadas e elemento de *status* na turma, logo alguns colegas começaram a se aproximar e pedir ajuda. Isso foi fundamental para que eu fosse aceita e valorizada no grupo de colegas.

A reflexão sobre esse acontecimento me faz concordar com Souza (2011, p. 41) quando refere que, “ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular

esses referentes de forma pessoal única, constrói subjetividades também únicas”. Ou seja, cada indivíduo é único e, mesmo se envolvendo em acontecimentos coletivos, ressignifica para si algo particular, o que o torna diferente de antes do seu envolvimento naquele fenômeno, mas mesmo assim continua sendo sujeito único.

A professora de Matemática que ministrou aulas para nossa turma em todo o Ensino Médio era popularmente chamada de Bete. Suas aulas, apesar de serem exclusivamente expositivas e o processo de aprendizagem ser centrado na repetição de exercícios, me cativava e eram as mais esperadas da semana.

A professora Bete era diferente dos demais professores. Ela entendia as dificuldades dos estudantes e buscava formas de saná-las. Creio que, por isso, ela influenciou minha escolha pela Licenciatura em Matemática, além de marcar fortemente minha formação como professora. Ao escrever essa narrativa, relembrei de episódios e cenas que vivenciei na minha formação, assim como de valores que aprendi nessa época e cultivo na minha prática pedagógica. Com isso, concordo com Reis (2008, p. 19) quando afirma que “as histórias proporcionam imagens, mitos e metáforas moralmente ressonantes que contribuem para o nosso desenvolvimento como seres humanos”.

Nem todas as lembranças dessa instituição são boas. Algumas das negativas e difíceis estão vinculadas à professora que ministrava a disciplina de Língua Portuguesa, que, por mais de uma vez, expôs-me perante a turma pelos erros de Português, tanto na fala, quanto na escrita. Por mais que eu me dedicasse e estudasse, não conseguia acompanhar o ritmo da turma e nem receber um elogio dessa professora.

Quando terminei o Ensino Médio estava decidida que queria ser professora: ser professora de Matemática. Essa opção pode ser melhor entendida no contexto apresentado por Reis (2008, p. 19), que afirma que “o desenvolvimento da responsabilidade social e de comportamentos orientados por princípios éticos envolve uma intrincada combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes”.

5 EPISÓDIO 4 – A FORMAÇÃO INICIAL EM LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Nessa época, havia uma única universidade do estado de Rondônia que oferecia o curso de Licenciatura em Matemática: a Universidade Federal de Rondônia (UNIR). No entanto, essa instituição passou um ano sem oferecer, no vestibular, vagas para esse curso por motivo de

greve. Por isso, iniciei um curso superior em Bacharel em Ciência Econômica, por ser o que mais possuía matemática na sua matriz curricular.

Após um semestre, a UNIR anunciou vestibular para Licenciatura em Matemática e não hesitei em mudar de curso. Prestei o vestibular e ingressei na Licenciatura em Matemática em 2001, vindo a me graduar no segundo semestre de 2005. Assim como a Educação Básica era para uma parcela da população da época, cursar nível superior era algo para pouquíssimas pessoas naquele momento histórico amazônico. No estado de Rondônia, a única instituição que ofertava curso de ensino superior gratuito era a UNIR que tinha poucos *campi* e os particulares cobravam mensalidade elevadas.

Cursei Licenciatura em Matemática no turno noturno na UNIR, campus de Ji-Paraná, residindo e trabalhando durante o dia na cidade de Cacoal, a 110 km de distância, indo e retornando todos os dias. Em virtude disso, não foi nada simples, uma vez que, às vezes, o cansaço se avolumava para além do sonho de ser professora de Matemática. Entretanto, fui resiliente e consegui concluir o curso em quatro anos sem acumular nenhuma reprovação.

Tivemos no curso de Licenciatura em Matemática professores com perfis bem diferentes e cada qual, da sua maneira, positiva ou negativamente, deixou marcas que se emolduraram, de alguma forma, na professora que me tornei. Tenho bem viva na memória três situações correlacionadas a professores nesse curso que foram marcantes, sendo que o que não sobressalta na memória é aquilo “que o sujeito não refere, ao rememorar e relatar suas histórias, parece não ter tido significado para a sua história pessoal e profissional” (Gonçalves, 2011, p. 73). Ou seja, muitos outros eventos ocorreram durante o processo de formação inicial, mas não foram marcantes, nem positiva, nem negativamente.

Uma das situações marcantes envolveu um professor com formação em Doutorado em Física, recém-formado e aprovado em concurso. Ele lecionou a disciplina de Cálculo II, no entanto, parecia que ele planejava e ministrava as aulas para outros alunos, não para nós. A cada aula, parecia uma sessão de terror, uma vez que não entendíamos a linguagem técnica utilizada pelo mesmo, além de destinar uma quantidade enorme de exercícios para serem feitos em casa (como se tivéssemos todo o dia para estudar e não trabalhássemos) e nos criticar quando não conseguíamos fazê-los, falando que éramos desinteressados.

A situação não era só conosco, mas com outra turma também, a qual realizou um abaixo assinado pedindo sua saída. Neste dia, ele chegou na nossa turma, desabafou sobre o ocorrido e chorou; falou de sua vida e que esse concurso era muito importante para ele. Neste momento, tivemos uma conversa franca, de olho no olho. Entendemos que ele não agia com intenção de

nos prejudicar, mas sim por não conhecer nossa realidade e o contexto educacional da nossa região. Ele nasceu e cresceu em São Paulo capital e aquele era seu primeiro trabalho, pois até então tinha se dedicado exclusivamente aos estudos. Neste dia, fizemos alguns combinados e ele conseguiu atender, com êxito nossas demandas e obtivemos sucesso no processo de aprendizagem dos tópicos da disciplina.

Outra situação envolveu o professor da disciplina de Psicologia da Educação – geralmente, os alunos dos cursos da área de Exatas não dão importância para as disciplinas pedagógicas. Esse professor havia preparado um material em formato de apostila e solicitou que nós o adquiríssemos, porém, passadas duas aulas, apenas pouquíssimos alunos estavam com o material em sala. Num determinado dia, ele chegou para ministrar a aula e pediu que levantasse a mão quem estava com o material, e como era apenas um número reduzido de alunos, o mesmo se retirou da sala e disse que depois que todos adquirissem o material deveríamos avisar a coordenadora do curso que aí ele retornaria para ministrar aula.

Outro fato envolveu um professor que não tinha comprometimento com o exercício docente, pois faltava e não avisava e, também não apresentava justificava. Era comum chegar atrasado e ministrar aulas sem planejamento, somente colocando na lousa o que estava no livro, menosprezando, assim, nossa capacidade cognitiva ao ministrar avaliações sem maior grau de dificuldade e de pesquisa. Além disso, apresentava e avaliava de forma muito superficial o objeto de conhecimento da disciplina.

Hoje, refletindo sobre esses acontecimentos, compreendo e concordo com Nóvoa (2013, 17) ao afirmar que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino”. No entanto, acredito que o fato de ter entrecruzado com esses professores e vivenciado esses eventos se somou a minha incompletude e impactou, principalmente, meu início de carreira docente. Conforme sinaliza Gonçalves (2011, p. 54), “professores recém-formados saem das Universidades e começam a exercer sua profissão, mais ou menos ‘tateando’, seguindo modelos de seus melhores professores ou até de contra-exemplos, dependendo da capacidade de reflexão do sujeito”.

O curso de licenciatura me possibilitou muitas aprendizagens e descobertas sobre a Matemática e a importância da Ciência, por me possibilitar avistar além. Com isso, emergiu o sonho de avançar nos estudos, fazer mestrado e depois doutorado, pois, assim, minha contribuição se tornaria mais significativa para a melhoria da educação na região amazônica; como destaca Moita (2013, p. 114), “[...] essa construção de si próprio é um processo de formação”. Com isso, as escolhas que vamos fazendo ao longo do caminho são facultadas pelas

experiências vivenciadas e pelas aprendizagens consolidadas, ao mesmo tempo permitindo um contínuo processo de formação.

6 EPISÓDIO 5 – O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

No início de 2006, surgiu a primeira oportunidade de exercer a tão sonhada profissão de professora em uma escola particular localizada na cidade de Cacoal, a qual atendia estudantes dos ensinos Fundamental e Médio. No primeiro dia de aula nesta escola e a minha primeira atuação como docente, passei, talvez, pela experiência mais embaraçosa de minha vida profissional até o presente: fui informada, pela supervisora, de que havia um estudante cego na turma da oitava série, atual nono ano, e fiquei bastante preocupada. Durante os quatro anos da formação inicial, nenhum professor tinha se referido à possibilidade de encontrar estudantes com deficiência em sala de aula regular, quanto mais abordar sobre metodologias de ensinar conteúdos a esses estudantes. Trabalhei nesta instituição e fui professora de Matemática do referido estudante cego até agosto de 2007, e depois continuei sendo professora particular desse mesmo aluno por mais de dois anos.

Em decorrência da experiência que tive de ser professora de estudante cego, comecei a pesquisar sobre o assunto, improvisei, adaptei, desenvolvi alguns materiais e metodologias de ensino, participei de congressos sobre a temática e esse foi o objeto que abordei nas pesquisas de mestrado e doutorado.

Essa experiência foi marcante e se tornou ponto de inflexão na minha carreira pessoal e profissional, uma vez que não só me tornei uma professora interessada e empenhada em estudar sobre o tema, mas também um ser humano com mais empatia e respeito com as pessoas que têm especificidades de natureza física, sensorial, social, cultural, étnica, religiosa, dentre outras. De acordo com Nóvoa “[...] as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (2013, p. 17), o que Moita (2013) também defende: é indissociável a formação profissional do professor e o humano do professor.

7 EPISÓDIO 6 – O INÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O MESTRADO

Em meados de 2007 fui aprovada em concurso e assumi a função de professora substituta da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Nessa função, atuei durante um ano ministrando aulas no curso de Licenciatura Plena em Matemática e na disciplina de Matemática Elementar oferecida ao curso de Pedagogia. Foi muito enriquecedor trabalhar nesta instituição de nível superior, principalmente no curso no qual eu havia sido aluna num passado recente.

Quando, em agosto de 2008, venceu o contrato como professora substituta, voltei a trabalhar com o Ensino Médio na Escola Fundação Bradesco, localizada na cidade de Cacoal. Minha permanência nesta instituição foi de apenas 4 meses e me desliguei para atuar como professora na instituição Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (FACIMED). Iniciei, então, as atividades nesta instituição em 2009, permanecendo até outubro de 2011, ministrando aulas de diversas disciplinas no Curso de Licenciatura Plena em Matemática e trabalhando como supervisora de estágio. A estadia nesta instituição proporcionou-me ricas e variadas experiências profissionais, além da desenvoltura para trabalhar com a Matemática mais avançada e a produção de trabalhos científicos.

Em novembro de 2011, fui aprovada em concurso público para professora do Instituto Federal de Rondônia, *campus* de Colorado do Oeste. Lá permaneci por um ano, ministrando as disciplinas de Matemática, para estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, de Bioestatística para o Curso de Ciências Biológicas e de Estatística para o Curso de Engenharia Agrônoma. Essa experiência também foi muito significativa e agregou novos conhecimentos, possibilitando-me reviver meu passado de “menina do sítio”, já que os estudantes dessa instituição, em sua maioria, eram filhos de agricultores e viviam alojados na instituição para cursar o Ensino Médio.

Na intenção de dar continuidade à minha formação acadêmica, em 2009 participei do processo de seleção de dois mestrados: o de Modelagem Matemática oferecido pela Universidade Federal de Ijuí (UNIJUÍ) e o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas). Fui aprovada em ambos, mas optei pelo segundo pelo fato de permitir continuar exercendo o magistério durante sua realização.

Cursar um mestrado morando distante foi árduo, contudo, não havia curso desse nível no estado de Rondônia. Não tendo como me ausentar por um período de dois anos das atividades de docência, optei por fazer o Mestrado Profissional, no qual as disciplinas eram oferecidas na forma de módulos, o que possibilitou continuar com minhas atividades docentes. Com isso, sujeitei-me a trabalhar 60 horas por semana e estudar nas madrugadas e finais de semana para ter condição de custear as passagens aéreas de ida e volta para Belo Horizonte (cidade onde cursei o mestrado) todos os meses, além de pagar uma parcela mensal do curso durante 24 meses.

Em janeiro de 2010, iniciei as atividades do Mestrado Profissional. No primeiro ano, cursei as disciplinas obrigatórias do programa e trabalhei no projeto de pesquisa; no segundo ano, realizei a pesquisa de campo e escrevi a dissertação. O mestrado foi um período magnífico, com uma equipe de professores excelente, os quais despertaram discussões, indicaram leituras, promoveram seminários, cobraram produção de textos e artigos e fizeram-me acreditar que tinha potencial para contribuir na produção de Ciência.

A pesquisa de mestrado teve como objetivo principal a proposição e avaliação de um *kit* pedagógico criado pela pesquisadora para o estudo de conteúdos de Geometria Plana, Funções Polinomiais e Geometria Analítica. No entanto, no decorrer da pesquisa, nos casos estudados, ficou evidente que o processo de inclusão ainda não havia se consolidado satisfatoriamente nas escolas de Educação Básica do referido estado, visto que os professores de Matemática que participaram do estudo relataram ter muitas dificuldades para ensinar Matemática a seus estudantes cegos, uma vez que lhes faltavam formação e material didático que atendessem a demanda desses estudantes de acessibilidade a diversos conteúdos matemáticos.

A realidade desvendada com a pesquisa de mestrado me inquietou e impulsionou a continuar investigando o processo educacional de estudantes com deficiência visual no estado de Rondônia. De início, acreditávamos que os motivos identificados que se configuravam como entraves para a concretização do processo de inclusão escolar de estudante com deficiência visual eram uma realidade peculiar do estado de Rondônia, por estar localizado na região menos desenvolvida do Brasil (Green, 2014).

Entretanto, ao buscarmos na literatura estudos realizados em outros contextos, evidenciamos que, no geral, os professores ainda não se sentem preparados para promover a aprendizagem da diversidade de estudantes. Isso, principalmente, se a disciplina exigir que o professor adote metodologias e materiais pedagógicos específicos, como é o caso do ensino de alguns componentes curriculares da Educação Básica em salas de aula nas quais estejam

estudantes com deficiência visual. Essa realidade nos leva a concordar com Dickman e Ferreira (2008) quando discorrem que as escolas iniciaram o processo de inclusão de alunos com deficiência de maneira inadequada devido a vários fatores, dentre os quais a falta de preparação dos professores para lidar com estes estudantes.

Diante do elucidado, surgiram perguntas do tipo: a temática inclusão de alunos com deficiência está sendo contemplada nos cursos de formação inicial e continuada de professores na atualidade? Se está, como é trabalhada, visto que os professores não estão conseguindo promover um ensino que possibilite a aprendizagem dos estudantes com deficiência que se fazem presentes no contexto da sala de aula da Educação Básica? Se está ausente nos currículos dos cursos de formação de professores, como deve ser inserida e trabalhada para que os professores se sintam preparados e promovam um ensino inclusivo? Foram esses questionamentos que nos despertaram o interesse de desenvolver a pesquisa de doutorado na área de Formação de Professores.

Cabe destacar que iniciei o mestrado quando atuava na instituição de ensino superior privada, em 2010, e concluí em 2012, quando estava atuando no IFRO.

8 EPISÓDIO 7 – O DOUTORADO E O INGRESSO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA COMO DOCENTE

Apesar das dificuldades enfrentadas para cursar o mestrado, ser doutora não estava descartado. A Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), programa de doutorado idealizado e implementado na Amazônia brasileira por docentes que conhecem e vivenciam as peculiaridades desse contexto, possibilitou, tanto para mim quanto para diversos professores mestres, se tornarem doutores. O fato desse programa ser estruturado em rede, com turmas organizadas em três polos e aulas no período de férias atendia as demandas de muitos professores que já atuavam no ensino superior de instituições dessa região.

Pelo fato de ser professora do IFRO pude concorrer ao edital de seleção da segunda turma da REAMEC, uma vez que o doutorado é ofertado por uma Rede Associada (RA) de cerca de 30 Instituições de Ensino Superior (IES) e, até o momento, só podem concorrer aos editais professores (e agora técnicos) das IES Associadas.

Como sempre nos dizia a professora Marta Maria Pontin Darsie, uma das idealizadoras e coordenadora da REAMEC por vários anos: “*precisamos ficar de frente para a Amazônia e não de costas olhando as Regiões Sudeste e Sul*”. Isso porque, as soluções para os problemas

sociais que cercam essa região precisam ser encontradas na Amazônia e por pessoas que vivem e a conhecem profundamente. Só assim se conseguirá criar políticas públicas, de educação, de saúde e de questões sociais, que atendam satisfatoriamente as demandas desse contexto peculiar.

No que se refere ao âmbito da pesquisa e da formação docente não é diferente. Conforme já elucidado, professores e pesquisadores formados em outras regiões do Brasil têm dificuldades de desenvolver com excelência suas atividades por não compreenderem aspectos inerentes à cultura, aos hábitos, às questões geográficas, aos meios de transportes, dentre outros. Assim, diante do exposto, é salutar que os professores formadores e pesquisadores sejam pessoas originárias da Amazônia para conseguirem promover um processo de ensino e de investigação com excelência.

Ainda hoje, em se tratando de algumas áreas específicas, quando se abrem vagas em concursos para atuar no ensino superior de instituições localizadas na Amazônia, quase sempre os candidatos e, conseqüentemente, os aprovados são pessoas oriundas de outras regiões do Brasil. Assim, ao chegarem para exercer a docência, enfrentam inúmeras dificuldades, seja de adaptação na região, seja no exercício da docência para sujeitos com vidas sociais muito distintas. Isso porque, “os formadores encontram-se confrontados com a complexidade dos processos de formação que se entrecruzam em cada pessoa, em cada formando. A compreensão desta complexidade, mesmo que feita por aproximações, é uma tarefa que se impõe” (Moita, 2013, p. 113).

Em 2013, o Departamento de Matemática e Estatística (DAME) da UNIR abriu edital com três vagas para professores com formação de mestrado em Matemática. Como desde a licenciatura emergiram o desejo e o propósito de ser professora de Matemática nesse mesmo curso em que me graduei, concorri e fui aprovada em uma das vagas. Entendia, desta forma, que poderia somar com esse curso, principalmente, por ser da região e ter vivências e experiências diversas neste meio.

Em dezembro de 2015 tornei-me doutora em Educação em Ciências e Matemática pela REAMEC, o que abriu horizontes e me chamou para a responsabilidade social da pesquisa e da formação de professores na/para atuar nesse contexto. Além, certamente, de me fazer entender a função social da produção de Ciência tendo em vista a melhoria da qualidade da educação nessa realidade brasileira, com pouquíssimos programas de pós-graduação.

9 EPISÓDIO 8 – ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Desde 2013 atuo como professora do curso de Licenciatura em Matemática da UNIR, já tendo participado de duas reformulações do Projeto Político do Curso (PPC). As experiências formativas que vivenciei ao longo da minha trajetória pessoal e profissional foram decisivas para o posicionamento frente ao ato de repensar esse curso de licenciatura para a formação de professores para atuarem nesta região. Dentre as minhas contribuições, entendo que a mais patente no PPC foi a criação da disciplina intitulada “Educação e Inclusão no ensino da Matemática”, que aborda o processo de ensino e aprendizagem da Matemática para a diversidade humana, bem como defender a inserção de mais disciplinas de cunho pedagógico no curso, pois, além de conhecer seu objeto de ensino, os futuros professores precisam saber ensinar.

Acredito que essa maneira de conceber a docência e o processo de ensino-aprendizagem são intimamente correlacionados às experiências vividas. Nesse sentido, Nóvoa (2013, p. 16) adverte que “a identidade não é um dado, 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”.

Em 2019, com vários professores doutores formados pela REAMEC e por outros programas de pós-graduação no campus de Ji-Paraná, foi possível escrever e aprovar junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) um Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na UNIR, o primeiro da área na Região Norte. Tal programa possibilitou até o momento a formação a nível de mestrado para 42 professores da educação básica, sendo que atuei na orientação de quatro pesquisas. Além desse programa em que atuei como coordenadora por dois anos, atuo como docente do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza (PGEEN) da UNIR e sou coordenadora do Mestrado em Rede Nacional em Educação Inclusiva (PROFEI). Dessa forma, tenho atuado ativamente no processo de formação continuada de professores neste contexto e, com isso, vou influenciando e sendo influenciada por essas experiências.

No que se refere à formação continuada, cabe destacar que tenho atuado, também, com a promoção de cursos de curta duração para professores das secretarias de educação municipais e estaduais. Isso tem possibilitado conhecer as demandas formativas dos professores e suas inquietações, assim como experienciando o processo de socializar o que consegui aprender e

ressignificar até o momento, seja de conhecimentos sobre Matemática, Educação Inclusiva, formação de professores e desenvolvimento humano.

Considerando o estágio formativo em que me encontro, vou colocando um ponto final provisório na minha (auto)narrativa, pois tenho o entendimento que a mesma não se finda e, a cada momento, novas reflexões ressoam ao se correlacionar reflexões de acontecimentos passados com o presente.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito do presente texto não foi apenas registrar, por escrito, fatos passados que marcaram a trajetória e moldaram a identidade profissional dessa professora formadora, mas, sobretudo, refletir e analisar como a identidade de um professor se constitui. Ficou evidente nas reflexões realizadas que o processo de formação de um professor é muito complexo e sem demarcações objetivas, além de acontecer num processo infinito que perpassa e entrelaça o humano professor se emoldurando provisoriamente de forma contínua.

No caso da autora, é possível evidenciar pela memória afetiva – que se tornou registro escrito nessa narrativa – alguns acontecimentos que foram mais decisivos para moldar, até o momento, a sua identidade docente. Esses acontecimentos envolvendo a vida profissional se tornaram mais expressivos e decisivos na composição da sua identidade profissional por atingir a mesma por intermédio de sua trajetória pessoal de vida e educacional.

O envolvimento profissional, na busca por promover a inclusão do estudante cego que ocorreu no início da carreira e, posteriormente, a promoção de pesquisas nesta temática, foi intenso devido já ter vivenciado o processo de exclusão na “pele”, quando não teve acesso ao sistema de educação e quando sofreu *bullying* no Ensino Médio. Outro fator que pode ter colaborado neste direcionamento é a concepção da autora sobre a importância associada a figura do professor para a promoção social de um indivíduo, concebida mediante as experiências pessoais e formativas.

Por mais que sua formação inicial não tenha oportunizado aprendizados de docência na direção do processo de inclusão, a mesma se sentiu mobilizada e compromissada com a educação daquele estudante à medida que avançava na experiência da docência com todos, sem distinção de qualquer natureza. Outro professor diante da mesma situação de ensino da Matemática para estudante cego, ao escrever sua (auto)narrativa, poderia nem ter se recordado de tal acontecimento, assim como muitos fatos que eu não recordei e, portanto, não narrei,

evidenciando, desta maneira, que o processo formativo de cada professor é único e singular.

Frente as reflexões que suscitaram a escrita e análise dessa (auto)narrativa, cabe destacar as grandes contribuições da REAMEC não só no processo singular da formação profissional da autora e de todos os professores de Ciências e Matemática formadores de professores no contexto Amazônico, e que cursaram e cursam doutorado neste programa, mas no da Educação como um todo. Isso porque, esses formadores de professores, por serem oriundos desse contexto, ao vivenciar essa formação e desenvolver pesquisa neste “lugar”, conseguem compreender e apreender elementos sutis e pertinentes que outros programas e pessoas de outros contextos não conseguiriam. Sendo assim, também possibilita que sua formação docente e, conseqüentemente, o seu fazer pedagógico seja mais eficiente ao considerar a realidade social, política e cultural dessa população.

Por fim, esperamos que, apesar do presente texto se deter em apresentar e refletir sobre a trajetória pessoal e profissional de uma única professora formadora no contexto amazônico, possa evidenciar elementos para reflexões e processo de formação de professores formados e que atuam nesse mesmo contexto. Acreditamos, ainda, que possa contribuir para outras reflexões acerca da formação e da atuação docente.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, M. H. C. Memórias de professoras: reflexão sobre uma proposta. In: CUNHA, M. T. S.; MIGNOT, A. C. S. **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 160-173. (Coleção Cultura, Memória e Currículo, v. 3).
- DICKMAN, A. G.; FERREIRA, A. C. Ensino aprendizagem de Física a estudantes com deficiência visual: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 8, n. 2, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4020/2584>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- GONÇALVES, T. V. O. A pesquisa narrativa e a formação de professores: reflexões sobre uma prática formadora. In: CHAVES, S. N.; BRITO, M. R. (Orgs.). **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém: CEJUP, 2011. p. 53-76.
- GREEN, M. Prefácio. In: SANTOS, Daniel et al. **Índice de Progresso Social na Amazônia brasileira: IPS Amazônia 2014** /Belém, PA: Imazon; Social ProgressdImperative, 2014.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Diagnóstico da Situação Educacional de Jovens e Adultos**.2000 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/diagnostico-da-situacao-educacional-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 21 ago. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. R.; SILVA, E. L. Análise narrativa dialógica emancipatória em diálogo com análise narrativa, de conteúdo e de discurso. **Revista Valore**, v. 5, p. 5-21, 2020. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/398/302>. Acesso em: 23 abr. 2024.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NOVÓIA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013. p. 111-139.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NOVÓIA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)** – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília: CORDE/UNESCO, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial**. Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A2ncia-e-Cultura/declaracao-de-salamanca-sobre-principios-politica-e-pratica-em-educacao-especial.html>. Acesso em: 20 abr. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

REIS, P. R. As narrativas de professores e na investigação em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.

SOUZA, E. C. O. Memória, (auto) biográfica e formação. In: CHAVES, S. N.; BRITO, M. R. (Orgs.). **Formação e docência**: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica. Belém: CEJUP, 2011. p. 37-52.

APÊNDICE 1 – INFORMAÇÕES SOBRE O MANUSCRITO

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) e à Universidade Federal de Rondônia (UNIR) que apoiaram a realização da pesquisa que deu origem a este trabalho.

FINANCIAMENTO

Não houve.

CONTRIBUIÇÕES DE AUTORIA

Resumo/Abstract/Resumen: Marcia Rosa Uliana

Introdução: Marcia Rosa Uliana

Referencial teórico: Marcia Rosa Uliana

Análise de dados: Marcia Rosa Uliana

Discussão dos resultados: Marcia Rosa Uliana

Conclusão e considerações finais: Marcia Rosa Uliana

Referências: Marcia Rosa Uliana

Revisão do manuscrito: Marcia Rosa Uliana

Aprovação da versão final publicada: Marcia Rosa Uliana

CONFLITOS DE INTERESSE

A autora declara não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política e financeira referente a este manuscrito.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Os dados estão todos no artigo.

PREPRINT

Não publicado.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

COMO CITAR - ABNT

ULIANA, Marcia Rosa. A trajetória pessoal e profissional de uma professora de matemática da Amazônia.

REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Cuiabá, v. 13, e25013, jan./dez., 2025. <https://doi.org/10.26571/reamec.v13.19515>

COMO CITAR - APA

Uliana, M. R. (2025). A trajetória pessoal e profissional de uma professora de matemática da Amazônia. *REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 13, e25013. <https://doi.org/10.26571/reamec.v13.19515>

DIREITOS AUTORAIS

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico. Os editores da Revista têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

POLÍTICA DE RETRATAÇÃO - CROSSMARK/CROSSREF

Os autores e os editores assumem a responsabilidade e o compromisso com os termos da Política de Retratação da Revista REAMEC. Esta política é registrada na Crossref com o DOI: <https://doi.org/10.26571/reamec.retratacao>



OPEN ACCESS

Este manuscrito é de acesso aberto ([Open Access](#)) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (*Article Processing Charges – APCs*). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la - ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença Creative Commons [Attribution-NonCommercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\)](#). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



VERIFICAÇÃO DE SIMILARIDADE

Este manuscrito foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o *software* de detecção de texto [iThenticate](#) da Turnitin, através do serviço [Similarity Check](#) da [Crossref](#).





PUBLISHER

Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Publicação no [Portal de Periódicos UFMT](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da referida universidade.

EDITOR

Dailson Evangelista Costa  



EDITORAS CONVIDADAS


Elizabeth A. Leonel de Moraes Martines  

Simone M. Chalub Bandeira Bezerra  

Terezinha Valim Oliver Gonçalves  

AVALIADORAS

Salete Maria Chalub Bandeira  

Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines  

HISTÓRICO

Submetido: 02 de setembro de 2024.

Aprovado: 12 de dezembro de 2024.

Publicado: 25 de abril de 2025.