

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação

**CHRISTIANE NOVO BARBATO**

**A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DE FORMADORES DE  
PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Itatiba  
2016

**CHRISTIANE NOVO BARBATO**

**A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DE FORMADORES DE  
PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós  
graduação *Stricto Sensu* da Universidade São  
Francisco, como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação, Sociedade e  
Processos Formativos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Adair Mendes  
Nacarato.

371.399.51 Barbato Christiane Novo.

B185c A constituição profissional de formadores de professores de matemática / Christiane Novo Barbato. -- Itatiba, 2016.  
322 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.  
Orientação de: Adair Mendes Nacarato.

1. Professores de Matemática. 2. Crenças docentes.  
3. Saberes docentes. 4. Entrevista narrativa. 5.  
Identidade. I. Nacarato, Adair Mendes. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de  
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
EM EDUCAÇÃO

Christiane Novo Barbato defendeu a tese "A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DE FORMADORES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 22 de fevereiro de 2016 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato  
**Orientadora e Presidente**

Profa. Dra. Valcina Gonçalves da Costa  
**Examinadora**

Profa. Dra. Heloisa da Silva  
**Examinadora**

Profa. Dra. Milena Moretto  
**Examinadora**

Prof. Dr. Niló Agostini  
**Examinador**

*A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.*  
Manoel de Barros

*Aos meus eternos amores:*

*Livio Barbato (in memoriam), Marilena Barbato,  
Maria Fernanda Sato, Marcelo Barbato, Luciana Barbato Quessada,  
Juliana Petrolí, Ana Carolina Venancio, Caio Maroso,  
Celso Maroso,  
Mariana, Juliana, Marcelo, Pedro e Samuel Barbato e Livia Quessada,  
Ian Sato, Elizabeth Afonso Barbato  
Silvio Petrolí, Jefferson Venancio,  
Gabriela Petrolí, Beatriz Petrolí,  
E aos outros que hão de vir...*

## AGRADECIMENTOS

*O que sou eu sem estes que estão comigo  
Senão uma ilha solitária que naufraga  
Senão um caminhar sem sentido e sem destino  
Um labirinto no horizonte da estrada  
Pudera eu traduzir nestas palavras  
Os sentimentos de gratidão e de carinho  
Que reanimam meus momentos mais sombrios  
E abrilhantam o raiar de nova aurora  
Nada sou eu sem meu Deus, meu Criador  
Que me abençoa a cada minuto, em cada hora  
E que responde prontamente e sem demora  
Aos meus anseios, aos meus medos e à minha dor  
Christiane, **Agradecimentos***

À Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato, por ter compartilhado comigo sua imensa sabedoria, propiciando momentos de reflexão e autoconhecimento, incentivando-me nas horas de desânimo, compreendendo-me como pessoa e profissional, nas minhas limitações, nas minhas fugas e hesitações, e pela incondicional dedicação com que orientou este trabalho.

À Profa. Dra. Maria Helena Martinho por sua doçura, pelo carinhoso acolhimento na Universidade do Minho, por me apresentar a cidade de Braga e a cultura portuguesa, por me contar suas histórias, pelos ensinamentos, troca de experiências e pela demonstração de amizade, que permitiu que eu me sentisse em casa.

Aos professores Doutores Heloisa da Silva, Milena Moretto, Nilo Agostini e Váldina Gonçalves da Costa pelas fundamentais contribuições a este trabalho.

Aos Professores colaboradores desta pesquisa, que comigo escreveram este texto.

Às Professoras Dra. Regina Grandó e Dra. Luzia Bueno, pelos ensinamentos durante este programa.

À Profa. Me. Silvia Wap Graf, por ter possibilitado minha paixão pela Matemática e pela amizade durante os últimos 30 anos.

Aos meus colegas do Grupo Hifopem, por questionarem minhas verdades, por me possibilitarem tantas reflexões, desconstruções e (re)construções, pela seriedade com que sempre responderam às minhas inquietações, por dividirem comigo a oportunidade de nos apaixonarmos pela Educação, e, finalmente, pela leitura crítica e sugestões a este trabalho.

Aos meus alunos e ex-alunos da graduação e da pós-graduação, pelo carinho com que intermediaram e intermedeiam a constituição da minha identidade profissional.

Aos meus colegas das instituições nas quais atuei e naquelas em que me encontro, por compartilharem comigo suas experiências desta complexa, desafiadora e magnífica função de ensinar.

Às Instituições de Ensino nas quais tive ou tenho a honra de estar, pela confiança no meu trabalho e pela oportunidade de aprendizado e desenvolvimentos pessoal e profissional.

À Ana Carolina Barbato Maiochi Venancio pelo importante auxílio durante meu estágio na Universidade do Minho, sem o qual seria inviável essa rica experiência.

À Edilene C. G. Baccin e à Regina M. Carpentieri, pelo incentivo e dedicação durante esses anos de convívio no Fórum de Amparo e pelo apoio que possibilitou minha estada em Portugal.

Aos meus pais Marilena e Livio (*in memoriam*), pelos exemplos, ensinamentos e construção de valores, pelos abraços, colo e aconchego. Pelos inúmeros sins, mas também pelos muitos nãoos. Por terem acompanhado meus primeiros passos e todos os que vieram depois, ensinando-me a ter fé, a enxergar no outro a nossa humanidade e por me proporcionarem a felicidade de pertencer à sua família.

Aos meus filhos Juliana, Ana Carolina e Caio, por me permitirem a experiência do amor supremo e por compreenderem as minhas ausências e as minhas limitações.

Ao meu marido Celso, pelo companheirismo e dedicação sem os quais muitos dos meus projetos de vida não seriam possíveis.

À minha irmã, Maria Fernanda, que tem caminhado comigo lado a lado, pela cumplicidade, infinita dedicação e por ter sido meu porto seguro em muitas das nossas viagens.

Às minhas tias Clélia, Wanda e Suzana, pela importante presença em minha vida pessoal e profissional.

Ao Caio Barbato Maroso, pela incansável dedicação e pelas muitas noites em claro durante algumas etapas deste trabalho.

À Juliana Barbato Maiochi Petroli pela revisão cuidadosa deste texto.

**BARBATO, Christiane Novo. A constituição profissional de formadores de professores de Matemática. Tese (Doutorado em Educação). 2016. 322 p. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.**

## **RESUMO**

O trabalho que ora se apresenta pretendeu investigar de que forma se constitui a identidade do docente formador de professores de Matemática, quais suas crenças e seus saberes sobre o seu trabalho e sobre o futuro trabalho do seu aluno, buscando analisar se essas crenças e a constituição da sua identidade interferem na tessitura do seu fazer profissional nas salas da Licenciatura em Matemática, considerando-se o contexto social e político no qual esse trabalho se desenvolve. Para a consecução desses objetivos, contamos com a colaboração de oito docentes formadores de professores de Matemática, cinco de uma universidade pública federal e três de um Instituto Federal de Educação, cujas entrevistas narrativas foram transcritas e passaram por um processo de transcrição, constituindo-se narrativas de vida. Por meio dessas narrativas, aproximamo-nos das suas trajetórias de vida pessoal, estudantil, de formação e profissional. O presente trabalho foi desenvolvido em uma perspectiva sociológica, tendo como base as ideias de Maurice Tardif, Claude Lessard, Selma Garrido Pimenta e Antonio Nóvoa. Apoiamo-nos também nos conceitos sobre identidade profissional (Claude Dubar, Berger e Luckmann, Antonio Nóvoa e Carlos Marcelo García), sobre estudos biográficos (Maria Helena M.B. Abrahão, Maria Conceição Passeggi; Elizeu C. Souza, dentre outros) e sobre pesquisa narrativa (Daniel Bertaux; Claude Dubar; Clandinin e Connelly). Os conceitos de experiência e de saber da experiência são trabalhados numa perspectiva Larrosiana. A entrevista narrativa mostrou-se um convite à reflexão dos formadores, revelando-se como possibilitadora de tomada de consciência, reconsiderações das crenças e dos saberes, bem como de aprendizado e autoconhecimento. Observamos que a identidade profissional dos formadores se constitui em meio a interações sociais, tendo suas experiências familiares, discentes e docentes como basilares dessa construção. Assim, essa identidade se vê delineada pela concepção que o formador possui sobre o que é ser professor de Matemática, o que supõe sua percepção sobre a Matemática e seu ensino, sobre o aluno e sua formação, e, ainda, sobre seu próprio papel nesse processo. As dificuldades inerentes à própria formação, somadas às condições de trabalho do professor que atua na educação básica, mostraram-se fatores desmotivadores do prosseguimento do licenciando na carreira docente, contribuindo com os altos índices de evasão do curso, o que, percebemos, frustra o formador. A imagem do professor como transmissor de conhecimento, observada em alguns dos formadores, parece ser decorrente de uma formação centrada no ensino dos conteúdos disciplinares e da visão dicotômica do curso, na qual as disciplinas da Matemática Pura aparecem desconectadas das atinentes às das Ciências da Educação. Entendemos que essas crenças, imagens e concepções que constituem a identidade profissional do formador impactam na forma como ele conduz a formação do futuro professor. O rompimento dessas crenças, imagens e concepções apresenta-se em alguns dos formadores, como consequência de reflexões sobre o ensino, a formação, o trabalho docente e a respeito dos atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, mediadas por leituras, professores, pares ou alunos. Os resultados alcançados apontam para a necessidade de que os cursos de Licenciatura em Matemática privilegiem a formação unificada e promovam espaços e tempos para que os professores discutam e reflitam sobre suas práticas, de modo a possibilitar seu aprendizado contínuo, viabilizando que se reconheçam enquanto formadores de professores de Matemática.

Palavras-chave: identidade do docente formador de professores de Matemática; crenças docentes; saberes docentes; entrevista narrativa.

## ABSTRACT

The work presented here aims to investigate how the identity of a teacher trainer of mathematics teachers is shaped, what their beliefs and knowledge about their work and about the future work of his/her student are, trying to analyze whether these beliefs and the shaping of the trainer's identity interfere with the fabric of his professional performance in the classrooms of the Bachelors in Mathematics, considering the social and political context in which this work develops. To achieve these goals, we could count on the collaboration of eight teacher trainers of mathematics teachers, five of a federal public university and three of a Federal Institute of Education, whose narrative interviews were recorded and adapted to form their life stories. Through these stories, we were able to examine the course of their personal, student, training and professional life in more detail. This work was developed from a sociological perspective, based on the ideas of Maurice Tardif, Claude Lessard, Selma Garrido Pimenta and Antonio Nóvoa. We also relied on concepts of professional identity (Claude Dubar, Berger and Luckmann, Antonio Nóvoa and Carlos Marcelo García) on biographical studies (Maria Helena M.B. Abraham, Maria Conceição Passeggi; Elizeu C. Souza, among others) and on narrative research (Daniel Bertaux, Claude Dubar, Clandinin and Connelly). The concepts of experience and of the knowledge of experience are worked out from the perspective of Larrosa. For trainers the narrative interview turned out to be an invitation to rethinking, to enabling awareness and reconsiderations of beliefs and knowledge, as well as learning and self-knowledge. We observed that the professional identity of trainers was being shaped by social interactions, especially their family, student and teacher experience. This identity then is mapped out by the concept that the trainer has about what it is to be a teacher of mathematics, what underlies its ideas about mathematics and how to teach it, and about the student and his training, and also about his own role in this process. The difficulties inherent to the training, together with the working conditions of teachers in elementary education, proved demotivating factors for bachelors to continue their teacher qualification course, contributing to the high dropout rates, which we noticed, frustrates trainers. The image of the teacher as a transmitter of knowledge, observed in some of the trainers, seems to be the result of a training focused on the teaching of the content of the subject, and a dichotomous view of the course, in which the disciplines of Pure Mathematics appear disconnected from what is relevant to the Educational Sciences. We understand that these beliefs, images and concepts that make up the professional identity of the trainer, have an impact on the way he trains future teachers. Some of the trainers showed themselves upset in their beliefs, images and concepts as a result of their thoughts on teaching, training, teacher's work and about the players involved in the teaching and learning process, learned from reading, teachers, peers or students. The achieved conclusions point to the fact that Bachelor courses in Mathematics need to favor uniform training and to offer room and time so that teachers can discuss and reflect on their practice in order to enable their continued learning, and to see themselves as trainers of mathematics teachers.

Keywords: identity of trainers of mathematics teachers; beliefs of teachers; teaching knowledge; narrative interview.

## **LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS NO TEXTO**

**EN Entrevista Narrativa**

**IF Instituto Federal**

**UF: Universidade Federal**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema representativo da constituição da identidade.....	56
Figura 2 - Esquema: A identidade profissional docente em quatro níveis .....	62
Figura 3 - Esquema didático da pirâmide constitutiva da identidade profissional do docente	81

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias de análise.....	60
Quadro 2 – Categorias de análise .....	66
Quadro 3 – Os sujeitos colaboradores da pesquisa.....	86

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Número de trabalhos levantados de acordo com a sequência de palavras .....	40
Tabela 2 - Teses e dissertações que têm como foco o trabalho docente .....	41
Tabela 3 – Objetivos das pesquisas, segundo o mapeamento realizado.....	43

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
PARTE 1: UM CAMINHO ENTRE OS POSSÍVEIS NESSA MÁQUINA DO MUNDO ....	21
1. A APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA COM O PROBLEMA DE PESQUISA ..	23
1.1 Narrativa de vida e de formação da pesquisadora.....	23
1.2 O início do doutorado e a trajetória até chegar ao objeto de investigação.....	39
1.2.1 Metodologia do mapeamento .....	40
1.2.2 Resultados do mapeamento .....	41
1.2.3 Algumas considerações sobre o mapeamento .....	44
1.3 Ampliando meus saberes sobre a formação docente: a experiência do estágio na Universidade do Minho.....	46
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE NORTEARAM A INVESTIGAÇÃO .....	49
2.1 O processo de constituição da identidade e da identidade docente.....	50
2.2 Os saberes dos professores.....	70
2.3 Formação e desenvolvimento profissional.....	74
2.4 O entrelaçamento dessas perspectivas teóricas na constituição da identidade profissional e a importância da narrativa como forma de captar o vivido. ....	78
3. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	84
3.1 Questão de investigação e objetivos.....	84
3.2 Sujeitos da pesquisa .....	85
3.3 A entrevista narrativa como instrumentos de produção de dados da pesquisa .....	87
3.4 Procedimentos de Análise .....	90
PARTE 2 - OS MENINOS E SEUS CAMINHOS: as narrativas dos formadores .....	92
4 LUZ: <i>QUEM SOU EU? PARA MIM, DOUTOR ERA ALGUÉM DE OUTRO PLANETA</i> .....	95
4.1 Entre a Cientista e a Professora.....	102

5	<i>OLHA, PROFESSOR, HOJE EU NÃO VENHO PORQUE A ENXURRADA LEVOU MEU BARRACO</i> : com a palavra, o professor João .....	104
5.1	Em busca das melhores notas para sua canção .....	115
6	<i>INFELIZMENTE EU TENHO QUE FAZER UMA AULA TRADICIONAL</i> : nossa conversa com Matheus.....	116
6.1	Um professor em construção.....	125
7	<i>O ESTÁGIO ME FEZ PERCEBER QUE ESSA RELAÇÃO EDUCATIVA É UMA COISA FABULOSA</i> : as palavras de Ana .....	128
7.1	Uma mulher de coragem .....	135
8	<i>EU AINDA ESTOU ME DESCOBRINDO E AINDA ESTOU ME FORMANDO PARA ISSO</i> : o encontro com Maria.....	137
8.1	A incansável Maria.....	148
9	<i>SE NÃO É UMA QUESTÃO DE DOMINAR CONTEÚDO, ENTÃO O QUE É QUE É?</i> : as reflexões de Lucas .....	150
9.1	Um formador que o acaso protegeu .....	161
10.1	Garra, força, disposição e vontade .....	176
11.	<i>EU SEMPRE GOSTEI DE DAR AULA, SEMPRE, SEMPRE</i> : a trajetória de Esther..	178
11.1	As cores do quadro de Esther.....	188
PARTE 3 : ENTRE O "EU" E O "ELES" DESVELA-SE O "NÓS": uma interpretação possível das narrativas dos formadores .....		
12	<i>DO SINGULAR AO COLETIVO: AS TRAJETÓRIAS FAMILIARES, ESCOLARES E DE FORMAÇÃO</i> .....	193
12.1	<i>Vai estudar, ponto e acabou</i> : o que narram os formadores sobre o papel da família em suas trajetórias .....	193
12.2	<i>Quando eu li aquele texto, eu falei: Nossa, quero estudar para sempre</i> : narrativas dos formadores sobre a escola.....	199
12.3	<i>Vamos voltar para a educação?</i> : a opção dos formadores pela carreira docente...204	
12.4	<i>Se eu fizer igual ao que alguns professores meus fizeram, eu não tenho coragem de encarar minha turma, e eu quero encarar</i> : a formação dos formadores .....	209

12.5 <i>Olhar com mais carinho os iniciantes: a Inserção no Magistério e as Primeiras Experiências Docentes</i> .....	215
13 DO COLETIVO AO SINGULAR: O TRABALHO E OS SABERES DOS DOCENTES.....	224
13.1 <i>A profissão de professor se aprende: Trabalho e Experiências Docentes dos Formadores</i> .....	224
13.2 <i>Eu percebi que tudo aquilo que eu tinha estudado, só aquilo não dava: A constituição dos saberes dos Formadores</i> .....	245
13.2.1 <i>Ninguém precisa ser professor de Matemática para dar aula de Matemática: O formador, o licenciando e o trabalho docente</i> .....	246
13.2.2 <i>A gente está lidando com seres humanos: A trajetória profissional como constituinte do saber-ser e do saber-fazer dos formadores</i> .....	261
13.2.3 <i>Eu não sei se é o caminho, mas é o caminho que eu estou encontrando com a minha prática: O sentido atribuído pelos formadores à sua atuação na formação de professores</i> .....	266
13.2.4 <i>Tem que gostar de ser humano, se você não gostar de ser humano, você não pode ser professor: Os saberes necessários aos futuros professores na visão dos formadores</i> .....	278
13.3 <i>Momento de sínteses: Uma interpretação possível das histórias narradas</i> .....	300
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	309
REFERÊNCIAS .....	315

## INTRODUÇÃO

*Quisera eu escrever-te o meu reflexo  
Ser a autora dessas linhas que rabisco  
Mas dentro em mim gritam as vozes que conheço  
De outros tempos, outros mundos em que me arrisco*

*São pensamentos que derivam coletivos  
E que se juntam no meu eu, no meu abrigo  
E que comigo soltam a voz emudecida  
Nesta jornada, no caminho, nesta ida*

*Eu não vou só, levo a bagagem de outros tantos  
Que no trajeto os tomei sob seus prantos  
Sob sorrisos me igualei em seu encanto  
Enquanto meus são esses sonhos que acalanto  
Christiane, **Para esta introdução***

Quando refletimos sobre o que é ser professor, o que é atividade docente e o que é preciso para ser professor, somos levados a indagações e reflexões sobre os muitos aspectos que envolvem esse fazer, multiplicidade esta que não se refere somente à quantidade, mas engloba a distância entre as naturezas desses aspectos.

Não obstante os muitos estudos que se debruçam sobre o tema, correndo a largo com as investigações e investidas que procuram apontar algumas possibilidades de respostas aos problemas que derivam da natureza mesma da atividade de ensinar, encontram-se também velozes mudanças tecnológicas e sociais que se lançam sobre ela, apontando novos rumos, cada vez que se parece estar alcançando alguma luz sobre as questões estudadas.

O que é preciso para formar um professor de Matemática?

Essa questão resultou das reflexões sobre a nossa atuação docente no transcorrer dos muitos anos nos quais atuamos na licenciatura em Matemática e na formação continuada de professores da rede estadual de ensino do estado de São Paulo.

Também foi essa a questão que, como veremos no decorrer deste trabalho, emergiu como uma dúvida que inquieta os formadores que colaboraram com esta pesquisa e que os fez interromper por alguns segundos suas narrativas, sinalizando a introspecção a que a questão conduz.

Ao pensar sobre esse ponto, fomos guiados a outras dúvidas que a ela subjazem e que implicam em tentar se compreender quais saberes os formadores mobilizam no ato do exercício de formar.

Mas quando nós, professores, escolhemos esses saberes dos quais lançaremos mão para a realização de alguma tarefa, o fazemos com certo propósito, mas também em consequência daquilo que acreditamos ser o mais relevante, o mais primordial, o mais completo.

Todos os oito formadores que entrevistamos, mais ou menos conscientemente, fizeram e fazem essa reflexão, porquanto todos eles têm o firme propósito de desenvolver um bom trabalho.

Por sua vez, essa escolha pelos saberes que serão privilegiados não se dá fora de implicações sociais, políticas e históricas, que foram paulatinamente moldando o que nós somos enquanto pessoas e profissionais, e aquilo no que acreditamos.

Essa forma de pensar ocorre em consequência das crenças que fomos construindo durante as nossas vidas pessoal e discente e que continuamos a construir durante a nossa docência.

Mas ela não é só nossa, como é, sob algum prisma, a escolha de um vestido ou terno que compramos e que vestimos, conscientemente, para nos fazer apresentar com uma estampa que desejamos nos caia bem.

Ao contrário, ela é construída em meio a um contexto social, político e histórico que nos envolve e influencia e sobre o qual nem sempre estamos lúcidos. A narrativa tem sido uma forma de possibilitar a tomada de consciência dos contextos nos quais estivemos e estamos inseridos e que nos constituem pessoal e profissionalmente. No ato de narrar, de rememorar o que vivemos, passamos a atribuir sentidos ao vivido e ao contexto mais amplo. Nossas histórias dependem de outras histórias, estão a elas entrelaçadas.

São os discursos que ouvimos e sem nos darmos contas ecoamos; são as interpretações que emprestamos às nossas vivências, ao que nos acontece enquanto indivíduos inseridos em uma família, em uma escola, em uma universidade, em uma cidade, em um país e em determinado tempo histórico, que restam ali implicados, implícitos ao que acreditamos, em dados momento e situação, como certo ou adequado.

Essa segunda questão, sobre quais são esses saberes que os formadores mobilizam, ou, melhor, que escolhem mobilizar, levaram-nos, então, à busca pela compreensão de quais são suas crenças sobre o que é formar um professor de Matemática, e sobre o que é relevante nessa formação.

Seguindo esse fio condutor do que obtivemos em nossas leituras, reflexões, introspecções e discussões com nosso grupo de estudos, pareceu-nos, então, que buscávamos entender como se constitui a identidade desse formador.

Agora, então, dedicando-nos à busca de compreender essa constituição, fomos levados a investigar os variados aspectos imbricados nesse complexo processo.

As setas que encontramos ao nos aproximarmos desse assunto, apontaram para a necessária compreensão da trajetória de vida pessoal, estudantil e profissional desse formador – o que implica na consideração de todas as vozes que permeiam o ideário, definem e subscrevem a profissão de professor – e das condições em que se desenvolve o seu trabalho.

Assim, ao voltarmos nossos olhos ao professor que atua nas Licenciaturas de Matemática, não podemos deixar de considerar que sua atuação profissional é moldada por suas crenças, seus valores, suas experiências pregressas e pelo contexto e condições em que seu trabalho se desenvolve, e, ainda, que esse seu fazer docente implica diretamente nas crenças, pressupostos e atitudes, ou seja, na constituição da identidade, dos professores que ele está formando.

Dessa forma, nossa intenção, ao decidir pelo tema, é a tentativa de contribuir com a compreensão desses múltiplos aspectos imbricados à constituição da identidade profissional dos formadores de professores de Matemática, como uma possibilidade de identificarmos como as trajetórias pessoais e profissionais se entrecruzam nessa constituição e, assim, ampliarmos a discussão sobre a formação do formador.

Neste trabalho, pretende-se defender, a partir das narrativas de vida dos depoentes, que as crenças e os saberes que vão sendo construídos pelo docente formador de professores de Matemática, ao longo de sua trajetória pessoal, do seu desenvolvimento acadêmico, e do seu exercício docente, somados às suas experiências docentes pregressas, aos contextos sociais e políticos nos quais se desenvolve o seu fazer docente, implicam na construção da sua identidade profissional, na sua concepção do que é ser professor formador de professores e do que é preciso para formar um professor de Matemática.

Para tanto, tomamos como objeto de estudo o formador de professores de Matemática, contando com a colaboração de oito formadores que atuam em duas instituições de ensino superior: uma universidade pública federal situada no interior do estado de Minas Gerais e um instituto federal de educação, situado no interior do estado de São Paulo. Ambas as instituições oferecem o curso de Licenciatura em Matemática. Ao todo, são oito colaboradores, sendo uma bacharela em Física, uma bacharela e licenciada em Matemática, uma licenciada em Pedagogia e cinco licenciados em Matemática, que gentilmente se dispuseram a passar um pouco do seu tempo comigo, enquanto eu pedia que me contassem sobre sua trajetória estudantil e profissional, durante as nossas entrevistas narrativas.

O presente trabalho foi desenvolvido com base as ideias de Maurice Tardif, Claude Lessard, Selma Garrido Pimenta e Antonio Nóvoa. Apoiamo-nos também nos conceitos sobre identidade profissional (Claude Dubar, Peter L. Berger e Thomas Luckmann, Antonio Nóvoa e Carlos Marcelo García), sobre estudos biográficos (Maria Helena M.B. Abrahão, Maria Conceição Passeggi, Elizeu C. Souza, dentre outros) e sobre pesquisa com narrativas (Daniel Bertaux, Claude Dubar, D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly). Os conceitos de experiência e de saber da experiência são trabalhados numa perspectiva Larrosiana (Jorge Larrosa).

Neste texto, tomamos a liberdade de nos colocarmos ora na primeira pessoa do plural, porquanto nos entendemos parte de uma coletividade que se faz presente em nossa fala, ora na primeira pessoa do singular, nos momentos em que a individualidade se configura premente.

Ainda, é importante esclarecer que as denominações "conteúdos disciplinares" e "Matemática Pura" referem-se à parte das disciplinas que envolvem os conteúdos matemáticos, bem como designamos por "conteúdos pedagógicos" e "disciplinas pedagógicas" aqueles atinentes à área das ciências da educação.

Organizamos a apresentação deste trabalho em três principais partes.

Na primeira delas, subdividida em três capítulos: 1) Narrativa da constituição pessoal e profissional da pesquisadora e sua aproximação com o objeto de pesquisa; 2) Os pressupostos teóricos que nortearam a investigação, dialogando como os autores cujas ideias configuram o cenário deste trabalho; e, 3) Os caminhos metodológicos da pesquisa. Na segunda parte, trazemos as narrativas de vida dos formadores de professores de Matemática que passaram por um processo de transcrição da pesquisadora. Construimos uma narrativa para cada professor formador. Na terceira, apresentamos a análise das narrativas, em dois eixos: "Singularidades e Convergências". O primeiro traz as trajetórias pessoais e de formação dos oito colaboradores desta pesquisa e, no segundo, incluímos a trajetória profissional, a percepção de si enquanto formador de professores de Matemática para a escola básica, bem como a percepção dos formadores quanto aos saberes dos quais os licenciandos devem dispor para o seu exercício docente.

Finalmente, apresentamos nossas considerações finais, os principais resultados da pesquisa e perspectivas para novas investigações.

## PARTE 1: UM CAMINHO ENTRE OS POSSÍVEIS NESSA MÁQUINA DO MUNDO

*E como eu palmilhasse vagamente  
uma estrada de Minas, pedregosa,  
e no fecho da tarde um sino rouco  
se misturasse ao som de meus sapatos  
que era pausado e seco; e aves pairassem  
no céu de chumbo, e suas formas pretas  
(...)*

*a máquina do mundo se entreabriu  
para quem de a romper já se esquivava  
e só de o ter pensado se carpia.  
Abriu-se majestosa e circumspecta,  
sem emitir um som que fosse impuro  
nem um clarão maior que o tolerável  
(...)*

*assim me disse, embora voz alguma  
ou sopro ou eco ou simples percussão  
atestasse que alguém, sobre a montanha,  
a outro alguém, noturno e miserável,  
em colóquio se estava dirigindo:  
"O que procuraste em ti ou fora de  
teu ser restrito e nunca se mostrou,  
mesmo afetando dar-se ou se rendendo,  
e a cada instante mais se retraindo,  
olha, repara, ausculta: essa riqueza  
sobrante a toda pérola, essa ciência  
sublime e formidável, mas hermética,  
essa total explicação da vida,  
esse nexo primeiro e singular,  
que nem concebes mais, pois tão esquivo  
se revelou ante a pesquisa ardente  
em que te consumiste... vê, contempla,  
abre teu peito para agasalhá-lo."*

*Mas, como eu relutasse em responder  
a tal apelo assim maravilhoso,  
pois a fé se abrandara, e mesmo o anseio,  
(...)*

*baixei os olhos, incurioso, lasso,  
desdenhando colher a coisa oferta  
que se abria gratuita a meu engenho.*

*A treva mais estrita já pousara  
sobre a estrada de Minas, pedregosa,  
e a máquina do mundo, repelida,  
se foi miudamente recompondo,  
enquanto eu, avaliando o que perdera,  
seguia vagaroso, de mãos pensas.*

Carlos Drummond de Andrade, **A Máquina do Mundo**

Nesta primeira parte, constituída de três capítulos, buscamos apresentar alguns caminhos que trilhamos para a realização deste trabalho.

Aqui, mostra-se premente acrescentar que, antes de ser o único caminho desenhado em um mundo que nos foi previamente determinado, revela-se como uma das opções dentre tantas outras, que traçamos com um olhar possível, dentre outros tantos.

Como nos diz o excerto do poema de Drummond, na epígrafe desta parte, caminhamos, apesar dos obstáculos, neste mundo majestoso e circunspecto ao qual fomos convidados, mas sem nos rendemos a todo o discurso desta máquina. Seguimos este caminho com nossas dúvidas, nossas inquietações, nossas concepções, nossas escolhas e nossas perdas; com nosso olhar que tenta enxergar a si mesmo e a outros em uma mirada, subjugada ao tempo e ao espaço de nós mesmos.

## 1. A APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA<sup>1</sup> COM O PROBLEMA DE PESQUISA

O trabalho com narrativas pressupõe que o/a pesquisador/a também se apresente no texto. Dessa forma, neste capítulo, apresento minha história de vida pessoal e profissional. Entendo que, a partir dela, vai se evidenciando como o objeto desta pesquisa não poderia ser diferente: olhar para formação do formador é olhar para o meu próprio processo de constituição profissional. Essa é a primeira seção do capítulo.

Em seguida, apresento o caminho trilhado para se chegar ao objeto de investigação e, finalmente, complementando a minha trajetória acadêmica, relato as contribuições com o estágio bolsa sanduíche, realizado na Universidade do Minho, em Portugal, sob supervisão da Profa. Dra. Maria Helena Silva Souza Martinho.

### 1.1 Narrativa de vida e de formação da pesquisadora

*Mais uma página do mesmo livro  
Mais uma parte da mesma história  
Mais uma telha do mesmo abrigo  
Mais uma bênção da mesma glória.*  
Maria Gadú, **No pé do vento**

Eu nasci no inverno, em julho de 64. Filha primogênita de um casal de dentistas que se conheceu no cursinho e que morava em Perdizes, em São Paulo.

Até a quinta-série do ensino fundamental, eu não gostava de ir à escola; não me lembro se gostava ou não de estudar, mas minha mãe auxiliava nas minhas tarefas e nas da minha irmã, um ano e meio mais nova do que eu (nesta época meu irmão ainda não ia à escola), e eu tinha boas notas.

Lembro-me dela tomando-me a tabuada, sentada à beira da minha cama, tão calma, tão doce, tão querida; da cartolina com todas as tabuadas em letras grandes, presa na parede do quarto, para que pudéssemos sempre vê-la. "Eu decorei dessa forma", dizia ela; e dos muitos e muitos trabalhos manuais, com os quais eu nunca tive jeito, e ela os fazia tão bonitos, para mim. Lembro-me também de como eu percebia a Matemática: era uma coisa muito boa, minha mãe gostava tanto e dizia que aquilo tudo era tão fácil!

---

<sup>1</sup> Essa parte do texto está sendo tecida na primeira pessoa do singular, por se referir à trajetória da pesquisadora.

Eu ficava muito apreensiva com as chamadas orais na escola, mas mesmo assim, lembro de que gostava de Matemática. Na hora da chamada oral, minha professora dizia "Barbato!" e eu tinha que me levantar, e então ela dizia "4 x 7", e eu tinha que responder o resultado. E se algum de nós errasse, não era a professora que nos castigava; eram alguns dos colegas que davam risadas. Mas eu não ria deles; eu era muito tímida naquela época e tirava notas altas em comportamento (existia isso!). Naquela escola, estudavam os filhos de muitas das famílias tradicionais de Perdizes, em São Paulo, e eu não tinha muitos amigos.

Na quarta-série, estávamos aprendendo resolução de problemas. Não me lembro quais os conteúdos envolvidos neles. Então, como eu estava entendendo bem, uma das minhas colegas me pediu para auxiliá-la. Fui à casa dela e a ensinei. Não sei se ensinei certo, porque não me lembro se ela se saiu bem na prova, nem se eu obtive uma boa nota. Mas fui lá tentar!

Eu também gostava de Ciências. No meu décimo primeiro aniversário, pedi e ganhei um pequeno microscópio. Não sabia manuseá-lo e não entendia muito bem o que eu via nas lâminas preparadas com água e corante próprio, mas ele ficou comigo durante muitos anos.

Muito próxima à nossa família, era uma irmã da minha mãe, cinco anos mais nova do que ela, Tia Suzana, que enviuvara muito cedo, quando seu filho mais velho tinha dois anos e meio e o mais novo seis meses.

Essa minha tia morava na casa dos meus avós, onde eu passei as tardes da minha infância, brincando, e, de vez em quando, brigando, com meus dois irmãos e esses primos, enquanto minha mãe atendia no consultório, meia quadra dali.

Depois que perdeu o marido, a Tia Suzana fez Pedagogia e começou a lecionar no ensino fundamental. Minha mãe comentava que ela ganhava pouco como professora do estado de São Paulo, e meu avô, farmacêutico e dono de uma farmácia em Perdizes, foi quem a auxiliou financeiramente a criar os filhos, até que ela, muitos anos depois, foi aprovada no concurso para coordenadora pedagógica da mesma rede de ensino. Eu a achava linda, em todos os sentidos, e a admirava muito.

Quando passei para a sexta-série, com 11 anos, eu e minha irmã fomos para um colégio de freiras que só admitia meninas. Em julho daquele ano, no dia em que eu completava 12 anos, minha irmã caçula nasceu.

A partir desse momento, eu não mais me senti chateada por ter que ir à escola. Ao contrário, eu não queria perder nem um dia de aula. Formamos um grupo de cinco amigas e íamos às matinês das discotecas, reuníamos-nos na casa de uma ou de outra de nós. Foi uma época muito boa.

Uma dessas minhas amigas, a quem outra apelidara de Zoró (gíria que na época significava doidinha, ou bobinha), escrevia muito bem, gostava de línguas, fazia curso de inglês fora da escola (ela não era nada "zoró"), mas não entendia a matemática da oitava série de jeito nenhum. Eu me lembro de passar muitas tardes com ela, na sala de jantar da minha casa; eu tentando que ela prestasse atenção na Matemática, e ela "depenando" as folhas das plantas dos vasos que ficavam no centro da mesa. Acho que ela ficava muito tensa com tudo aquilo, e eu levava muitas broncas depois.

Da sexta até a oitava série eu fiquei naquela escola. Lembro-me de que as meninas da minha turma achavam o professor de Matemática da sexta série muito bonito, e eu gostava muito das aulas dele. Então, a partir desse momento, aquilo com o que eu já me identificava passou a ser ainda mais delicioso: a Matemática.

No final do ensino fundamental, eu pedi para cursar o ensino médio em um colégio que era, na época, considerado a melhor escola de ensino médio de São Paulo, em termos de aprovação nas universidades e cursos mais concorridos. Para entrar no primeiro ano, tive que prestar um exame (vestibulinho), porque a oferta de vagas era menor que a procura.

Eu optei por exatas porque gostava de Matemática, mas eu ainda não sabia que carreira gostaria de seguir.

A escola de freiras era muito boa, eu tive uma base de conteúdo muito sólida, o que me permitiu passar muito bem colocada no tal vestibulinho, mas ela não era referência de aprovação em vestibulares. Contudo, agora eu percebo que não era dessa referência que eu precisava naquele momento, e talvez eu não estivesse preparada emocionalmente para mudar de colégio, justamente naquela época em que eu começara a gostar de ir à escola.

Penso dessa forma porque estranhei demais a concorrência entre as colegas que era, de alguma forma, promovida e incentivada pela própria escola, já que o desempenho dos alunos nas disciplinas era ranqueado e a disputa era promovida pelos professores.

Um dia, eu precisei faltar na aula e, na manhã seguinte, nenhuma das minhas colegas concordou em me emprestar o caderno - apesar de colégio misto, as turmas não o eram.

Então, comecei a perceber que ninguém era solidário com ninguém ali dentro. Ao contrário, consideravam até muito interessante que as outras não conseguissem um bom desempenho, pois assim seus nomes ficariam no início das listas. E eu travei. Eu perdi o entusiasmo pela escola e pelo estudo.

Na metade daquele ano, pedi aos meus pais para ser transferida para uma escola estadual na Barra Funda, um bairro próximo a Perdizes, na qual estudava uma amiga minha,

que eu conhecera no encontro de jovens da igreja católica que meus pais, eu e meus irmãos frequentávamos. Era uma escola do estado, mas era boa, eles garantiram.

E então, voltei a ter amigos na escola - agora dos dois gêneros; voltei a gostar de ir à escola; voltei a me sentir bem comigo mesma e com o ensino.

Naquela escola havia bons professores. Eu aprendi muito conteúdo na área de exatas – porque não tínhamos as disciplinas de humanas. Dessa forma, considero que eu tive uma boa base nas ciências exatas, mas uma formação humana, no sentido de conceitos de sociologia, filosofia e história, muito deficitária, já que foram conhecimentos que eu adquiri somente no ensino fundamental, época em que as reflexões necessárias à apropriação do sentido social e político do ser humano não eram possíveis, pela pouca idade.

Além disso, eu não gostava das aulas de história e geografia do ensino fundamental. Para mim, eram disciplinas que exigiam que eu decorasse datas, nomes e fatos pelos quais eu não tinha o menor interesse. Ademais, nunca tive facilidade para memorizar nomes, só números. Mais tarde - bem mais tarde - soube que essa era a forma da qual se dispunha para ensinar essas disciplinas durante a ditadura militar.

A minha professora de Matemática da escola pública, até hoje lembro-me do seu rosto, era muito boa, muito didática, de modo que eu aprendi bastante com ela. E cada vez eu gostava mais dessa disciplina.

Aproximando-se o final desse primeiro ano, por algumas vezes o professor de Física me chamou à sala de aula onde ele estava para eu corrigir as provas dos outros alunos enquanto ele dava aula. O conteúdo dessas avaliações eram os mesmos que eu havia visto no primeiro semestre, no colégio particular, quando então, eu olhava para aquilo e tudo me parecia um amontoado de fórmulas sem sentido. Já naquela época, comecei a desconfiar que algo de errado havia acontecido comigo no primeiro semestre; só não sabia o que era.

No final do segundo ano do ensino médio, eu namorava um colega da minha turma, e então, com 16 anos, eu me casei com ele. Concluí o ensino médio um mês depois que a Juliana, minha primeira filha, nasceu.

*Mais uma ruga do mesmo riso  
Mais uma estrela do mesmo breu  
Mais uma cena do mesmo circo  
Mais uma face do mesmo eu.  
Maria Gadú, **No pé do vento***

E assim, durante dois anos e meio, que foi o tempo que durou nosso casamento, eu preparei comida para ser congelada, lecionei no ensino fundamental 1, em uma escola de periferia que atendia a uma população muito carente, e cuja coordenadora pedagógica era a minha tia Suzana, e fui recepcionista do consultório dos meus pais.

Depois de separada e com duas filhas, a Juliana com dois anos e a Ana Carolina com um, comecei a fazer curso pré-vestibular na área de exatas, custeado pelos meus pais, naturalmente. Só que eu ainda não sabia que graduação gostaria de fazer.

No primeiro ano do ensino médio, havia pensado em fazer arquitetura, porque sempre gostei de ver plantas de casas, assim como minha mãe também gostava, e porque eu pensava que teria alguma proximidade com Matemática. Além disso, na escola do estado, tínhamos uma disciplina de desenho com perspectiva, que eu achava muito legal, mas não possuía muita facilidade. Como outra irmã da minha mãe é formada em artes plásticas, eu fui ter aula particular de desenho com ela, que sentenciou que eu não tinha um "traço muito bom" - e não tenho, mesmo, até hoje. Assim, percebi que não seria possível cursar arquitetura - naquela época, os desenhos eram feitos à mão, porque não existia computador. Não cogitei engenharia, porque para mim, essa era uma profissão para homens.

Pensei em cursar nutrição, que era uma profissão promissora naquela época. Minha madrinha, irmã do meu pai, levou-me ao Hospital das Clínicas, onde ela trabalhava, para conversar com uma nutricionista. Quando ela me contou as disciplinas que eu teria na faculdade, desisti.

Então, concluí que a única disciplina da qual eu realmente gostava, com a qual sempre tivera afinidade, em todos os momentos da minha vida, era Matemática. Prestei vestibular para licenciatura dessa disciplina e passei.

Porém, não cursei Matemática; só acreditei que tivesse me matriculado nesse curso, mas a licenciatura era em Ciências com habilitação em Matemática, o que só descobri na primeira semana de aula, quando eu notei que eu teria uma porção de disciplinas de Ciências e uma só de Matemática naquele semestre. Mas, tudo bem, eu também gostava de Ciências.

Escolhi a faculdade pela lista telefônica. Queria alguma que tivesse curso noturno, para poder trabalhar durante o dia, que possuísse vestibular na metade do ano, e na qual fosse fácil de passar, pois eu não queria mais fazer cursinho.

Entretanto, essa urgência decorreu de alguns fatos que na época eu não soube bem interpretar.

Hoje, ao parar o frenético ritmo dos meus compromissos para refletir sobre a minha vida, sobre a minha trajetória, ao reservar esse tempo para essa introspecção que tem se

mostrado tão benéfica, penso que essa tenha sido uma decisão baseada em um desejo de me redimir de algumas decepções que causei.

Eu me sentia em débito com meus pais, que sempre privilegiaram a educação, que sempre me incentivaram a estudar, que investiram tanto na minha formação. E eu desperdiçara esse esforço. Eu os frustrara, magoara. Agora, eu precisava dar-lhes algum motivo de orgulho, de sorte que o que importava era concluir um curso superior para ressarcirlos de alguma forma. Nem que fosse um curso em uma faculdade desconhecida.

Ademais, ser professora não era o sonho da minha vida, mas eu não sabia que sonho era esse, e nem achava que para mim, ante as decisões anteriores que eu tomara, seria alguma perda significativa. Eu sabia que os docentes eram mal remunerados, mas eu gostava da ideia de ser professora, como a Tia Suzana. Finalmente, eu não estava em um momento em que pudesse refletir ou escolher muito. O ponto final da históriaurgia ser colocado. A vida anda, o tempo passa. E assim foi.

Aquela instituição não existe mais, mas eu guardo muitas boas recordações dela e nutro um sentimento de muito carinho e gratidão para com a diretora, Professora Deise, e os professores. Era uma faculdade particular, pequena, e eu me apaixonei pelo meu curso. Ficava triste quando era feriado. Eu me dediquei sobremaneira. Passava horas e horas estudando e sentia-me bastante realizada com isso.

No quarto semestre do curso, conheci a professora que mudou o rumo da minha trajetória profissional; considero que ela tenha sido a minha mentora. Se eu já gostava de Matemática, esse sentimento cresceu "exponencialmente" com as aulas dela. Eu comecei a ver uma beleza que eu não enxergara antes, um sentido que eu não percebia e cada vez eu gostava mais de tudo aquilo.

Na matriz curricular do curso, além das Ciências e Matemática, havia quatro disciplinas de educação, entre psicologia, biologia e didática, mas nenhuma que nos aproximasse da docência propriamente dita.

Nas aulas de didática, por exemplo, o professor nos ensinava a apagar a lousa. Ele rebojava junto ao quadro negro, mostrando como não se deve fazer, e nós, seus alunos, víamos nossas lágrimas escorrendo de tanto rir. As aulas do Professor Mário eram uma delícia de divertidas.

Lembro que a minha mentora sempre exaltou a Matemática. A paixão que ela nutria (e ainda nutre) contagiava os alunos. Em contrapartida, para ela, assim como, conseqüentemente para mim, e para uma boa parcela dos meus professores das disciplinas da Matemática, estudar educação era perda de tempo. Ela me dizia que as pessoas nascem com o dom para

ensinar, e que, então, as teorias de nada adiantavam, e por outro lado, quem não possuía o dom, nunca seria um bom professor. E eu concordava com ela.

Entretanto, minha mentora acreditava no potencial dos seus alunos. Ela nos incentivava a prosseguir com os estudos, quando concluíssemos a graduação. Era exigente, mas muito coerente. Só não aprendia quem não queria, eu pensava.

Uma vez, quando já éramos bem amigas, e ela já era coordenadora do curso, contou-me que perguntou ao nosso professor de Álgebra Abstrata se ele estava fazendo as demonstrações dos teoremas nas aulas, e ele respondeu: "Eu não, para quem é, isso basta" (referindo-se a uma abordagem mais simples do conteúdo e à nossa incapacidade de compreensão de uma matemática mais acadêmica). Ela ficou furiosa com ele - ela também tinha se formado naquela faculdade e fazia o mestrado em Matemática, na PUC-SP. E eu fiquei tão chocada com o menosprezo do professor por nós, pela nossa capacidade e pela nossa formação, que essa frase ecoou muitas vezes nos meus ouvidos, por um longo período da minha vida docente.

Então, quando eu estava no último ano do curso, comecei a monitorar algumas disciplinas de Matemática e também de biologia. Essa monitoria funcionava como uma aula de reforço que acontecia aos sábados. Nessas turmas, havia alguns alunos que tinham sido meus colegas, ou ainda o eram em outras disciplinas. Eles diziam que quando assistiam às minhas aulas viam a minha mentora refletida na minha forma de ensinar.

Lembro quando ela saía de alguma aula e comentava comigo: "Hoje eu dei aula para mim mesma" referindo-se à beleza do conteúdo da Matemática e a falta de capacidade de compreensão dos alunos naquele dia. E, durante um bom tempo, muitas vezes, ainda que para mim mesma, eu repeti essa frase no final de uma das minhas aulas.

Eu trabalhei durante toda a graduação, mas meus rendimentos não eram suficientes para arcar com as despesas do curso. Então, os meus pais, minha madrinha e outra irmã do meu pai cotizaram-se para pagar as mensalidades.

Nesse período, trabalhei em uma loja de sapatos, voltei a ser recepcionista do consultório dos meus pais, depois fui para o consultório de quatro médicos. Lecionei Matemática para os ensinos fundamental e médio de uma escola particular localizada no Itaim Bibi, um bairro de classe média alta de São Paulo, de Desenho Geométrico e de Ciências no ensino fundamental de uma escola do Estado, em Perdizes, para a qual minha tia Suzana conseguira transferir seu cargo de coordenadora pedagógica; e de Ciências, no ensino fundamental de uma escola particular, que atendia a uma classe privilegiada economicamente, em Higienópolis.

Essas experiências foram extremamente gratificantes. Na escola do Itaim Bibi, eu gostava muito dos alunos, eles eram comportados, esforçados, mas fiquei pouco tempo, porque a coordenadora pedagógica pediu minha demissão à direção. Eu havia comentado sobre os números complexos em uma turma de oitava série, quando eles estavam aprendendo equações do segundo grau, e isso, segundo ela, não se faz. Mesmo assim, eu gostei da experiência - tanto de dar aula quanto de ter falado de números complexos para os meninos. No Estado, eu ganhava muito pouco, mas a realização era imensa; o contato com os alunos, com os colegas e com a gestão da escola foi muito bom. Além disso, consegui, durante os dois anos que ali lecionei, desenvolver um trabalho muito bacana com os alunos e perceber como é bom participar da construção do aprendizado das crianças. Na escola de Higienópolis, embora eu gostasse muito dos meus alunos e tivesse um relacionamento amistoso e carinhoso com eles, não me dei muito bem com a gestão. A coordenadora pedagógica enfureceu-se comigo porque eu pedi para um dos alunos levar um recado meu para ela, escrito em um pequeno pedaço de papel, rasgado de qualquer jeito. Então, fiquei ali somente por um semestre, aquele que antecedeu à conclusão da minha licenciatura.

Imediatamente após terminar o curso, fui convidada a continuar com as aulas aos sábados na faculdade, mas agora como contratada. E aceitei, claro.

No mês seguinte ao da conclusão, iniciei um curso de Estrutura de Dados e Linguagem Cobol. Apesar de estar me realizando com a docência, eu pensei que o meu salário poderia ser melhor. Concluí o curso sem, no entanto, me identificar muito com o assunto, nunca mais pensei em trabalhar nessa área, mas me casei com o professor.

Meu filho Caio nasceu em dezembro do ano seguinte, quatro dias após eu tomar posse do cargo concursado de Oficial de Justiça do Tribunal de Justiça de São Paulo. Após quatro meses de licença maternidade, iniciei essa atividade no Fórum João Mendes, no centro da capital paulista. Durante todo esse período, minha ex-professora e sempre amicíssima, a minha mentora, incentivou-me a fazer o mestrado. Então, logo após o nascimento do meu filho, iniciei o programa de mestrado na PUC-SP, que então era na área de Matemática.

Durante o mestrado, fui docente em duas instituições do ensino superior, sempre por indicação e orientação da minha mentora e amiga, ministrando disciplinas de Álgebra, Álgebra Linear, Cálculo, Análise Matemática e Geometria Plana, em diversos cursos, entre eles Licenciatura em Matemática. Eu me divertia muito.

Mas a abordagem dos conteúdos nas minhas aulas nos bacharelados era a mesma usada nas aulas na licenciatura. Nunca pensei que talvez pudesse fazer diferente, porque pensava que os licenciandos, assim como os bacharelados, precisavam aprender aquela

Matemática que eu ensinava. E ponto. Aquele conhecimento tinha sido suficiente para mim, então seria suficiente para eles também.

Acreditava que cada um deles era tão capacitado quanto qualquer outra pessoa, e se eu conseguira aprender aquele conteúdo, eles também conseguiriam. Eu não queria reprisar o menosprezo que o professor da licenciatura sentia por nós. Então, eu era muito exigente. Para mim, o aluno que não tivesse um bom desempenho nas avaliações, não tinha se dedicado o bastante. Se ele não tinha base, deveria correr atrás do prejuízo.

Em contrapartida, muitas vezes cheguei à faculdade antes do horário das aulas para ajudar algum aluno com dificuldade, recebi grupos de alunos na casa dos meus pais para um reforço pré-prova, dei muita aula particular sem qualquer remuneração, por ideal, por paixão. Assim, eu acho que sempre me dediquei, porque realmente eu acreditava na capacidade de cada um daqueles estudantes.

Então, já no final do mestrado, enquanto eu redigia a dissertação na área de Lógica Deontica, minha família e eu nos mudamos para uma cidade do interior, a 120 km de São Paulo, onde eu resido até hoje e consegui minha relotação no fórum de um município vizinho.

Após três anos longe da sala de aula, com o mestrado concluído, e por indicação da minha amiga mentora, eu voltei a lecionar, agora em outra faculdade, também em São Paulo. No início, as aulas eram uma vez por semana, depois duas vezes, quando então eu passei a deixar meus filhos sozinhos, em casa, por uma noite e fazia mais de trezentos quilômetros por semana, mas eu gostava muito de dar aula e fiquei lá por dois anos.

Depois desse período, pedi afastamento por ter sido contratada pela faculdade da cidade onde se localiza o fórum no qual eu estou lotada, permanecendo ali por dez anos e meio.

Nessa instituição, ministrei aulas de várias disciplinas em vários cursos, inclusive na Licenciatura em Matemática e na Pedagogia. Na Matemática, eram aulas de Álgebra e Álgebra Linear, e na Pedagogia, Estatística Aplicada à Educação. Dessa forma, até então, eu não tivera qualquer aproximação com disciplinas da Educação Matemática.

Meu sentimento com relação aos meus alunos da licenciatura em Matemática era muito controverso, porque, se, por um lado, eu entendia que eles eram capazes e mereciam aprender, por outro, eu ouvia o que eles e os meus colegas que estavam também na escola pública contavam sobre as suas condições de trabalho, sobre as agressões de alunos que eles sofriam, sobre as discussões com os pais, com a gestão das escolas, e eu me pergunta: "Para que tudo isso? Para que eu ser tão exigente? Por que eles têm que aprender esse monte de

conteúdo, se eles não vão nem conseguir dar aula, pois os seus alunos não vão deixar?”. Esse conflito em que eu comecei a me colocar foi me tornando muito entristecida, descrente.

E, nessa fase da minha vida, escrevi alguns versos que foram publicados no jornal informativo da faculdade na qual eu trabalhava, e que replico aqui, por entender que traduzem, talvez com maior clareza, meus sentimentos naquele momento:

#### Iluminação

A ti, Matemática, Rainha de todas as ciências,  
A ti, que a verdade apresentas,  
Em símbolos e números que te tecem,  
Em termos que somente a ti pertencem,  
E em sentimentos que às vezes me confundem:

Que eu some conquistas e subtraia decepções,  
Multiplique sabedorias e saiba dividi-las com meus camaradas.  
Seja fiel a teus princípios, para não incorrer em erros lógicos.  
Seja integral e faça derivar a função que a mim for destinada.

Que a probabilidade de eu te deixar um dia,  
Seja o mínimo de um conjunto enumerável,  
E seja suprema a vontade de apoderar-me  
Das infinitas surpresas que em ti me aguardam.

Que se renove a criatividade que em mim despertas,  
O poder de compreensão que me concedes,  
O raciocínio lúcido e crítico que em mim provocas,  
À medida que em teu leito me acomodas.

Que o negativo gere em mim o seu oposto,  
E o inverso do ruim me aconteça,  
O somatório de meus sonhos apareça,  
Como mágica, no real do imaginário.

Que o singular e o plural estabeleçam  
A lógica dos enunciados categóricos.  
E as frequências dos resultados positivos,  
Ultrapassem a média do improvável.

Que eu reconheça teus fiéis onde estejam,  
E que eu possa me integrar aos meus iguais,  
Que a propriedade transitiva aconteça,  
E geométrica seja a transmissão dos teus sinais.

Que minhas virtudes, assim como os meus pecados  
Sejam ambos tais qual curva exponencial.  
A primeira, uma crescente de base inteira,  
E a outra, decrescente, decimal.

Que seja finito o conjunto dos meus desânimos,  
E a busca em conhecer-te nunca acabe,  
Ainda que consciente de meus limites,  
Ante a infinitude de tua majestade.

Que eu seja correta, completa, consistente,  
 E acima de tudo, bastante inteligente,  
 Para compreender-te em insólitos conceitos,  
 E para amar-te mesmo que por inepta eu me tome.

Que em meu passeio por tuas figuras mais estranhas,  
 Ou ao percorrer os lados do triângulo,  
 Ao perceber a perfeição daquelas formas,  
 Compreenda o Criador em tuas entranhas.

Quando olho os girassóis e me apaixono,  
 Quando choro ouvindo a música no piano,  
 Muitas vezes esqueço do porquê e como.  
 Na verdade, há Matemática no que eu amo.

Que seja maior a porcentagem de bons frutos,  
 Do que a parcela dos erros cometidos,  
 Que ao te transmitir aos discípulos de tua arte,  
 Vislumbrem em ti o bom e o belo refletidos.

Que eu tenha a perspicácia de perceber-te próxima,  
 Quão longe possas parecer a olho nu,  
 Enxergar-te linda e experimentar tua eficácia,  
 Tua extensão e exatidão são o que seduz.

Se no horizonte as paralelas se encontram,  
 Se na verdade o universo se traduz,  
 E não há nada que não seja contestável,  
 Então assim me submeto à tua luz.

E quando enfim me for ceifado o que alimenta  
 E eu me despir do pensamento que me guia,  
 Seguirei com o coração enfeitado,  
 A estrada que a tua Lua ilumina.

Em certo ano da minha docência naquela instituição, a coordenadora de Pedagogia da época, Professora Maria Inês, me convidou para ministrar algumas aulas sobre o conteúdo de Matemática do PCN para a turma do último ano do curso, que iria ser submetida ao exame do Provão. Eu não quis aceitar, alegando que eu não possuía qualquer conhecimento sobre o assunto. Mal sabia o que eram os PCNs e nunca tinha lido algum deles. Mas ela não quis nem saber. Ela me disse: "Você é a professora de Matemática do curso, e você vai estudar e vai assumir essas aulas". Ela me deu um livro de Jean Piaget e falou: "dê uma lida no livro, leia os PCNs, prepare as aulas e, havendo qualquer dúvida, eu estou aqui." Então, não houve escapatória.

Foi aí, então, que eu comecei a discordar um pouco das minhas crenças sobre ensino. Eu gostei do que eu li, achei interessantes aqueles pensamentos e adorei a percepção de que

eles poderiam me auxiliar a preparar os meus alunos, que eu notava tão desanimados com o ensino público.

Depois daquela experiência na Pedagogia, eu comecei a fazer outras leituras, a conversar com meus alunos sobre a realidade da escola, que era diferente daquela que eu conhecia, mas que eu podia imaginar, porque eu também era professora. E foi esse processo que me levou a unir as minhas experiências de vida, especialmente as experiências da minha função no fórum, com a realidade relatada pelos meus alunos.

*Sou pássaro no pé do vento  
Que vai voando a esmo em plena primavera  
Cantando eu vivo em movimento  
E sem ser mais do mesmo  
Ainda sou quem era.*  
Maria Gadú, **No pé do vento**

As experiências no fórum me possibilitaram um contato muito mais íntimo com uma população carente, pessoas com condições de vida miseráveis, e, sobretudo, sem expectativas, população essa que eu conhecia de longe, quando avistava as favelas das marginais de São Paulo, de dentro do meu carro.

Mas, no meu trabalho, esse contato não era distante. Não, o meu trabalho, o de ir dezenas de vezes a um dos barracos da cidade do interior, levando intimação para a mãe de um menor que se envolvia com drogas novamente, e não conseguir evitar de pensar que se eu vivesse naquelas condições, naquele local, de chão de terra, com mal odor, sem água encanada, sem comida, com mãe e pai alcoólatras, com pai que espanca a mãe e abusa dos seus filhos, e notando o desmando e o pouco caso da justiça e das políticas sociais, a falta de perspectiva de qualquer mudança, de qualquer melhora, eu também agiria daquela forma. Ou talvez fizesse pior. Porque o máximo de privação que eu tive durante a minha vida, foi a de ir a um supermercado com o dinheiro contado, e não poder comprar tudo o que eu desejava, na época em que eu fui casada pela primeira vez.

Essa era uma realidade que eu sabia existir, mas que nunca sentira. E agora, via. Eu a enxergava nos olhos do menino de 14 anos que fui intimar na cadeia, preso em uma cela dita especial, em uma noite fria. A cela era especial: especialmente fria, escura, triste e solitária. E minha vontade foi de pegá-lo no colo, de abraçá-lo, protegê-lo e de devolver um pouco daquilo que a sociedade, e eu faço parte dessa sociedade, lhe negou. Mas as grades da justiça social deste país nos separavam.

Essa consciência, essa aflição de me saber tão privilegiada e tão acomodada em relação ao sofrimento desses brasileiros, desses seres humanos, essa resignação em que nos colocamos quando pensamos que não há o que se fazer, somadas ao discurso que eu comecei a notar ter escutado por muito tempo, e ter reprisado muitas vezes, e que somente agora passava a me incomodar, de que eles são vagabundos, são preguiçosos, são porcos, começaram a refletir nas minhas aulas na licenciatura em Matemática. Eu passei a olhar o meu aluno como uma possibilidade de que as coisas se tornassem diferentes. Só que eu ainda não tinha leitura, não tinha teoria para embasar a minha fala, não havia, entre os meus colegas da faculdade, qualquer um que tivesse feito essas reflexões, que eu nem sabia serem possíveis, alcançáveis e acadêmicas.

Assim sendo, seguindo um raciocínio que eu considero decorrente da minha formação exata, eu pensava:

Hipótese 1: Meu aluno está lá, na escola do estado, com a população carente.

Hipótese 2: Ele vai sair daqui e vai continuar lá - porque era isso que eu via acontecer com a maior parte deles.

Hipótese 3: A educação é meio para transformação social - eu nunca lera isso, mas não precisava, para mim era óbvio.

Então:

Tese 1: o meu aluno tem que fazer com que esse menino, do morro, da favela, do subúrbio, do barraco, tenha as mesmas oportunidades que os outros têm.

E

Hipótese 4: para isso (aqui vai a falácia da minha dedução lógica), ele tem que saber Matemática. Muita Matemática.

Porque

Hipótese 5: daí ele vai ensinar essa Matemática para aquele menino, uma Matemática que vai possibilitar que o menino possa prestar um vestibular, possa arranjar um bom emprego e possa ser alguém.

Consequência (Tese final): dá-lhe Matemática nos alunos.

E quando eles reclamavam que estava demais, eu respondia: "Vocês vão dar aula para pobre e vocês têm que permitir que esse pobre tenha possibilidades de progredir. Então, vocês têm que saber essa Matemática para que eles entendam a Matemática como ela é. Vocês têm que fazer a diferença, têm que melhorar a nossa sociedade, têm que contribuir para diminuir a desigualdade social. É muito grande a responsabilidade de vocês, então, a minha também é.". Não tinha jeito.

Eu havia, antes disso, começado o doutorado em Lógica, na filosofia da USP, com o meu orientador de mestrado, mas naquela época, a filosofia das ciências que eu estudava estava, na minha concepção, muito longe do que eu fazia nos meus empregos. Falta de visão, ou maturidade, mas foi isso.

Depois, por um período de um ano e meio, fiz algumas disciplinas de estatística na Unicamp, mas, apesar de eu ter muita afinidade por toda aquela Matemática da Estatística, eu também não via motivo de me dedicar tanto a algo que, provavelmente, não usaria em qualquer das minhas aulas. Então, também desisti.

Depois de seis anos trabalhando naquela instituição, assumi a coordenação dessa licenciatura. Mas a procura pelo curso vinha decaindo ano a ano.

Então, resolvi organizar uma peça teatral, dirigida pela minha irmã do meio, a Fernanda, e encenada por mim, meu pai, meu filho, sobrinhas, e alunas da graduação.

Nossa intenção era que os estudantes do ensino médio assistissem à peça, conhecessem o ambiente da faculdade e se interessassem pelo curso. A primeira peça foi um sucesso, diversas escolas mandaram seus alunos à faculdade para a assistirem. Ótimo. Nós montamos a segunda peça e também nos divertimos muito. Excelente. Mas a minha tese, novamente, estava furada: o curso fechou.

A seguir, eu assumi as coordenações de alguns cursos da área de gestão, para as quais não me sentia preparada, dada a minha distância com essa área. Mas acabei tomando gosto pelo trabalho dessa gestão, motivo pelo qual aceitei a função.

Para sanar essa lacuna, fui cursar um lato sensu na área de administração e marketing em EAD. Quando eu comecei a estudar gestão de pessoas, percebi que eu praticava, intuitivamente, muitas das teorias que estava aprendendo e percebi que um professor, na sua sala de aula, é muito próximo a um gestor de pessoas nas organizações. Então, cursei um MBA em Gestão de Pessoas também em EAD.

Essas leituras começaram a despertar o gosto pelo estudo das relações humanas, da motivação e por outros assuntos muito ligados à minha prática docente. Então, eu descobri que o que eu queria mesmo era estudar Educação. Demorou, eu lutei contra ela, mas ela me arrebatou. Daí eu tive que contar para a minha mentora que ela perdera a sua discípula. Talvez a mais radical de todas.

Logo depois de ser demitida daquela instituição, encontrando-me já há relativo tempo em outras duas faculdades da região, nas quais não havia licenciaturas, ingressei no programa de doutorado da Universidade São Francisco. E quando entrei no doutorado em Educação, eu o fiz com o firme propósito de concluí-lo.

Já no início eu gostei bastante das discussões em sala com os colegas e com as professoras. Mas o dia em que eu li o texto de Ole Skovsmose<sup>2</sup> que a Professora Regina Grandó nos recomendou, eu me encontrei. Esse autor conseguiu colocar em palavras aquilo tudo que eu sentia e que se encontrava, até então, de forma meio desorganizada, quase inconsciente. E eu disse: "É isso, achei o meu lugar".

No semestre seguinte, quando estudamos o trabalho docente com as Professoras Adair Nacarato e Luzia Bueno, eu me reconheci em cada fala, em cada texto, em cada reflexão a que eu era convidada e a qual eu me entregava vibrante e emocionadamente. E, naquele momento, eu decidi a área em que eu desenvolveria a minha tese. Nessa disciplina, realizei o mapeamento sobre as teses produzidas sobre a temática, visando definir o meu objeto de investigação e fazer o meu projeto de pesquisa, visto que cursei essas duas disciplinas na condição de aluna especial.

Desde 2011, quando comecei a ter contato com as disciplinas de doutorado, as ideias dos autores, as discussões com os professores e colegas das turmas e do nosso grupo de estudos e as minhas reflexões têm promovido uma reconstrução das minhas crenças sobre educação e docência.

Só que esse repensar implica em algum sofrimento, próprio do reconhecimento, e em muitas dúvidas das quais algumas serviram de mote para que propuséssemos esta pesquisa, não com a esperança de encontrar resposta, mas com a certeza de suscitar mais dúvidas e apontar alguns caminhos. Caminhos estes aos quais se seguirão outros, que buscarão por outras questões, outros capítulos, outras visões.

Buscamos sentido para o que fazemos. Dentro de nós mesmos, na poesia, no teatro, na música, em que cada estrofe pode representar uma vida cantada, uma alma exposta, ou um sentimento latente. A cada dia, escrevemos um novo capítulo da nossa história, sem, contudo, apagarmos o que nele já houvermos escrito, com nossas mãos, mais jovens, ou mais calejadas.

Escrevemos o que enxergamos naquele momento, e não em qualquer outro, com nossos olhos, mais ou menos marejados, mais ou menos turvos, mais ou menos abertos. E fazemos a leitura de um caminho já percorrido, já vivido, mas o fazemos com nosso olhar de agora, que o ressignifica, que o redimensiona, que o colore ou tira-lhe a tinta.

Não há o certo, não há o melhor, não há o acontecido, senão aquele que podemos alcançar, com nossa condição humana e limitada de olhar o passado. Mas é essa condição

---

<sup>2</sup> Skovsmose, Ole. Guetorização e globalização: um desafio para a Educação Matemática. *Zetetike*, v.13, n.24, jul. /dez., 2005, p. 113-142.

limitada de percepção da exatidão das coisas que nos faz uma mistura de razão, emoção e sentimentos. É o que nos faz gente.

Não conseguimos colocar os óculos da sanidade almejada pelo pragmatismo que agora abandonamos, porque ele, vindo da certeza absoluta, nega a sua própria semente, o seu princípio, tal qual teoremas que se baseiam nas hipóteses falaciosas das nossas crenças, levando-nos a demonstrações inverossímeis e injustas.

A cada dia escrevemos uma página do nosso livro, livro este que nunca esteve em branco, vez que carregado desde seu início, das páginas que escreveram por nós, antes de nós, porquanto em nosso livro se inscrevem histórias de tantos outros, de rabiscos que bem ou mal foram construindo o que hoje permeia e determina a nossa própria história. Outras vezes, reescrevemos as histórias já escritas, pois, como afirmam Bruner e Weisser (1995), o texto da nossa vida é escrito e reescrito constantemente; é sempre um texto inacabado.

As nossas rugas, as marcas que deixamos, as marcas que nos vão deixando as pessoas, os acontecimentos, ou aquelas que nós mesmos calcamos em nossa pele, são elas que nos diferenciam de um outro qualquer e de qualquer outro, que experimentador de outros contextos, outras épocas e outras histórias, nos servem de portos em que nos ancoramos para nos reconhecer.

A cada dia, (re)escrevemos mais uma página desta história, que faz com que não sejamos mais do mesmo, sem contudo, deixarmos de ser quem éramos, como nos diz a letra da música de Maria Gadú. E eu completaria: a cada dia (re)escrevemos mais uma página desta mesma história, nos tornando, dessa forma, cada vez mais nós mesmos.

Algumas pessoas me perguntam se eu me arrependo de ter me casado tão cedo. Não, eu não me arrependo. Nós somos aquilo que vivemos. Somos feitos das nossas opções.

As experiências que nos passam, que nos tocam, como diz Larrosa (2002), são o que nos constrói, nos edifica, nos torna fortes ou mais frágeis, sensíveis. E os meus filhos e netas constituem uma parte muito boa do que eu sou. Uma parte da qual eu gosto muito. São uma página do meu livro que eu sempre abro, como a da oração preferida, aquela que deixamos na cabeceira da cama. São a face mais iluminada deste mesmo eu, como na música, e também, talvez, o rastro mais brilhante que eu tenha para deixar nesta curta e rápida passagem deste pássaro que voa no pé do vento.

## 1.2 O início do doutorado e a trajetória até chegar ao objeto de investigação

Em março de 2012, ingressei no doutorado, na condição de aluna regular. A princípio, julgava ter o meu objeto de investigação já definido. Isso porque já dispúnhamos de um mapeamento das pesquisas realizadas sobre a formação do formador. Estávamos dispostas a realizar uma pesquisa qualitativa que abordasse o estudo das condições de trabalho do docente formador de professores de Matemática. Ou seja, pretendíamos analisar os saberes que esses docentes consideram importantes para a sua prática, como eles são construídos e mobilizados, em que medida e de que maneira os formadores percebem o distanciamento entre os conhecimentos adquiridos na Academia e aqueles necessários ao cotidiano escolar em que estarão imersos seus atuais alunos em um futuro próximo como professores.

Pretendeu-se, também, conhecer como esses docentes entendem e superam a dicotomia Matemática Pura e Educação Matemática, ou conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, e em que medida a avaliação institucional e outras formas de controle organizacionais e governamentais interferem na prática do docente formador.

Ao nos propormos à arquitetura do projeto da pesquisa a ser desenvolvida, fez-se imprescindível um mapeamento inicial dos estudos concluídos sobre o tema, para nortear os primeiros passos da nossa investigação. Tal mapeamento foi realizado no segundo semestre de 2011<sup>3</sup>.

Para Flick (2009), ao contrário do que defendem alguns, a pesquisa qualitativa carece da pesquisa bibliográfica, e, ao pesquisador, é fundamental conhecer o cabedal teórico já desenvolvido, quer para complementá-lo, dar um próximo passo, quer para contestá-lo.

Com essa preocupação, realizamos um levantamento no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, procurando identificar, por meio dos títulos e da leitura dos resumos, Dissertações e Teses que tenham estudado os saberes ou as condições de trabalho dos docentes que atuam em Licenciatura em Matemática.

---

<sup>3</sup> Temos clareza de que nesses quatro anos mais recentes, outras pesquisas foram produzidas. No entanto, para definição do objeto desta investigação, esse mapeamento foi suficiente.

### 1.2.1 Metodologia do mapeamento

O mapeamento foi realizado através do critério “Assunto” da ferramenta de busca do site da CAPES, a partir de 15 sequências de palavras, conforme se observa na tabela abaixo, que contempla também o número de trabalhos que resultou dessas buscas.

Tabela 1 - Número de trabalhos levantados de acordo com a sequência de palavras

	Critério: “Assunto”	Número de Trabalhos
	Sequência de palavras	
1	Concepções professores Matemática ensino superior	44
2	Concepções professores universitários Matemática	18
3	Condições trabalho docente professores Matemática ensino superior	12
4	Condições trabalho docente universitário	69
5	Condições de trabalho formador Matemática	15
6	Condições trabalho professor licenciatura Matemática	21
7	Condições trabalho professor formador Matemática	13
8	Condições do trabalho docente universitário de Matemática	6
9	Condições do trabalho professor universitário de Matemática	9
10	Condições docente universitário Matemática	6
11	Conteúdo específico educação Matemática licenciatura	26
12	Profissionalização docente universitário Matemática	4
13	Saberes professor Matemática ensino superior	50
14	Saberes professor universitário Matemática	19
15	Trabalho docente universitário de Matemática	24

Fonte: dados organizados pela pesquisadora

Em cada busca, os trabalhos cujos temas retratavam as condições de trabalho do docente formador de professores de Matemática, ou os saberes desses docentes, ou, ainda, concepções dos formadores de professores, tinham seus resumos lidos e, se de fato esses trabalhos abordassem os assuntos por nós encaixados, eram, então, selecionados. Foram encontrados trabalhos publicados entre 1999 e 2010.

### 1.2.2 Resultados do mapeamento

Em um primeiro momento, foram selecionados 24 resumos. Contudo, com uma leitura mais atenta desses resumos, bem como de algumas partes das íntegras dos trabalhos, foram eliminados nove trabalhos, cujos focos se distanciavam do nosso. A partir dos 15 títulos identificados, foi possível localizar 12 trabalhos completos na Internet.

Dos 15 trabalhos que consideramos para uma primeira análise, a partir essencialmente de seus resumos e da explicitação da metodologia empregada na pesquisa, obtivemos as informações contidas na Tabela 2.

**Tabela 2 - Teses e dissertações que têm como foco o trabalho docente**

ANO	TÍTULO	AUTOR	Instituição	Modalidade <sup>4</sup>
1999	Profissionalização do Professor de Matemática: Limites e Possibilidades para Formação Inicial.	Vera Clotilde Garcia Carneiro	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	D
2000	Formação e Desenvolvimento Profissional de Formadores de Professores: o Caso dos Professores de Matemática da Ufpa.	Tadeu Oliver Gonçalves	Universidade Federal do Pará	D
2001	As Concepções e Crenças dos Professores de Matemática da Urcamp Sobre "Formar Professores De Matemática".	Vera Regina Alagia Brasil	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	M
2003	Concepções de Matemáticos e Egressos do Impa sobre a Matemática e Educação Matemática.	Eliane Oliveira Lorete	Universidade Federal do Espírito Santo	M
2003	A Formação de Professores: Um Olhar ao Discurso do Docente Formador.	Rita de Cássia Medeiros Gomes	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	M
2006	Aprendizagem da Docência do Professor Formador de Educadores Matemáticos.	Loriege Pessoa Bitencourt	Universidade Federal de Mato Grosso	M
2006	Constituição dos Saberes Docentes de Formadores de Professores de Matemática.	Narciso Das Neves Soares	Universidade Federal do Pará	M
2007	As Relações entre os Saberes Pedagógicos do Formador na Formação Docente.	Otília Maria A. Da Nóbrega A. Dantas	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	D
2008	Licenciatura Em Matemática da UFSC: Sobre a Questão da Integração entre as Disciplinas Específicas e Pedagógicas e sua Concretização pelos Docentes.	Edson Mayer	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	M
2009	Os Professores Formadores do Curso de Licenciatura em Matemática: Condições da Docência.	Sandra Regina Lima Dos Santos Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	M

<sup>4</sup> D: Doutorado; M: Mestrado

ANO	TÍTULO	AUTOR	Instituição	Modalidade <sup>5</sup>
2009	Professores formadores dos Cursos de Licenciatura em Matemática do Estado de Minas Gerais	Váldina Gonçalves da Costa	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	D
2010	Trajetórias Formativas dos Professores dos Cursos de Letras e Matemática, da Universidade do Estado do Pará	Ana Kely Martins da Silva.	Universidade Estadual do Pará	D
2010	A Docência do Professor Formador de Professores.	Josilene Silva Da Costa	Universidade Federal de São Carlos	D
2010	Professores de Matemática: Trajetória Docente e História de Vida Entrelaçadas.	Marisônia Pederiva Da Broi	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	M
2010	As Influências dos Formadores Sobre os Licenciados em Matemática do IME UFG.	Ronan Santana Dos Santos	Universidade Federal de Goiás	M

Fonte: dados organizados pela pesquisadora

Destacamos algumas informações extraídas desses trabalhos:

- Quanto ao programa, observamos que nove trabalhos são dissertações de mestrado (quatro em Educação, um em Educação Matemática e quatro em Educação Matemática e Ciências) e seis são Teses de doutorado, das quais cinco são em Educação e uma em Educação Matemática. Um desses trabalhos foi realizado em uma Instituição Pública Estadual, seis em Instituições Públicas Federais e seis em Instituições particulares;
- 14 pesquisas utilizaram abordagem qualitativa e apenas um dos autores afirma ter realizado uma pesquisa qualitativa – quantitativa;
- As entrevistas foram o instrumento de coleta mais utilizado (14 das 15 pesquisas empregaram alguma forma de entrevista). O tipo de entrevista mais utilizado foi a entrevista semiestruturada. Nenhuma delas usou a entrevista narrativa, da qual lançamos mão. Nove pesquisas utilizaram análise documental, sete aplicaram questionários, duas realizaram observações, e apenas uma utilizou o diário de campo;
- Quanto aos objetivos das pesquisas, organizamos de forma sintetizada na Tabela 3. Nela indicamos o número de trabalhos que se basearam em cada objetivo.

---

<sup>5</sup> D: Doutorado; M: Mestrado

Tabela 3 – Objetivos das pesquisas, segundo o mapeamento realizado

OBJETIVOS DA PESQUISA	N
Conhecer crenças dos Formadores sobre a formação dos professores	1
Saber de que forma as crenças dos Formadores interferem na atuação acadêmica	1
Analisar a trajetória dos Professores Formadores	1
Analisar o perfil dos Professores Formadores	1
Analisar as condições de trabalho dos Professores Formadores	2
Investigar os saberes pedagógicos dos Professores Formadores	2
Investigar a influência dos Professores Formadores nos licenciados	1
Identificar características dos bons Professores-Formadores na concepção dos alunos	1
Como os Formadores elaboram seus saberes/formação/desenvolvimento.	1
O que os Formadores pensam sobre Licenciatura em Matemática	1
Quais são as concepções epistemológicas dos Professores Formadores	2
O que os Formadores priorizam no ensino dos futuros Professores	4
Quais são os saberes mobilizados pelos Formadores	1
Verificar o sentido que Formadores atribuem aos saberes pedagógicos	3
Estabelecer relações entre singularidade e complexidade na formação docente	1
Identificar as convergências e divergências entre as concepções dos Matemáticos e dos egressos do IMPA sobre Educação Matemática	1
Integração das disciplinas específicas e pedagógicas pelos Formadores	1

Fonte: dados organizados pela pesquisadora

- Como sujeitos de pesquisa, 11 trabalhos tiveram Professores Formadores de Professores de Matemática, e quatro, tiveram Professores Formadores de Professores de Matemática e de Professores de outras áreas (Letras, Biologia, História, Pedagogia e Normal Superior);
- As pesquisas foram realizadas em Universidades Públicas - Estaduais (4) e Federais (7), em Universidade Particular (3), e uma delas pesquisou os dois tipos de instituição;
- Para interpretação dos dados obtidos nas falas e escritas dos professores formadores, cinco trabalhos empregaram a análise do conteúdo, um utilizou a análise do discurso, um usou a análise compreensiva discursiva, dois valeram-se da análise interpretativa e um analisou os dados com auxílio do software Atlas TI. Quatro trabalhos não mencionam o tipo de análise realizada.

Nota-se, pela leitura dos resumos e dos capítulos metodológicos, uma prevalência de pesquisas nas quais é dada voz aos formadores e em que são considerados os contextos em que ocorre o trabalho docente. Alguns dos autores mais mencionados nos resumos são: Maria das Graças Nicoletti Mizukami, Maria Isabel da Cunha, Ilma Passos Alencastro Veira, Maurice Tardif, Claude Lessard, Lee Shulman, Antonio Nóvoa, Phillipe Perrenoud, Marcos Tarciso Masetto, Lea da Graças Camargos Anastasiou, Marcelo García, Ubiratan D'Ambrosio e Dario Fiorentini.

### ***1.2.3 Algumas considerações sobre o mapeamento***

A preocupação com a dicotomia entre os conhecimentos específicos da Matemática e os pedagógicos, aparece em diversos trabalhos, e de forma acentuada em duas das pesquisas (SANTOS, 2010; BRASIL, 2001).

Dos resultados depreendeu-se que os professores das Licenciaturas privilegiam os conhecimentos matemáticos em detrimento dos pedagógicos e que a prática da sala de aula das Licenciaturas ainda está distante do que pregam alguns desses formadores; ou seja, alguns formadores conhecem as teorias da Educação, mas não as colocam em prática. Cabe indagar, então, se esse privilégio vem das crenças e valores dos formadores ou das imposições de um currículo posto e engessado, bem como dos conteúdos cobrados nas avaliações externas.

Além disso, nosso olhar aos trabalhos realizados deflagra, aparentemente, uma lacuna que merece maior atenção: nenhum deles parece ter contemplado a formação do professor, suas crenças e valores a respeito do conhecimento pedagógico necessário à formação dos professores de Matemática e suas condições de trabalho, o que fizemos nesta pesquisa.

Com relação aos lócus e aos sujeitos das pesquisas, nota-se que os trabalhos são, em geral, realizados em uma única instituição e, com algumas exceções, não confrontam as crenças, os valores e as condições de trabalho dos formadores licenciados com os dos bacharéis.

Nesse sentido, optamos por olhar a percepção de professores de dois tipos distintos de instituição, embora ambas sejam instituições federais: uma Universidade e um Instituto Federal. Não se trata de estabelecer comparações, mas ter uma visão mais ampla desse formador, principalmente se considerarmos que os Institutos Federais são instituições recentes no nosso país.

Em um primeiro momento, a nossa intenção era pesquisar as condições do trabalho docente do professor formador de professores de Matemática.

Ao ingressar no doutorado, tornei-me membro do grupo de pesquisa Histórias de formação de professores que ensinam Matemática (HIFOPEM), certificado junto ao CNPq e liderado pela professora Adair Mendes Nacarato. Nesse grupo, estudamos, particularmente, pesquisas voltadas ao uso do método biográfico, às entrevistas narrativas e às narrativas de vida. Assim, defini que tomaria as entrevistas narrativas como instrumento de produção de dados.

No grupo HIFOPEM, lemos o livro de Clandinin e Connelly (2011) sobre Pesquisa Narrativa. Esse livro também me tocou sobremaneira, de sorte que, se por um lado minha pesquisa já não era narrativa, mas se utilizava de narrativas, eu desejei escrever textos narrativos, como os deles. Foi nesse grupo que apresentei meu texto para discussão dos colegas – prática que chamamos de pré-banca.

Enquanto participava do grupo e de suas discussões, iniciei as primeiras entrevistas narrativas. Contudo, as ideias iniciais que possuíamos tiveram que ser reconsideradas ante a direção que as entrevistas narrativas, nossa opção metodológica, foram apontando. Após essa recondução e com a colaboração do grupo de pesquisa na pré-banca, o trabalho tomou a forma com que agora o apresentamos. Ou seja, nosso foco deslocou-se das condições de trabalho docente para a constituição da identidade profissional de formadores de professores de Matemática. No entanto, tanto o referencial teórico adotado quanto a análise das entrevistas apontam que as condições de trabalho também são centrais na constituição profissional.

### 1.3 Ampliando meus saberes sobre a formação docente: a experiência do estágio na Universidade do Minho

*Eu vivo lá longe, longe  
Onde passam os navios  
Mas um dia hei-de voltar  
Às águas dos nossos rios  
Eu vivo lá longe, longe*

Manuel Alegre e António Portugal, **Canção do exílio**

Minha experiência teve início em uma bela manhã de céu azul, quando cheguei a Braga para o estágio de doutorado na Universidade do Minho<sup>6</sup>. Em meio a investigações, leituras, estudos, conversas e amizades, aproximei-me da cultura daquele povo receptivo e carinhoso.

O objetivo desse estágio, sob a supervisão da Professora Dra. Maria Helena Silva Sousa Martinho, incluiu compreender a realidade da instituição que abrigou o estágio, para, a partir das reflexões que a realidade suscitou, pensarmos em propostas que visassem atender à real demanda dos futuros professores de Matemática em formação inicial no Brasil. Nosso intuito foi, ainda, ampliar o referencial teórico sobre o tema da tese.

Minhas principais atividades, para além da pesquisa a obras nas bibliotecas da universidade, análise do projeto do programa de mestrado, participação em eventos, participação como ouvinte em banca de doutoramento, entrevistas narrativas com dois docentes do Mestrado em Educação Matemática, contemplaram também o acompanhamento do estágio de um grupo de três mestrandas, o que incluiu o comparecimento em uma das aulas conduzidas por uma delas, em uma turma que corresponde ao nosso quinto ano do ensino fundamental, bem com a participação em uma reunião entre o supervisor do estágio, Prof. Dr. Floriano Viseu e as estagiárias, e a observação de 35 horas de aula sobre Metodologia do Ensino da Matemática, ministradas para uma turma do Mestrado em Ensino da Matemática daquela universidade, pelo Professor Dr. José Carlos Fernandes. Ainda, a convite do Professor Fernandes, ministrei oito horas de aula para essa mesma turma, abordando o tema ensino de funções.

É importante observar que qualquer curso superior daquele país exige inicialmente uma graduação com duração de três anos, denominada, independentemente da área escolhida pelo estudante, por licenciatura. Em se tratando do futuro professor de Matemática, ele

---

<sup>6</sup> Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

cursará as disciplinas da Matemática Pura juntamente com os alunos que pretendem seguir carreira em outras áreas exatas, como, por exemplo, Engenharia.

Concluída essa licenciatura, para que o estudante possa exercer a profissão, deve optar pelo mestrado na área que pretende atuar; caso deseje atuar como professor de Matemática, ele se matriculará no mestrado em questão.

A integralização do mestrado é cumprida em dois anos e o programa contempla o ensino da Matemática e as Ciências da Educação, além de estágio obrigatório, que é acompanhado pelo professor da escola básica e pelo professor da universidade. As reuniões entre o professor da universidade e os estagiários são realizadas semanalmente e visam ao planejamento das aulas e às discussões posteriores sobre os resultados da ação docente com base no planejado.

Apesar de alguns relatos dos professores com quem mantive contato, a respeito de eventuais problemas concernentes ao comportamento de algumas turmas, com relação a algum controle que o estado exerce sobre o trabalho docente, tanto nas escolas quanto nas universidades públicas, chamaram-me atenção o respeito dos alunos pelo professor, a preservação da cultura e de valores sociais e éticos e o comprometimento dos estudantes com o seu aprendizado.

Nas aulas do Professor Fernandes constatei que o formador conduziu o aprendizado dos futuros professores abordando os conteúdos integrantes da matriz curricular da Matemática, tendo como base estudos publicados sobre as dificuldades cognitivas que os adolescentes e jovens podem apresentar quando em contato com aqueles temas. A ênfase dessas aulas foi na construção dos conceitos matemáticos que os formandos devem apreender para suas futuras aulas no nível de ensino no qual irão atuar como docentes.

Observei, ainda, que embora a formação dos professores de Matemática inclua um conhecimento amplo da Matemática do ensino superior e tenha por dois anos exclusivamente disciplinas concernentes à Educação e ao ensino da Matemática, e às práticas desse ensino, essa formação fragmenta o conhecimento do professor, apresentando uma dicotomia entre a Matemática e a Educação.

Conforme os relatos de alguns professores do ensino básico e também com os da universidade, até pouco tempo havia muita procura pelo mestrado em Educação Matemática – os professores ganham um salário razoável e as condições de trabalho são consideradas relativamente boas por esses professores. Contudo, ante a crise enfrentada pelo país e a redução da taxa de natalidade, muitas escolas foram fechadas e há tempo não ocorre a contratação de novos professores. Essa realidade também afeta a universidade: as últimas

contratações de docentes para o mestrado em Educação Matemática foi há quase vinte anos. A falta de oferta de emprego para o professor, já que no país a grande maioria das escolas de educação básica é pública, impactou na procura pelo curso e mostra-se uma preocupação recorrente dos formadores de professores da Universidade do Minho com quem tivemos oportunidade de contato. Em conversa informal com uma das estagiárias do grupo supervisionado pelo Prof. Floriano, ela me confidenciou que seus pais tentaram dissuadi-la de seguir a carreira docente, em decorrência dessa falta de vagas nas escolas. Disse-me ela que sabe que para atuar na área, terá que se dispor a deixar o seu país.

Os resultados das pesquisas realizadas durante o estágio se concretizaram na publicação de dois artigos<sup>7</sup> e ainda em outros trabalhos que, com base nessa rica experiência, se encontram em fase de desenvolvimento.

Como posso testemunhar, os saberes da experiência significada por interações e reflexões, nos acompanham e nos constituem pessoal e profissionalmente, trazendo-nos outra visão de mundo. Mas, acompanhando o conhecimento que adquiri durante os quatro meses de minha estada em Portugal, tal qual os poetas da epígrafe desta seção nos dizem, ainda trago no peito, e hei de carregar pelos anos, uma saudade incurável daquele povo amável, que lá, além do oceano, um dia me acolheu.

---

<sup>7</sup> Barbato, Christiane Novo; MARTINHO, Maria Helena, A identidade profissional de um formador de professores de matemática, Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación, v. extra, n.6, p. 52 - 56, 2015, DOI: <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.06>; ISSN:1138-1663. Disponível em: [http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/172/pdf\\_141](http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/172/pdf_141).

BARBATO, Christiane Novo; MARTINHO, Maria Helena. **Trajetória de vida de uma formadora de professores de matemática:** as implicações da constituição da identidade profissional na atuação docente, I Seminário Internacional - Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano, 2015, Porto - PT. Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano, Universidade Católica do Porto, Portugal, 1 - 20. ISBN: 978-989-96186-7-1.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE NORTEARAM A INVESTIGAÇÃO

*Entre mim e o que em mim  
É o quem eu me suponho  
Corre um rio sem fim.  
Passou por outras margens,  
Diversas mais além,  
Naquelas várias viagens  
Que todo o rio tem.*

Fernando Pessoa, **Entre sono e sonhos**

Ao iniciar este capítulo, o fazemos com a intenção de apresentar os conceitos que, a partir da nossa interpretação e das nossas vivências, suscitaram nosso interesse pelo assunto, propulsionaram os questionamentos que nos moveram a buscas, nortearam-nos no desenvolvimento do projeto, na opção pela metodologia de pesquisa, na escolha dos sujeitos, nas nossas opções em cada fase deste trabalho. Da mesma forma, foram eles que embasaram nossa análise das entrevistas narrativas dos colaboradores desta pesquisa, por se mostrarem entrelaçados aos nossos achados. Pretendemos tomá-los novamente e então de forma mais extensa e profunda, quando vierem a unir-se à análise das narrativas, na última parte deste texto. Essa opção deve-se ao fato de entendermos que só então terão o sentido que para nós agora apresentam, porque prenes de significados quando se sobrepõem, se coadunam e se reverberam nas falas que compõem a segunda parte deste trabalho. Tal opção é coerente com o modo narrativo de se produzir o texto.

Iniciamos nossas reflexões teóricas com as concepções sobre identidade e de identidade docente, vez que são essas questões centrais neste trabalho. Como em Fernando Pessoa, na epígrafe deste capítulo, veremos que a constituição da identidade é um processo social que perpassa nosso reconhecimento através do outro e daquilo que o outro reconhece em nós, transitando em um sinuoso caminho sob as margens delineadas por nossas trajetórias de vida.

Em seguida, abordamos a questão dos saberes docentes, visto que os formadores detêm um repertório de saberes que se constitui ao longo da docência. Essa discussão é complementada pelas questões relativas à formação e ao desenvolvimento profissional do professor, e finalizamos o capítulo evidenciando como essas questões se entrelaçam e como a entrevista narrativa se constitui em fonte de compreensão – do pesquisador e do participante – do processo de constituição identitária.

## 2.1 O processo de constituição da identidade e da identidade docente

Conforme nos ensina Bolívar (2006), a pós-modernidade colocou em xeque a estabilidade das verdades universais até então amplamente aceitas pelas sociedades modernas. Contudo, ao derrocá-las, não as substituiu por outras; ao contrário, ocupando seu lugar há, atualmente, não grandes verdades, mas verdades particulares, o que por um lado leva à valorização das biografias particulares, mas, por outro, à crise de identidade e, igualmente, à crise da concepção do próprio termo. Aceitar a argumentação do autor implica na premência de nos posicionarmos ante as diversas concepções de identidade no desenvolvimento deste trabalho.

Assim é que, para a compreensão da identidade enquanto produto das relações sociais, apoiar-nos-emos em Berger e Luckmann (2014) e Dubar (1997). Faz-se necessário, para tanto, iniciarmos esse caminho com uma explanação mais ou menos sintética sobre o que os primeiros autores entendem por realidade, conhecimento, interação humana, conhecimento do outro, tipificação, institucionalização, papéis, socialização primária, socialização secundária e, finalmente, identidade.

Berger e Luckmann (2014) consideram a realidade como uma construção social, uma qualidade concernente a fenômenos que são por nós reconhecidos como existentes independentemente de nosso desejo. Como consequência, conhecer algo significa reconhecer, com certa certeza – que pode variar de intensidade –, que ele é real, isto é, que possui algumas características e que existe independentemente da nossa vontade.

Dessa forma, a realidade nem sempre é a mesma para indivíduos que se inserem em diferentes sociedades. Os autores exemplificam: o que é real para um monge pode não o ser para um homem americano de negócios, bem como o conhecimento do criminoso diverge do conhecimento que possui o criminalista. Seguindo por essa linha, os autores afirmam que "a vida cotidiana se apresenta como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente." (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.35).

Além disso, só percebo<sup>8</sup> o outro como real quando o encontro pessoalmente. Na situação face a face, apreendo a subjetividade do outro e, nessa interação pessoal, o outro é mais real para mim do que eu próprio; isto porque, apesar de eu me conhecer melhor do que

---

<sup>8</sup>Aqui, preservando a forma original do texto de Berger e Luckmann (2014), usaremos a primeira pessoa do singular como forma de representar, como nos ensinam os autores, "a autoconsciência ordinária na vida cotidiana." (p.37).

ao outro, o autoconhecimento exige uma reflexão que somente é propulsionada por uma atitude do outro com relação a mim. Ou seja, o conhecimento sobre mim mesmo não me é dado de imediato, enquanto que o outro, em situação face a face, me é imediatamente apresentado.

Ainda, a troca de significados subjetivos faz com que os padrões que se introduzem nessa situação sejam continuamente modificados. Dessa forma, posso mudar minha percepção do outro quando, na situação face a face, ele age e se comporta de maneira que me leva a reconsiderar minha percepção anterior. Nas palavras dos autores, "o padrão não pode resistir à maciça demonstração de subjetividade alheia da qual tomo conhecimento na situação face a face."(BERGER; LUCKMANN, 2014, p.47).

Contudo, quando não há situação face a face (por exemplo, quando a relação com o outro se mantém por correspondência), posso mais facilmente negar-me a mudar o padrão, desconsiderando as manifestações do outro, já que, nessas situações, não há a "presença imediata, contínua e maciçamente real de sua expressividade." (p.47-48). No decorrer da vida cotidiana são constituídos esquemas tipificadores a partir dos quais apreendemos os outros e o modo com que com eles lidamos nas situações face a face.

Essas tipificações – por exemplo, homem europeu comprador – afetam a minha interação com o outro e são mantidas até que as atitudes do outro demonstrem que ele, apesar de ser homem, europeu e comprador, não possui as características que meus esquemas tipificadores preveem.

Por outro lado, assim como eu possuo esquemas tipificadores que modelam minha interação com o outro, também ele possui os esquemas dos quais lança mão nessas situações. Dessa forma, os esquemas tipificadores de ambos "entram em contínua "negociação" na situação face a face" e essa negociação "provavelmente estará predeterminada de uma maneira típica, como no característico processo de barganha entre compradores e vendedores." (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.49).

Quando típico alguém como membro de certa categoria, explico/justifico algumas de suas condutas como resultado dessa tipificação. Contudo, se quando o outro, ao tornar-se acessível a mim nas situações face a face, rompe com o que eu atribuía a comportamentos e atitudes comuns a todos que pertencem à categoria desse outro, ele passa a ser alguém único. Nesse caso, o anonimato, característico do tipo, sofre uma individualização. É possível que os graus de interesse pelo outro e de intimidade com ele combinem-se, aumentando ou diminuindo o anonimato da experiência.

Assim é que os autores afirmam que "a realidade social da vida cotidiana é, portanto, apreendida num contínuo de tipificações, que vão se tronando progressivamente anônimas à medida que se distanciam do "aqui e agora" da situação face a face." (p.51). Desse modo, a soma das tipificações e dos padrões de interação que se mostram recorrentes constituem a estrutura social.

Em algumas situações da vida cotidiana, a expressividade humana pode ser objetivada, o que ocorre quando processos subjetivos se tornam compreendidos por seus produtores e pelos outros. Os autores exemplificam: uma expressão de cólera é compreendida por movimentos, gestos e expressões faciais. Um tipo particular de objetivação é a significação, ou seja, a produção de sinais.

Por sua vez, ações repetidas podem converter-se em hábitos. O hábito, ou seja, a ação moldada em um padrão é reproduzida por economia de esforço, já que permite ao ser humano furtar-se de um contínuo de decisões, de forma tal que a opção pelo hábito concede ao sujeito um alívio psicológico.

Quando ocorre uma tipificação recíproca de ações habituais por tipos de atores, acontece a institucionalização. As tipificações dessas ações são conhecidas por todos os membros do grupo social, assim como a instituição tipifica os atores, bem como as ações individuais. Do mesmo modo, as instituições exercem controle sobre as ações humanas, estabelecendo padrões. Nas palavras dos autores: "(...) toda instituição tem um corpo de conhecimento transmitido como receita, isto é, conhecimento que fornece as regras de conduta institucionalmente adequados." (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.90).

Particularmente, o corpo de conhecimento específico de cada atividade laboral é transmitido a outras gerações e entendido como realidade objetiva na socialização, passando à realidade subjetiva com a interiorização. Essa realidade subjetiva configura o indivíduo, produzindo um "tipo específico de pessoa." (p.92)

Por sua vez, nem todas as experiências humanas são retidas na consciência; as que ficam são consolidadas na lembrança como entidades reconhecíveis. O sentido à biografia do indivíduo só é possível porque há essa sedimentação.

Quando experiências comuns aos indivíduos de certo grupo se sedimentam em um acervo também comum de conhecimentos, há a sedimentação intersubjetiva, que se denomina sedimentação subjetiva social quando a objetivação das experiências compartilhadas pode repetir-se, pois, somente nesse caso, essas experiências são transmitidas a novas gerações e a outras coletividades. "O indivíduo e o outro podem ser compreendidos como executantes de

ações objetivas, geralmente conhecidas, que são recorrentes e repetíveis por *qualquer* ator do tipo adequado. (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.98, grifo dos autores).

No momento de uma ação, o indivíduo se autocompreende com o sentido objetivo daquela ação, sentido este socialmente atribuído àquela ação, ou seja, o sujeito identifica-se com a ação socialmente objetivada. Após a ação, quando o ator reflete sobre ela, ele se concebe como somente parcialmente a ela implicado, já que ele é outra coisa além de executor daquela ação.

O conjunto de objetivações que vão se acumulando estrutura um segmento da autoconsciência, quer dizer, um segmento da personalidade objetiva-se em termos de tipificações socialmente válidas, constituindo o "eu social", que se distingue da totalidade do eu, podendo chegar a se defrontar com ela.

Isso possibilita "uma conversa' interna entre os diferentes segmentos da personalidade. (...) o ator identifica-se com as tipificações da conduta *in actu* socialmente objetivada mas restabelece a distância com relação a elas quando reflete posteriormente sobre sua conduta". (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.99, grifos dos autores)

Nesse sentido, tanto o eu atuante quanto os outros atuantes são compreendidos como tipos, que são intercambiáveis, e não como indivíduos únicos. Quando esses tipos ocorrem "no contexto de um acervo objetivado de conhecimentos comuns a uma coletividade de atores, originam-se os papéis." (p.99). Por sua vez, as tipologias dos papéis determinam a institucionalização da conduta.

Ao se referirem à socialização primária, os autores iniciam afirmando que, ao nascer, o indivíduo não pertence à sociedade, mas possui desde então uma predisposição à sociabilidade. Assim, a socialização é a "ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela". (p.169). A socialização primária ocorre na infância; é a primeira socialização do ser humano e, por meio dela, o indivíduo torna-se membro da sociedade. Por sua vez, qualquer outro processo que introduza um indivíduo socializado em outros segmentos da sociedade denomina-se socialização secundária.

Daí os autores evidenciam a maior importância da socialização primária para o indivíduo, bem como a premência de que a estrutura básica de qualquer socialização secundária assemelhe-se a ela.

Os outros significativos, quais sejam, aqueles que se encarregam da socialização primária da criança e que, destaque-se, lhes são impostos, pertencem à estrutura social objetiva e ao mundo social objetivo nos quais o indivíduo nasceu. Esses outros significativos

mediam o mundo social para a criança e o fazem com base na sua localização na estrutura social, bem como em suas características pessoais, particulares da sua biografia. Essa dupla seletividade "filtra" o mundo social que é apresentado para a criança.

Dessa maneira é que, exemplificam os autores, crianças das classes inferiores percebem o mundo social sob a perspectiva das classes inferiores, perspectiva esta que conta com a colaboração particular dos responsáveis por sua socialização primária. Assim, é bem possível que uma mesma perspectiva de classe inferior produza diferentes estados de espírito em crianças dessa classe: resignação, ressentimento, indignação, rebeldia.

Decorre daí que a percepção do mundo social dessa criança não só é largamente diferente daquela que possui a criança da classe superior, mas também é possível que se distinga completamente da percepção de mundo que possui outra criança da mesma classe social e da mesma comunidade.

A socialização primária, para além do aprendizado cognoscitivo, engloba alto grau de emoção, sem o qual o aprendizado se tornaria difícil senão impossível. A interiorização só acontece quando há identificação; daí que a criança, ao absorver os papéis dos outros significativos, apropria-se deles, tornando-os seus. Também é a identificação com esses outros que possibilita que a criança identifique a si mesma e constitua a sua identidade. Contudo, esse processo, antes de ser unilateral ou mecanicista, "implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a autoidentificação, entre a identidade subjetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada." (p.171). Ainda mais, a criança não só absorve os papéis e atitudes dos outros significativos, como também assume o mundo deles.

Sendo assim, "a identidade é objetivamente definida como a localização em certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada *juntamente* com esse mundo. (...). Receber uma identidade implica na atribuição de um lugar específico no mundo". (p.171, grifo dos autores).

Na socialização primária, a abstração dos papéis e atitudes particulares transforma-se paulatinamente em papéis e atitudes gerais. Essa progressão acontece, por exemplo, na interiorização de normas: "Mamãe está zangada comigo *agora*" (grifo dos autores). "Mamãe fica zangada comigo toda vez que eu derramo a sopa". Quando diferentes outros significativos reforçam essa posição, a criança interioriza: "Não se deve derramar a sopa". (p.72).

Essa abstração dos outros significativos concretos denomina-se outro generalizado, que permite que o indivíduo passe a identificar-se com uma generalidade de outros, ou seja, com uma sociedade. Somente a partir daí o indivíduo consegue uma identificação contínua e estável. No exemplo: "Sou um indivíduo que não derrama sopa".

À sua vez, nenhum indivíduo interioriza tudo o que é objetivado como realidade em sua sociedade, bem como, possui elementos da realidade subjetiva não originários da socialização – como, por exemplo, a consciência do próprio corpo. Dessa forma, o indivíduo percebe-se como ser interior e exterior à sociedade, isto é, "a biografia subjetiva não é completamente social." (p.173).

Por não ter oportunidade de escolha de seus outros significativos, a criança identifica-se automaticamente com eles e, também por isso, o mundo dos outros significativos, interiorizado pela criança, não é um dos mundos possíveis, senão o único mundo existente. Decorre daí que o mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais enraizado na consciência do que aqueles interiorizados nas sociedades secundárias.

A socialização primária termina quando o conceito do outro generalizado (e tudo quanto o acompanha) foi estabelecido na consciência do indivíduo. Nesse momento, é um membro efetivo da sociedade e possui subjetivamente uma personalidade e um mundo. Contudo, antes que se possa supor que esse seja o ponto final da socialização, os autores advertem: "(...) essa interiorização da sociedade, da identidade e da realidade não se faz de uma vez para sempre. A socialização nunca é total nem está jamais acabada." (p.178).

A interiorização de submundos institucionais define a socialização secundária, caracterizada pela apreensão de conhecimentos específicos e determinados pela divisão do trabalho e, em oposição à generalidade do mundo apreendido na socialização primária, são geralmente realidades parciais. Ainda, os submundos apreendidos na sociedade secundária devem se sobrepor ao construído durante a socialização primária, o que pode gerar problemas de coerência entre as duas interiorizações.

Assim é que crises podem ocorrer quando o indivíduo reconhece que o mundo dos pais (ou de quem mediou a sua primeira socialização) não é o único existente, mas, antes, localiza-se em um particular espaço da estrutura social, entendimento este que, às vezes, vem acompanhado de uma conotação pejorativa. Entretanto, devido à robustez com que aquele mundo é apreendido na socialização primária, para que se desintegre a realidade então construída, são necessários graves choques da vida.

Dessa forma, contrapondo-se à exigência da socialização primária, muitas das socializações secundárias podem ocorrer sem que haja uma identificação carregada de emoção.

Ao se dedicarem às teorias sobre a identidade, os autores apregoam que os processos sociais constituem a identidade que, quando sedimentada, mantém-se, modifica-se ou

remodela-se pelas relações sociais. Ainda, a estrutura social é o elemento determinante dos processos sociais que formam e remodelam a identidade.

A "interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social" (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.221) produzem as identidades que, à sua vez, ao incidirem sobre a estrutura social posta, a mantém, ou a modifica ou a remodela.

Organizamos essa argumentação no esquema que segue.

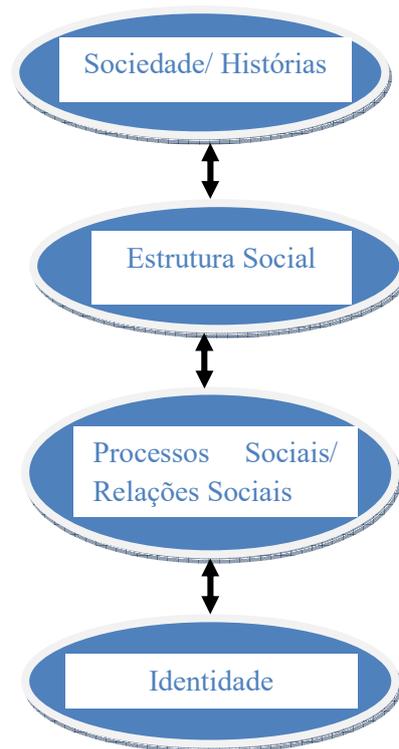


Figura 1 - Esquema representativo da constituição da identidade  
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Nas palavras dos autores, "As sociedades têm histórias no curso das quais emergem particulares identidades. Essas histórias, porém, são feitas por homens com identidades específicas." (p.221).

Nesse ponto, os autores posicionam-se contrariamente à ideia de identidade coletiva. Levando em conta esse caráter dialético do processo identitário, é possível "evitar a noção equivocada de "identidades coletivas" sem precisar recorrer à unicidade, *sub specie aeternitatis* da existência individual."(BERGER; LUCKMANN, 2014, p.221, grifos dos autores).

Eles defendem que "As estruturas sociais históricas particulares engendram *tipos* de identidade, que são reconhecíveis em casos individuais." (p.221, grifo dos autores), que implicam no comportamento e na orientação da vida cotidiana. Esses tipos podem ser

observados na vida cotidiana, isto é, na experiência pré-teórica e pré-científica. Assim, a identidade vem como produto da dialética entre o sujeito e a sociedade.

Enquanto produtos sociais, os tipos de identidade são elementos "relativamente estáveis da realidade social objetiva" (p.222) e o grau dessa estabilidade é determinado socialmente.

Entretanto, só é possível compreender a identidade quando a localizamos em dado mundo. Assim, os autores referem-se à identidade social, aquela que é constituída em uma relação dialógica com a sociedade, e argumentam que não é possível a compreensão da identidade se não for levado em conta o contexto sociocultural do sujeito. Por exemplo, se um psiquiatra, que considera esse contexto, analisar um sujeito que conversa com os mortos, poderá chegar a conclusões diferentes dependendo de onde o sujeito vier – de Nova York ou de uma cidade rural do Haiti. Durante a socialização, os indivíduos interiorizam esses contextos, socialmente constituídos, como realidade.

Desse modo, "A identidade é objetivamente definida como localização em um certo mundo é só pode ser subjetivamente apropriada *juntamente com* este mundo. Dito de outra maneira, todas as identificações realizam-se em um horizonte que implicam um mundo social específico". (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.171, grifo dos autores).

Os autores lembram-se da relação existente entre o indivíduo e a natureza. Apesar de socializado, o ser humano mantém uma porção de si que o lembra continuamente de sua natureza animal. Portanto, afirmam eles: "No indivíduo completamente socializado há uma dialética interna contínua entre a identidade e seu substrato biológico." (p.232).

Concordando com Berger e Luckmann (2014), Dubar (1997) assevera que a identidade é a forma identitária constituída pelas relações sociais e de trabalho estabelecidas nos processos de socialização do sujeito.

Ainda, Dubar (1997) compactua com a visão dos autores sobre a inaplicabilidade do termo "identidade coletiva" quando consideramos, como optamos neste trabalho, a natureza intrinsecamente social da identidade, ou seja, quando compreendemos a constituição identitária como um processo social. Senão, vejamos: ao desenvolver o quinto capítulo da obra referenciada, intitulado "Para uma teoria sociológica da identidade", o autor distancia-se da distinção entre identidade individual e identidade coletiva, como o faz Tap (1980, apud DUBAR, 1997), para assumir a identidade social como "uma articulação entre duas transações (cf. capítulo 1): uma transação 'interna' ao indivíduo e uma 'externa' estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interagem." (p.103).

Essa dualidade, característica da identidade, revela-se na divisão entre a identidade para si e a identidade para o outro, que não só são inseparáveis – porquanto "a identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro" – como também estabelecem uma relação problemática, já que não me é possível viver a experiência do outro, ou seja, somente através da comunicação com o outro, ou, como diriam Berger e Luckmann (2014), por meio da situação face a face é que apreendemos a identidade que o outro nos atribui, ou seja, dessa forma é que a minha identidade é por mim "forjada".

Portanto, essa construção é sempre permeada por dúvidas; não sou capaz de ter certeza do que o outro pensa; posso supor, imaginar, tentar me colocar no lugar do outro para desvendar o que ele pensa de mim ou o que o outro supõe que eu penso dele, mas não posso me "colocar na sua pele". (DUBAR, 1997, p.104).

Desta forma, o autor defende que permanece sempre a dúvida com relação à coincidência (ou não) da minha identidade para mim com a minha identidade para o outro. Contudo, para ele, só é possível incluir a noção de identidade numa perspectiva sociológica se a relação identidade para si/identidade para outro for inserida no processo de socialização.

Daí é que, para Dubar (1997, p.105), "(...)a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições."

A identificação atribuída por outro pode ou não ser aceita pelo sujeito. Em ambos os casos, "a identificação utiliza categorias socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas a níveis diferentes (nomeações oficiais de Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais... até diferentes idiossincrasias...)" (DUBAR, 1997, p.106). De toda forma, a identificação pelo outro ou pelas instituições, e a aceitação (ou não) desta identificação pelo sujeito, ocorre sempre na e pela atividade com o outro.

O autor denomina atos de atribuição aqueles cujo objetivo é exprimir que tipo de homem (ou mulher) é o sujeito, ou seja, a identidade para outro, e atos de pertença aos que se destinam a definir que tipo de homem (ou mulher) o sujeito quer ser, o que remete à identidade para si.

Entretanto, não há necessariamente uma correspondência entre "a identidade predicativa de si", que abarca a história individual do sujeito, ou seja, sua identidade singular, e as identidades "atribuídas por outros", atinentes às identidades numéricas que o distinguem

dos outros (RG, CPF, estado civil etc.), bem como às identidades genéricas, tais como as que distinguem o indivíduo como pertencente a dado grupo social (professor, brasileiro etc.).

Apoiando-se em Habermas (1981), Dubar (1997) afirma que, ao reivindicar determinada identidade predicativa de si, o sujeito torna possível sua identificação, tanto numérica quanto genérica, pelo outro.

Dubar (1997) refere-se à questão da etiquetagem levantada por Becker (1963, apud DUBAR, 1997) em seus estudos sobre o comportamento desviante, cuja conclusão aponta que a identidade desviante é produto de uma transação entre a identificação pelo outro e a subcultura do grupo ao qual o transgressor pertence, de forma tal que o próprio sujeito passa a se identificar ativamente com o ato desviante.

Desse modo, para Dubar (1997, p.106-107), o Teorema de Thomas – Princípio da Predição Criativa – que afirma que o indivíduo é modelado a partir da definição e da imagem que outros possuem dele, e "segundo o qual "quando os homens consideram certas situações como reais, estas são reais nas suas consequências" (...) só pode ser operatório se incluir a questão da transação entre a identidade atribuída e a identidade aceita (ou recusada) pelo indivíduo em causa."

Importa, a esta altura, um parêntesis na sequência argumentativa deste texto, para conceituar o termo "imagem" tal qual é entendido neste trabalho. Para isso, recorreremos a Lima (2013, p.3), para quem uma imagem "é um conjunto de significados pelos quais os professores são conhecidos e através dos quais as pessoas se lembram e se relacionam com estes." Nesse sentido, a imagem se constitui a partir da percepção do sujeito em relação ao mundo que o cerca, o que inclui algo que lhe é externo, bem como seus conhecimentos, crenças, sentimentos e sensações. Nessa perspectiva, a imagem é a realidade como é compreendida pelos indivíduos".

Retomando, Dubar (1997) sinaliza que a atribuição da identidade pelos outros ou pelas instituições não pode ser analisada sem que se considerem os sistemas de ação que envolvem o sujeito e que são resultados de "relações de força" entre os atores envolvidos e a legitimação (evidentemente contingente) das categorias implicadas no processo. "A construção "legítima" destas categorias (...) impõem-se colectivamente, pelo menos durante um certo tempo aos actores implicados." (p.107). Esse processo leva a "uma forma variável de *etiquetagem*" dando origem ao que Goffmann (1963, p.57, apud Dubar, 1997, p.107) denomina identidades sociais "virtuais".

Igualmente, a incorporação da identidade pelo sujeito deve ser entendida levando-se em conta as trajetórias sociais daquele indivíduo, nas e pelas quais ele constrói sua

"identidade para si", que, segundo Laing (1961, apud DUBAR, 1997), são estritamente a história que cada um conta para si mesmo sobre o que é, e que, conforme Goffman (1963, apud DUBAR, 1997), denominam-se identidades sociais "reais".

Não obstante, longe de esses dois processos coincidirem, pode ocorrer um "desacordo" entre ambas as identidades – a social "virtual" e a social "real".

Para reduzir esse viés, o sujeito vale-se de "estratégias identitárias" que, à sua vez, podem apresentar duas formas: transações externas, denominadas transações objetivas, que ocorrem entre o indivíduo e os outros significativos e objetivam adaptar a identidade para si à identidade para o outro, e transações internas, designadas por transações subjetivas, que acontecem entre o desejo de manter uma parte das identificações anteriores, ou seja, das identificações herdadas, e o anseio de constituir outras identidades (identidades visadas), e buscam assimilar a identidade para o outro à identidade para si. Aqui, o autor assinala a semelhança entre este processo e o processo de equilíbrio de Jean Piaget.

Ainda, o autor assegura que, no processo identitário, é possível que o indivíduo assuma a continuidade da identidade herdada, ou rompa com ela, bem como pode ser que as identidades sociais virtual e real entrem em desacordo.

Sintetizando as categorias de análise da identidade, Dubar (1997) apresenta o esquema que se observa no quadro a seguir.

**Quadro 1 - Categorias de análise**

Categorias de análise da identidade	
Processo relacional	Processo biográfico
Identidade para o outro	Identidade para si
Atos de atribuição: "Que tipo de homem ou de mulher você é" = diz-se que você é	Atos de pertença: "Que tipo de homem ou de mulher você quer ser" = você é que diz que é
Identidade: { Numérica (nome atribuído) Genérica (gênero atribuído)	Identidade predicativa do Eu (pertença reivindicada)
Identidade social "virtual"	Identidade social "real"
Transação objetiva entre: ✓ identidades atribuídas/propostas ✓ identidades assumidas/incorporadas	Transação subjetiva entre: ✓ identidades herdadas ✓ identidades visadas
Alternativa entre: ✓ cooperação-reconhecimentos ✓ conflitos - não reconhecimentos	Alternativa entre ✓ continuidades - reprodução ✓ rupturas - produção

"Experiência relacional e social do PODER"	"Experiência das estratificações, discriminações e desigualdades sociais"
Identificação com instituições julgadas estruturantes ou legítimas	Identificação com categorias julgadas atrativas ou protetoras
Identidade social marcada pela dualidade	

Fonte: Dubar (1997, p.109)

Apoiando-se em George Herbert Mead (1934, apud DUBAR, 1997), o autor define papel como o "conjunto de gestos que funciona como símbolos significantes e associados para formar uma "personagem" socialmente reconhecida."(DUBAR, 1997, p.92, grifos do autor).

Para Mead (1934, apud DUBAR, 1997), há sempre um risco de "dissociação" do "eu" na socialização, isto é, no jogo entre o "eu" que requer um exercício de conformação para se tornar membro de um grupo, e um "eu" que corre o risco de ser anulado ou desconhecido pelo outros, o "Eu (*self*) "em construção arrisca-se a ser dissociado entre a identidade coletiva sinónima de disciplina, de conformismo e de passividade e a identidade individual sinónima de originalidade, de criatividade, mas também de risco e de insegurança." (p.94). Ainda com Mead, Dubar (1997, p.94) conclui: "Ao socializarem-se, os indivíduos criam a sociedade da mesma forma que reproduzem a comunidade."

Esses autores discutem a identidade de forma geral. No entanto, precisamos refletir sobre a identidade docente e as crises que solapam essa profissão. Para tanto, trouxemos à discussão outros autores.

Bolívar (2006) entende a identidade como um processo de reconhecimento e considera a identidade pessoal como uma construção subjetiva e uma inscrição social. Sendo assim, é comum a distinção de duas dimensões da identidade. Como Dubar (1997), o autor também se refere à identidade para si e à identidade para outros.

A primeira refere-se à autocompreensão, a representações que o indivíduo faz de si mesmo e compreende construções subjetivas e suas diferenciações a respeito de quem são os outros. Trata-se de um processo biográfico que se caracteriza como uma construção no tempo de uma narrativa. A identidade para outros corresponde às representações e construções que o indivíduo confere às pessoas à sua volta.

Não há dúvidas de que os conceitos que envolvem a identidade e sua constituição, presentes em Bolívar (2006), aproximam-se das teorias apresentadas por Berger e Luckmann (2014) e por Dubar (1997), este último referenciado em alguns trechos da obra.

Assumiremos, então, que a identidade é o que nos caracteriza, que nos torna ímpares, inigualáveis e, com Marcelo García (2009), a entenderemos como a forma como nos percebemos e desejamos que nos vejam. Mas este enxergar a si próprio só nos é possível quando nos comparamos ao outro; só nos reconhecemos quando, a partir da imagem do outro, capturamos a nossa própria imagem

No caso dos professores, a identidade profissional é construída e vivenciada cotidianamente, no entrecruzamento dos olhares dos professores, pais e alunos, constituindo-se num processo relacional em que o reconhecimento se dá em determinados tempo, espaço e contexto.

Bolívar (2006) busca em Snow e Anderson (1987) a distinção entre identidades sociais, identidades pessoais e autoconceito. A primeira refere-se àquilo que se atribui aos outros para situá-los como objetos sociais. Com relação aos professores, essa identidade corresponde aos comportamentos prescritos e esperados.

As identidades pessoais são constituídas pelas concepções de si, que podem ou não coincidir com as identidades sociais. A visão do eu como um ser físico, social e moral e a junção entre as imagens idealizadas e as identidades socialmente atribuídas configuram os autoconceitos.

A identidade profissional responde à relevância que ocupa o trabalho em sua configuração identitária (somos o que fazemos), junto a um conjunto de recursos associados (conhecimento e competências possuídas, satisfação e identificação com o trabalho, socialização, *status* conferido etc.). De fato, o mundo social se configura basicamente através de atividades resultantes do trabalho. (BOLÍVAR, 2006, p.46).

O autor estabelece quatro níveis formadores da identidade docente, que se mostram no esquema a seguir.

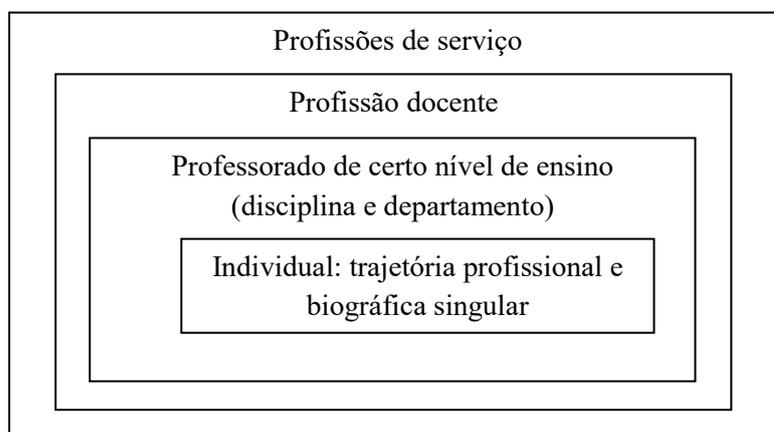


Figura 2 - Esquema: A identidade profissional docente em quatro níveis  
Fonte: Bolívar (2006, p.52)

Bolívar defende que a estrutura disciplinar por especialidade e a divisão por departamento são determinantes na constituição da identidade docente. O autor pondera que o professor assemelha-se mais a outros da mesma disciplina do que aos que com ele partilham a instituição de ensino e que afirma: "sou da Matemática" "sou de inglês", em uma clara identificação com a área, mais do que com a docência. Sentem-se "matemáticos", "químicos", e não "professores de Matemática" ou "professores de química". Muito embora esse autor refira-se aos professores da escola básica, na referida obra, entendemos que a mesma identificação com a área ocorra com os professores do ensino superior. Ainda nesse sentido, Viñao (2008, p.205) alega que "Se é professor, mas não no geral, e sim, professor de uma disciplina determinada."

O autor baseia-se em Goodson (2000, apud Viñao, 2008) quando afirma que, antes de algo dado, as disciplinas escolares são construídas social e historicamente. São elas que determinam as hierarquias, o papel do professor e sua orientação pedagógica. A especificidade de cada disciplina origina tradições particulares e "as relações existentes entre a promoção de umas e o afastamento de outras na busca de prestígio, respeitabilidade e recursos, os interesses profissionais de quem as compartilham, e o tipo de alunos que, por sua classe social, se dirigem a elas, assim como o destino ocupacional dos mesmos. "(VIÑAO, 2008, p.184). Também é a especificidade de cada disciplina que determina o interesse do docente e, por consequência, ocorre a formação das "comunidades de disciplina". (p.186).

Viñao (2008) defende a necessidade de se estudar a história das disciplinas escolares atrelada à profissionalização docente, vez que a primeira é o elemento chave da segunda, ou seja,

(...) a história de sua formação e titulação, de sua seleção, das matérias que ensinam, dos temas sobre os quais trabalham ou investigam e do controle que exercem tanto sobre a formação e seleção dos futuros professores de seu campo disciplinar – e de outros campos – como sobre o trabalho profissional de quem já pertence ao mesmo (o quê e como ensinam, o quê e como investigam, com quem e como se relacionam profissionalmente em seu campo disciplinar ou fora do mesmo) (p.205)

Assim, ao se configurarem as subculturas das disciplinas, mostram-se diversas tradições que interferem tanto na formação do professor, quanto no exercício da docência, na integração do docente na comunidade disciplinar correspondente, na forma como concebe a educação, o ensino, a escola ou a universidade. Ou seja, podemos afirmar que intervêm na constituição da identidade docente.

Para o autor, cada disciplina possui seu código, e este código disciplinar é composto por regras ou pautas impostas, bem como sugere estabilidade, consolidação e coerência

interna. O código disciplinar rege e organiza a disciplina e é transmitido de uma geração à outra, "dentro da comunidade de proprietários do espaço acadêmico reservado, graças aos já resenhados mecanismos de controle na formação da seleção e do trabalho ou tarefa profissional." (VIÑAO, 2008, p.206). Os componentes do código disciplinar são: "um corpo de conteúdos (saberes, conhecimentos, destrezas, técnicas, habilidades), um discurso ou argumentos sobre o valor formativo e a utilidade dos mesmos e umas práticas profissionais." (p.206)

Nóvoa (2013, p.16), referindo-se à identidade do professor, ensina que

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*. (grifo do autor).

Além disso, a identidade de um indivíduo estabelece-se a partir do seu entendimento de pertença ou não pertença a certas categorias percebidas por ele como relevantes no campo social. Entretanto, para encontrar o semelhante, o sujeito parte daquilo que vê como diferente e, nessa comparação, compreende sua essência como a diferença entre ele e o outro. Dessa forma, identidade e alteridade são complementares (SANTANA, 2004).

Para Caldeira e Rego (2004), a identidade docente é resultado da comparação que o profissional faz de si com o que ele considera como ideal, ou com outros professores de seu grupo. Ela decorre da crença que ele possui a respeito de sua influência no processo educativo, bem como dos valores e objetivos que estabelece para seu agir profissional.

Partindo dessa premissa, somos levados a compreender que a constituição da identidade do professor depende das interações com aqueles que, de alguma forma, servem-lhe de referenciais. Mas esses outros, a partir dos quais o professor se identifica, esses sujeitos das relações sociais e profissionais do professor, são os atores da escola: seus antigos professores, seus colegas de trabalho, seus alunos, e também quaisquer outros que, de alguma maneira, se interpuserem entre ele e o seu ofício de aprender ou ensinar, de sorte que essa identidade, a um mesmo tempo individual e coletiva, obtida pela aproximação do outro em interações que, por sua vez pressupõem ações, é uma construção temporária, incompleta, mutável, que decorre de inúmeros fatores e diversos contextos com os quais esse professor tem um contato mais ou menos profundo ou prolongado.

Contudo, enquanto uma construção social, a identidade docente tem sofrido as consequências da fragilidade própria de um grupo que não possui uma função bem

especificada, tal como ocorre com outras profissões. Essa opacidade chega ao ponto de levar algumas pessoas a entenderem que qualquer um pode ser professor. (LÜDKE; BOING, 2004).

Por outra parte, a interação social que implica na constituição da identidade é capaz de produzir no sujeito o sentimento de pertencimento ao grupo, que o auxilia a se identificar como profissional, e, portanto, as crenças desse grupo, em certa medida, também são as suas crenças. A identidade profissional está, atualmente, intimamente ligada à formação, ainda que a sua construção se inicie na infância e seja influenciada por diversos agentes, sobretudo pela família. (DUBAR, 1997).

Não obstante, ponderamos que a complexificação do trabalho docente, ante, entre outros, o aumento do número de alunos por turma, em consequência da democratização do ensino, e as novas funções da docência, decorrentes dos avanços tecnológicos, tem se mostrado um elemento dificultador da constituição da identidade desse profissional.

A identidade do professor abarca as modificações das condições docentes em decorrência das constantes mudanças sociais, transformando e complexificando suas atividades, ao mesmo tempo em que, antagonicamente, abriga antigos preceitos que permanecem arraigados como referências para a sua organização.

Nesse sentido, Santana (2004, p.362) alega que

a maioria das imagens actuais do professor fornece determinados aspectos, ainda que parciais, do trabalho docente e, ao mesmo tempo, convive com caracterizações mais arcaicas que permanecem vigentes. (...) a convivência de modelos correspondentes a etapas pretéritas com outras mais recentes, que em grande medida contradizem aqueles, converte-se num factor de desequilíbrio, potencialmente contrário à lógica dos processos de construção da identidade.

Além disso, se, por um lado, os modelos tradicionais da profissão enquanto especialidade em certa disciplina se decompõe, por outro, os novos modelos ainda não têm servido para reestruturar a identidade docente (BOLÍVAR, 2006).

Ainda, Santana (2004) alerta que atualmente as instituições têm se orientado cada vez mais pela competitividade, quer em decorrência dos seus orçamentos, quer por conta das avaliações externas do desempenho escolar. Essas avaliações, segundo ele, consideram os conhecimentos mais formais, e as instituições de ensino veem-se de certa forma obrigadas a direcionar suas ações à obtenção de êxito dos seus estudantes nesses exames, do qual pode depender o futuro dessas instituições. Esse fator impacta significativamente no fazer docente, limitando a ação e a decisão do professor, impondo-lhe um determinado modelo de cidadão formado com base em disciplinas e conteúdos conceituais, relegando a segundo plano a formação atitudinal e de valores.

Também Hargreaves (2004) critica os sistemas centrados na literacia e numeracia, citando exemplos de práticas que se mostram ineficazes em longo prazo, pontuando, ainda, a falha do sistema centrado no desempenho por deixar de lado disciplinas como estudos sociais, artes e cidadania, fundamentais para a criticidade, criatividade e aplicação dos conhecimentos, tão necessárias para a atuação profissional na "Era do Conhecimento" em que vivemos. Além disso, segundo o autor, a motivação dos professores à docência diminui em sistemas altamente prescritivos.

Bolívar (2006) toma de Dubar (1997) a teoria da dupla transação – relacional e biográfica–, para subsidiar as trajetórias profissionais dos professores em um eixo espacial determinado pela aceitação, ou não, da identidade para o outro, e um eixo temporal, subjugado à auto percepção como continuidade ou ruptura ante as transformações do ensino. Dessa subdivisão, emerge um quadro composto de quatro quadrantes, conforme a autoimagem e vivência da identidade, que retratamos abaixo.

**Quadro 2 – Categorias de análise**

		Identidade para si (transação subjetiva)	
		Ruptura	Continuidade
Identidade para o outro (transação objetiva)	Reconhecimento	A - Identidade reconhecida, mas em crise: Professores que pretendem reconstruir uma identidade profissional, em um processo de reconversão.	B – Identidade afirmada e reconhecida: Professores integrados, que aceitaram a mudança e são reconhecidos em seu entorno profissional
	Não reconhecimento	C - Ruptura identitária: Professores que desejariam abandonar o ensino, em processo de exclusão (interna ou externa)	D - Identidade questionada por outros: Professores que ainda se consideram úteis e que poderiam contribuir com as suas competências.

Fonte: Bolívar (2006, p.104)

Os professores em "A" encontram-se em processo de reconstrução. Possuem identidade incerta ou desencantamento. Encontram-se legitimados e aprovados institucionalmente. Sentem-se produzindo uma ruptura ante a novos fatores – sofrem com o impacto das transformações nas condições de trabalho e se sentem obrigados a uma reconstrução da identidade.

Os professores do grupo "B" aceitam mais positivamente as mudanças, ou seja, as transformações não provocaram rupturas em sua identidade profissional. Eles adequaram suas competências às novas demandas e se encontram em desenvolvimento profissional. Possuem sentimentos de congruência, competência e estima de si. A identificação pelo outro é reafirmada pela identidade para si, proporcionando uma adequação entre o eu atribuído e o eu reivindicado.

Os professores do quadrante "C" encontram-se em processo de exclusão, ou seja, percebem que as mudanças provocam uma ruptura em sua identidade e, por isso, não são reconhecidos. Possuem uma representação negativa da profissão e desejam abandoná-la.

Os professores pertencentes a "D" ainda se consideram úteis, mas acreditam que a sociedade não reconhece sua capacidade e seu valor. Sentem nostalgia de outros tempos, nos quais seu trabalho era reconhecido. Sentem-se maltratados. Nesse caso, a reconstrução da identidade necessita de apoio institucional, administrativo ou familiar.

Os conceitos até aqui construídos levam-nos a crer que a identidade do professor, ao se iniciar na família, pode sofrer a influência de (pré)conceitos que acabaram por impingir a ideia frágil de profissão e, posteriormente, também é influenciada pelos professores, em relação ao que eles pensam sobre a sua própria docência e a respeito da profissão que o seu aluno vai seguir.

Como nos lembram Marcelo García (2010) e Bolívar (2006), a longa trajetória estudantil vai moldar o fazer do professor. O profissional do ensino constitui sua identidade profissional antes mesmo de começar a exercer a profissão, ainda que em um aprendizado informal e pouco reflexivo, através da observação, que o coloca em contato com modelos mentais que ele escolhe muito mais por motivos emocionais do que racionais. No início da carreira, para a sua prática, o professor recorre somente ao que aprendeu como aluno.

Neste ponto, interessa-nos então, investiga, o que o professor formador pode pensar sobre sua docência e sobre a profissão do professor que ele está ajudando formar. E, então, somos conduzidos à aproximação dos conceitos sobre crenças e conhecimentos.

Em Marcelo García (2009), compreendemos crenças como verdades pré-estabelecidas, que o indivíduo toma para si, ao passo que os conhecimentos requerem comprovação.

Para Marcelo García (2009), o conhecimento do professor abrange o saber pedagógico – conceitos e teorias – o saber-fazer que se refere às práticas do ensino, e o saber-porquê –que justifica a prática.

Ainda segundo o mesmo autor, os conhecimentos do professor se distinguem em quatro tipos: conhecimento psicopedagógico, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento do contexto.

O conhecimento psicopedagógico relaciona-se ao ensino, à aprendizagem, ao aluno, à gestão da classe, às técnicas didáticas, ao planejamento do ensino, às teorias do desenvolvimento humano, à avaliação, bem como aos aspectos legais da Educação.

O conhecimento do conteúdo abarca os conteúdos da disciplina que o professor ministra e subdivide-se em diferentes componentes, dentre os quais, o autor cita o conhecimento substantivo, concernente aos conteúdos específicos, às definições e aos procedimentos, que determinam o que o professor vai ensinar e a perspectiva a partir da qual acontecerá esse ensinamento; e o conhecimento sintático, atinente aos paradigmas de investigação, que se traduz nos conhecimentos relativos à validade, tendências e perspectivas.

O conhecimento didático do conteúdo engloba uma combinação do saber o conteúdo a ensinar com o saber como ensinar. É preciso que o professor em formação aprenda um conteúdo especializado, de modo que possa organizar esse conteúdo para ensiná-lo.

Dessa forma, é imperioso que o professor relacione o conteúdo a ser ensinado com a construção do conhecimento pelo aluno, o que significa prever as dificuldades que os alunos podem ter para aprender determinado objeto do ensino, bem como conhecer técnicas e abordagem de ensino que possibilitem a compreensão do conteúdo pelo aluno. Implica, ainda, que o professor esteja disposto a rever seus objetivos, planos e procedimentos, ante as respostas que surgirem na interação com os estudantes.

Marcelo García (2009) pondera que as crenças que o professor tem a respeito do conteúdo a ser ensinado, da sua capacidade de ensiná-lo e a maior ou menor afinidade com a matéria, influenciam a escolha do conteúdo e a forma de ensiná-lo.

Finalmente, o conhecimento do contexto é atinente ao local no qual se ensina e ao sujeito a quem se ensina. É preciso que o professor apreenda a cultura local, as condições socioeconômicas da comunidade escolar e que conheça a procedência e a trajetória escolar e seus alunos.

À sua vez, as crenças, que interferem na maneira como o formador compreende o seu trabalho e aquele que o seu aluno vai desempenhar, são construídas em meio a contextos históricos, sociais e políticos e muitas vezes derivam de experiências que os formadores possam ter vivido na interação com outros tantos.

Nesse sentido:

Não podemos compreender as ações de um sujeito, nem a própria produção dos sujeitos, se ignorarmos tudo sobre os grupos dos quais ele/ela faz parte em um momento de sua existência. Seu próprio projeto de vida, decidido em certo momento da existência, não foi elaborado em abstrato dentro de uma consciência isolada, mas foi falado, dialogado, construído, influenciado e negociado ao longo da vida em grupo. (BERTAUX, 2010, p.53)

Marcelo García (2009), considerando o incontestável valor das experiências para o trabalho do docente, destaca a importância que elas possuem nas experiências posteriores dos professores. Para ele, as experiências que influenciam as crenças e os conhecimentos pertencem a uma das três categorias: experiências pessoais, experiências com o conhecimento formal e experiências escolares e de aula. A primeira delas, explica o autor, são aquelas "que determinam uma visão do mundo, crenças em torno de si mesmo e em relação aos demais, ideias acerca das relações entre a escola e a sociedade, assim como sobre a família e a cultura" (p.117) e que podem determinar as crenças sobre o que é aprender a ensinar. As experiências com o conhecimento formal envolvem o conhecimento utilizado para ensinar o conteúdo e influenciam as crenças sobre esse conteúdo e sobre as maneiras de ensiná-lo. Finalmente, as experiências escolares de aula abrangem as experiências com os estudantes e que interferem nas crenças sobre ensino e trabalho docente.

De posse dessas ideias, somos instigados a pensar sobre quais são as crenças que esses professores podem ter como suas. Antes mesmo de ingressar na carreira docente, o indivíduo já possui crenças do que é ser professor, construídas a partir de suas experiências discentes, do que ouvem e assistem nas mídias e dos estereótipos construídos pela sociedade. Mas essa é uma visão do aluno e, portanto, merece cuidado a transição do discente para o docente da universidade, para os quais a construção da identidade exige experiências que ele ainda não possui. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Nesse tocante, Marcelo García (2009) denuncia a falta de preocupação de grande parte das instituições de diversos países com a iniciação dos professores na carreira docente. Segundo ele, o primeiro ano do exercício do magistério é "de sobrevivência, adaptação, aprendizagem e transição" (p.128) entre aluno e professor. O iniciante, então, vê-se sobrecarregado, já que necessita aprender a ensinar, aprender algumas coisas que só se consegue no exercício da docência, ao mesmo tempo em que executa todas as tarefas dos professores veteranos.

Conforme afirma o autor, muitos professores desistem do magistério nessa fase da vida profissional, "e o fazem por estarem insatisfeitos com seu trabalho devido aos baixos salários, a problemas de disciplina com os alunos, à falta de apoio e às poucas oportunidades

para participação na tomada de decisões." (MARCELO GARCÍA, 2009, p.128), e propõe as comunidades de aprendizagem, que propiciam o aprendizado com outros docentes, como uma saída para que esses professores permaneçam na docência.

Assim, podemos compreender que a constituição da identidade profissional do docente se baseia

na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições, (...) mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. (...) no confronto entre teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.77)

As discussões até aqui realizadas nos impulsionaram a nos aproximarmos dos referenciais sobre os saberes dos professores.

## **2.2 Os saberes dos professores**

Partimos do pressuposto de que não há docência apolítica. Cada uma das nossas escolhas vem carregada de nossas concepções sobre Mundo, Homem, Sociedade, Educação, e também sobre o Outro. Quem é esse aluno? O que eu represento na sua vida? O que ele representa na minha?

Ainda que tenhamos um conteúdo a cumprir, uma ementa a seguir, são nossas escolhas diárias que determinam as ênfases que daremos a um ou a outro tema, a forma como abordamos cada um deles e, ainda, as metodologias que utilizaremos para abordá-los. E essas são concepções políticas que cada professor carrega, ainda que inconscientemente, ao optar por se dedicar mais ou menos à escolha de um conteúdo, ao preparar um programa, uma atividade e é também com elas que ele entra na sala e interage com seus alunos.

Sobretudo, são nossas concepções sobre a nossa função, o nosso papel enquanto profissionais do ensino, a capacidade do nosso aluno em apreender o conteúdo, a importância daquele aprendizado para esta ou aquela turma e a maneira de enxergamos nossos alunos que determinam nossas escolhas didáticas e metodológicas, e, portanto, interferem no nosso fazer

docente, reconstituem a nossa identidade profissional, a cada dia, em cada nova experiência, em um movimento circular e contínuo, retroalimentado e perene.

O que é preciso saber para ser professor? Ou, dito em outras palavras, quais são os saberes mobilizados pelos professores no exercício de sua docência?

Inicialmente, com Tardif e Raymond (2000), procuramos conceituar do que se tratam estes saberes e o entendemos como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam ao indivíduo ser professor. Conforme preconizam os autores, esses saberes se resumem em saber, saber-fazer e saber-ser.

Para Tardif (2014), a personalidade profissional é constituída, em parte, por *habitus*<sup>9</sup> do professor. Os *habitus* vão se transformando em seu estilo de ensino, configurando-se em macetes que o docente usa para ensinar, constituindo seu particular saber-fazer e saber-ser.

Para d'Ávila (2013), os saberes dos professores desenvolvem-se principalmente nas práticas docentes, mas têm início na socialização profissional, já na licenciatura, e, portanto, os professores formadores devem propiciar a descoberta, construção e desenvolvimento desses saberes, que, por sua vez, constituem a profissionalidade docente.

A formação de professores é um espaço e tempo no qual os professores de profissão formam seus futuros pares. Tardif (2014) propõe, como linha mestra, que a questão é saber como a graduação e outros meios de formação docente devem considerar e promover a integração dos múltiplos saberes dos formadores para que essa integração seja profícua. Considera que o saber docente é tanto social quanto individual, ou seja, embora o saber seja social, depende do professor enquanto indivíduo comprometido com sua atividade profissional.

O autor explica que social aqui não deve ser compreendido como "supraindividual", mas sim "relação e interação entre *Ego e Álter*, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo. (TARDIF, 2014, p.15).

Dessa forma, o saber dos professores depende tanto das condições nas quais ele se realiza quanto da personalidade do professor e de suas experiências. Seu saber transita entre o que ele é – o que vem da sua história pessoal, suas emoções – e aquilo que ele faz. Esses dois aspectos – o que Eu sou e o que Eu faço – ao contrário de se oporem, resultam das transações do seu trabalho.

---

<sup>9</sup>Habitus, para Tardif (2014, p.49), são "certas disposições adquiridas na e pela prática real" e que compreendemos como o hábito definido por Berger e Luckmann citado anteriormente neste texto.

O saber docente é social porque é partilhado por um grupo; sua utilização é legitimada por uma comunidade e envolve a relação com o outro. "(...) é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos". (TARDIF, 2014, p. 13)

O mesmo autor afirma que outro aspecto que caracteriza o aspecto social do saber docente refere-se à transitoriedade do conteúdo a ser ensinado e do próprio saber ensinar, já que ambos se modificam no decorrer do tempo. Finalmente, o saber do professor é social porquanto desenvolvido em uma socialização – o docente aprende na prática, com suas experiências, em uma (re)construção constante que permeia e se estende por toda a sua carreira profissional.

Não obstante, continua Tardif (2014), esse saber é também individual, já que se trata do saber de um indivíduo que, ao se apropriar dele, o modifica para adequá-lo à sua prática.

Por ser um ofício de interações, como nos ensinam Tardif e Lessard (2011), os saberes que o professor precisa mobilizar para a sua atuação docente não se restringem aos conteúdos das disciplinas que ministram, mas alcançam o contexto em que eles são construídos, e o sujeito do aprendizado.

Desse modo, o professor deve conhecer o assunto (o que ele ensina), o aluno (para quem ele ensina) e o contexto (onde ele ensina). (MARCELO GARCÍA, 2010). Segundo esse autor, a maneira como o docente relaciona-se com o conteúdo que ensina e a forma como o transmite são "uma das chaves da identidade profissional" (p.113).

Para Tardif (2014), o saber docente é plural e se origina em sua formação profissional, nas disciplinas, currículos e em suas experiências. Esse saber, que a prática docente exige, não é sobre um objeto, mas, antes, é uma capacidade de interação com os seus alunos.

Os saberes docentes são moldados no contexto de uma história de vida dos professores, e, por isso mesmo, ao falar sobre ensino, o professor narra os aspectos da sua vida tidos relevantes para ele. Essas experiências pessoais constituem o profissional que ele é e condicionam sua prática docente. Portanto, compreender o trabalho do professor implica em levar em conta o contexto em que ocorreu seu desenvolvimento. (BOLÍVAR; DOMINGOS; FERNANDEZ, 2001).

Desse modo, a construção do saber dos professores não pode ser desvinculada do social, mas também não pode ser considerada produto exclusivo do meio. Esse saber é construído individualmente, pelos atores, em seu contexto, ou seja, na organização, na escola, no ambiente da sala de aula, nas situações que enfrenta o docente, mas também pelas experiências particulares e individuais, em seu tempo e época histórica.

Tardif e Raymond (2000), referindo-se à pluralidade dos saberes necessários ao exercício da docência, diagnosticam as diversas fontes promotoras desse conhecimento: a família, os professores da educação básica e da licenciatura, os materiais didáticos, os livros, os apontamentos, as experiências dos colegas e a prática do próprio docente.

Tardif (2014) distingue cinco tipos de saber que embasam o fazer docente:

- Saberes profissionais: aqueles que são adquiridos em instituições de formação de professores. Referem-se à formação científica ou erudita e provêm das ciências da educação;
- Saberes pedagógicos: atinentes a reflexões sobre a prática docente que orientam as atividades educativas; por exemplo, as doutrinas pedagógicas. Muitas vezes, os saberes pedagógicos apoiam-se em teorias da educação de modo que torna difícil distingui-las. Por exemplo, a Pedagogia ativa baseou-se na teoria da aprendizagem e do desenvolvimento;
- Saberes disciplinares: aqueles definidos pela universidade e que dizem respeito a diversos campos do conhecimento; são ensinados em departamentos independentes dos institutos de Educação;
- Saberes curriculares: são os que se apresentam em forma de objetivos, conteúdos e métodos que compõem os programas escolares;
- Saberes experienciais ou práticos: produzidos pelos professores em suas práticas docentes, são validados pela experiência. Contemplam os hábitos, as atitudes, as habilidades, o saber-fazer e o saber-ser.

Para d'Ávila (2013, p.25), os "saberes pedagógicos são aqueles que provêm da formação docente e do exercício da docência e dizem respeito às habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como respostas às situações do cotidiano escolar".

Contudo, Tardif (2014) pondera que, embora o professor encontre-se em posição estratégica, seu saber é desvalorizado pelos grupos de produtores do conhecimento – os especialistas, que atuam fora do contexto escolar. Isso porque o docente é visto como transmissor de um saber determinado por outrem, ou seja, a docência, apesar de se definir em relação aos saberes, não é reconhecida como profissão que desenvolve ou controla o saber. Nesse sentido, "(...) os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem ser mais ou menos de segunda mão" (Tardif, 2014, p.40).

Assim, os saberes docentes são plurais e se originam de diferentes fontes, mas se entrelaçam constituindo o repertório de saberes profissionais – do professor ou do formador de professores. Nesse movimento de construção desse repertório, o professor/formador se forma e se desenvolve profissionalmente.

### 2.3 Formação e desenvolvimento profissional

O conceito de formação de professores que assumiremos neste texto, ao contrário de um processo externo que molda ou modela o agir profissional do docente, vai ao encontro do que Larrosa (2011) defende como um processo em permanente movimento de idas e vindas, que parte do conhecido, do cotidiano, chega ao novo e, de lá retornando, transforma seu lugar de partida.

Tardif e Raymond (2000, p.209), preconizam que

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas idéias, suas funções, seus interesses etc.

Nacarato et al (2006) corroboram desse pensamento quando afirmam que a formação contínua e o desenvolvimento do profissional do professor devem ser entendidos considerando-se os múltiplos aspectos que o envolvem, tais como a formação teórico-prática, as atividades profissionais e os conhecimentos adquiridos em cursos de formação após a licenciatura.

Dessa forma, continuam os autores:

Investigar o desenvolvimento profissional do professor, portanto, vai além da análise dos conhecimentos que adquire ao longo da vida profissional. Implica interpretá-lo, também, como sujeito com desejos, intenções, utopias, desilusões, que sofre os condicionamentos de seu contexto histórico-cultural. (...). Há, dessa forma, uma multiplicidade de fatores (pessoais, sociais, culturais, históricos, institucionais, cognitivos e afetivos) que participam e interferem no processo de desenvolvimento profissional dos professores. (NACARATO et al, 2006, p. 196).

Bolívar (2006) sinaliza a relevância da formação inicial enquanto espaço e tempo de constituição da identidade docente, já que nos anos de exercício profissional que sucedem a formação inicial, o docente reformula e reafirma a identidade construída anteriormente.

Do mesmo modo, Massa e d'Ávila (2013) apontam a necessidade de formação inicial e continuada voltada para a docência, já que a identidade docente é fortemente influenciada pela formação que o profissional recebe, isto é, o tipo de formação que o profissional recebe durante a sua graduação e, depois, no exercício da atividade ao longo de sua carreira, influencia a forma como ele se percebe professor.

Contudo, ao se referirem especificamente à formação dos docentes que atuam em cursos de graduação, as autoras observam que, mesmo os licenciados, não são formados para atuar no ensino superior, vez que as licenciaturas preparam os estudantes para o ensino básico. Em consequência da falta de formação específica, há uma supervalorização das experiências profissionais desses docentes.

Essa valorização é encontrada, segundo elas, no instrumento avaliativo dos cursos de graduação que compõem o SINAES (Lei 1086/04), "já que dos 22 critérios de avaliação do corpo docente, seis referem-se à experiência profissional do professor avaliado, tanto no ensino – básico e superior – quanto no mercado de trabalho e gestão acadêmica" (MASSA; D'ÁVILA, 2013, p.140). O embasamento das práticas docentes nas experiências leva, ainda, ao reforço do ensino técnico-científico, relegando a segundo plano o aspecto pedagógico da docência, desmotivando alunos e professores.

Também Belo e Gonçalves (2012) sinalizam a falta de exigência de formação específica para o exercício da docência no ensino superior, deflagrada na legislação vigente, na qual, em contrapartida, encontra-se explícita a necessidade de formação científica.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Lei 9.394/96), ao legislar sobre as competências do professor universitário, menciona a sua formação técnica na área de conhecimento na qual atuará, bem como a titulação e regime de trabalho, furtando-se, todavia, de estabelecer requisitos quanto à formação didática desse professor. Contudo, as exigências para sua atuação profissional transcendem as previstas na lei. (MASSA; D'ÁVILA, 2013).

Para além da falta de valorização do aspecto pedagógico da docência, denunciada pelas autoras, observa-se a desvalorização da própria docência quando comparada à pesquisa científica desenvolvida nas universidades, como sinalizam Porto e Dias (2013), ao se referirem à baixa pontuação da docência nos critérios de progressão dos seus docentes, bem como nos concursos para professores universitários, para os quais a titulação e a produção científica ganham maior relevância.

Ainda, Gonçalves (2006) aponta a ideia corrente de que a docência é atividade menos importante do que a pesquisa, ideia essa incrustada na cultura profissional do professor. Corroboram desse pensamento, Porto e Dias (2013), quando afirmam que "(...) apesar de sermos pesquisadores (geralmente os concursos, em sua maioria, já partem dessa premissa em seus requisitos de seleção), o cargo que tomamos posse é o de professor e estes processos de formação nem sempre são similares" (p.59).

Para Porto e Dias (2013), a compreensão do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se apresenta como um dos maiores desafios da educação superior, e mais, esse princípio influi fortemente a constituição da identidade do professor universitário.

A relevância desta percepção é, do mesmo modo, sinalizada por Farias, Therrien e Nóbrega-Terrien (2013, p.153), quando asseveram que "a concepção de ensino vinculada à pesquisa expressa a indissociabilidade teoria e prática da atividade humana de conhecer e produzir conhecimento sobre si e acerca do mundo a nossa volta."

Essa visão é compactuada por boa parte dos docentes universitários que participaram de dois estudos realizados por d'Ávila (2013), cujos resultados apontam que os pesquisados privilegiam a pesquisa, atribuindo menor importância ao ensino.

Igualmente, os resultados do estudo de Capelo (2004) mostram que a maioria dos formadores de professores pesquisados considera como saberes mais importantes ao seu desempenho profissional, as competências científicas – saber-saber; conhecimento; transmissão de conhecimento; domínio de conteúdos; cultura; liderança; avaliação; procura a perfeição; rigor científico; criatividade e incentivo à pesquisa.

Concordando com esse pensamento, Marcelo García (1999) denuncia a falta de recompensa pelas atividades docentes e aponta a pesquisa científica como única função que concede prestígio aos professores universitários. Para ele, a formação de professores, com algumas exceções, "é uma atividade assistemática, com escasso rigor e pouca investigação" (p.248). Mesmo a formação daqueles profissionais que já foram contratados, é, na visão do autor, breve e caracterizada pela concreção.

Essa realidade, que não só permeia as universidades brasileiras, mas parece estar intrinsecamente fundamentada na concepção mesma do que é ser professor, do que é preciso para ser professor, do que é esperado do docente universitário, dificulta o desenvolvimento da docência, impedindo que o professor se perceba como um profissional do ensino, implicando severamente na constituição de sua identidade profissional. Nossa percepção é que este é o aspecto que alguns dos docentes gostariam de esquecer.

À sua vez, o desenvolvimento profissional só é possível quando a vivência, seja ela em qual contexto se der, transforma-se em experiência, no sentido larossiano do termo: aquilo que nos passa, nos transforma, nos torna diferentes (LARROSA, 2002), o que implica a necessidade da reflexão sobre essa prática para que ela se torne uma possibilidade de desenvolvimento profissional.

Libâneo (2002, p.55) conceitua a reflexividade como "uma autoanálise sobre nossas próprias ações que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros".

Os saberes docentes advindos da prática desse profissional decorrem da reflexão sobre essa prática, ou seja, ao se observar em ação, o professor (re)constrói e (re)significa suas ações, seu papel na atualidade, as relações entre teoria e prática e, conseqüentemente, é capaz de melhorar a sua prática. (PORTO; DIAS, 2013; GRILLO, 2001; DEVELAY, 2004).

Por sua vez, ao pensarmos na formação do professor e no seu desenvolvimento profissional, devemos nos perguntar quem estamos formando e para quê é esta formação, em qual contexto esses futuros professores irão atuar e quais desafios enfrentarão.

Jesus (2004) defende que a formação de professores deve possibilitar a aquisição de competências que aumentem a sua autoconfiança e das quais ele poderá lançar mão para enfrentar situações de estresse. Dentre essas competências, encontram-se o treinamento em gestão do imprevisível ou do espaço de incertezas, aptidões sociais e assertividade.

Esse modelo relacional de formação requer uma orientação para o desenvolvimento das qualidades pessoais e interpessoais e se contrapõe ao modelo normativo centrado em um padrão idealizado e universal. No primeiro, a ênfase está nas hipóteses de trabalho ou alternativas de atuação e, no segundo, prescrições absolutistas ou universais.

Nesse sentido, o autor propõe que a formação de professores trabalhe com simulações das situações-problema próprias da atuação docente, especialmente as que se referem à indisciplina dos alunos. Para ele, os orientadores de estágio devem apoiar o estagiário "nos níveis comportamental (desenvolvimento de competências profissionais), cognitivo (adequação das crenças, expectativas e atribuições) e emocional (suporte social)". (JESUS, 2004, p. 87).

Escudero e Trillo (2015) propõem algumas características de uma formação de professores com qualidade, que resumimos a seguir: a congruência entre a formação e os currículos escolares; atividades diversas com o objetivo de fornecer uma base teórica sólida e profunda e de preparar o docente às práticas específicas da profissão, tais como o planejamento do ensino e a gestão dos ambientes de aprendizagem e a compreensão dos aspectos emocionais e sociais do aprendizado humano; o desenvolvimento de atitudes de respeito, reconhecimento e valorização da diversidade pessoal, cultural e social dos alunos, garantindo uma atenção equitativa à garantia efetiva do direito de todos a uma boa educação e aprendizagem; a criação de espaços propícios à investigação sobre a prática, à reflexão e à reconstrução individual e colegiada de projetos de renovação pedagógica, constituindo-se comunidades profissionais e democráticas de aprendizagem.

Hargreaves (2004) assevera que ensinar para jovens da sociedade da aprendizagem é prepará-los para resolver problemas, desenvolver capacidade cognitiva, pois eles terão que

aprender sempre, estimular a capacidade criativa e de inovação. Portanto, os cursos de formação de professores precisam ter como objetivo preparar o docente para ensinar esses jovens, o que implica em romper com os métodos tradicionais de ensino, que já não dão conta de responder às demandas desse novo século.

Como afirmam Rodrigues e Malheiro (2004, p. 160), é sabido que "os professores desenvolvem maneiras próprias de se relacionarem com os saberes que ensinam, num processo que envolve criação, recriação, apropriação, reelaboração".

Por sua vez, Menezes e Ponte (2006, p.6) defendem que a formação "assume uma natureza contínua, é algo que o professor gere com elevada autonomia e com grande impacto no seu percurso profissional."

#### **2.4 O entrelaçamento dessas perspectivas teóricas na constituição da identidade profissional e a importância da narrativa como forma de captar o vivido.**

Considerando que a constituição da identidade, o saber docente, a formação e o desenvolvimento do professor acontecem durante todo o seu percurso profissional, partimos para investigar sobre o trabalho docente e encontramos que as importantes transformações tecnológicas e econômicas que vem sofrendo a sociedade atual se veem refletidas na escola, em seus diferentes níveis, e, especificamente, no ensino superior, implicando em mudanças e redefinições do fazer docente e da identidade do professor.

Com Veiga e Silva (2013), ponderamos que na ciência moderna, o modelo técnico tem pautado a concepção de ensino. A sala de aula como espaço de reprodução do conhecimento e o forte apelo à transmissão de técnicas, presentes nos cursos de graduação reduzem a capacidade transformadora desse espaço-tempo de aprendizado.

No Brasil, essa característica do modo de entender o ensino superior, somada às mudanças sociais, políticas e econômicas das últimas décadas, que implicaram na massificação do ensino superior e na conseqüente heterogeneidade dos estudantes, à introdução de avaliações de larga escala, complexificaram e aumentaram o trabalho docente. Ademais, com a democratização do ensino, alguns alunos passaram a considerar a escola como uma obrigação e não como um direito, o que leva ao aumento da indisciplina. (JESUS, 2004).

O mesmo autor aponta o desenvolvimento tecnológico como outro contributo à desmotivação dos professores, já que imprime um ritmo acelerado de caducidade aos

conhecimentos e possibilita o acesso ao saber através de outras fontes, como a televisão e a internet. A escola não tem oferecido grandes oportunidades para manifestações de energia aos jovens, que à sua vez estão acostumados à super estimulação oferecida pelas mídias. Além disso, pondera ele, muitos docentes sentem-se inseguros ante as novas tecnologias disponíveis.

O trabalho docente baseia-se nas relações entre professores e alunos, ou seja, os estudos sobre a docência como trabalho devem considerar fatores como o número de alunos e suas múltiplas dificuldades, os recursos disponíveis, as relações entre pares, o controle administrativo, olhando a escola como um ambiente no qual interagem diversos grupos que possuem objetivos e conhecimentos específicos, donde se depreende que, para conhecer o trabalho dos professores, é imperioso que se considerem os modelos de gestão e de realização desse trabalho, que, por sua vez, dá-se em meio a tensões internas causadas pela heterogeneidade que lhe é própria. (TARDIF; LESSARD, 2011).

Ainda, é possível perceber que a identidade profissional do professor abarca as modificações das condições docentes em decorrência das constantes mudanças sociais, transformando e complexificando suas atividades, ao mesmo tempo em que, antagonicamente, abriga antigos preceitos que permanecem arraigados como referências para a sua organização.

Se por um lado a estrutura escolar se mantém com o mesmo arquétipo desde sua institucionalização, por outro, a sociedade, as condições de trabalho e os alunos não são os mesmos, o que interfere na constituição da identidade do professor, bem como modifica a percepção do papel desse profissional pelos gestores, governos e sociedade e, finalmente, pelo próprio professor.

Nesse sentido, Bolívar (2006, p.24) sinaliza que

(...) resulta paradójico que frente ao conjunto de transformações sociais e novas demandas à escola, as organizações e os Institutos da Secundária têm permanecido, basicamente, estáveis, tanto nos modos como organizam disciplinarmente o currículo, como o trabalho dos docentes.

Em contrapartida, as experiências do professor enquanto discente, e aquelas adquiridas no exercício de sua profissão, suas crenças e seus valores modelam o seu fazer docente, interferindo na constituição da sua identidade profissional.

Das nossas leituras e escritas sobre os conceitos que até aqui abordamos, e das reflexões com as quais a partir delas nos envolvemos, colocando-os em síntese para organizá-los, pudemos concluir que a identidade profissional é formada pelos saberes, que englobam os conhecimentos teóricos, que aqui entenderemos relacionados aos conteúdos que se aprende, e conhecimentos que designaremos práticos, atinentes àqueles que aprendemos na prática, seja

por observação, seja por exercício da atividade. Constituindo a identidade, há ainda, as crenças, para as quais não procuramos comprovação e as quais decorrem do que nos falam, do que vemos acontecer, do que sentimos.

Como basilares a esses três aspectos, estão as nossas experiências, que Larrosa (2002) define como aquilo que nos passa, nos transforma, nos torna diferentes e também o que chamaremos aqui como vivências, distinguindo as primeiras destas, pelo efeito menos profundo das últimas. As experiências e vivências, nesse sentido, estão na base dos outros constituintes da identidade, vez que não há saberes, ou crenças que não tenham sido originados por uma ou em uma experiência.

Essas experiências se dão em meio a um contexto cultural que, à sua vez, é constituído pelo outro, pela família, pela escola, pelos amigos, entre outros. Silva (2009) refere-se a esses fatores como os papéis que constituem a identidade individual.<sup>10</sup>

Essa organização que alcançamos nesse estudo teórico, levou-nos à arquitetura de um esquema que aqui apresentamos. Entretanto, estamos cientes da limitação semântica desta empreitada, porquanto colocamos a imensidão que caracteriza os assuntos aqui tratados em compartimentos que talvez não os comportem em amplitude.

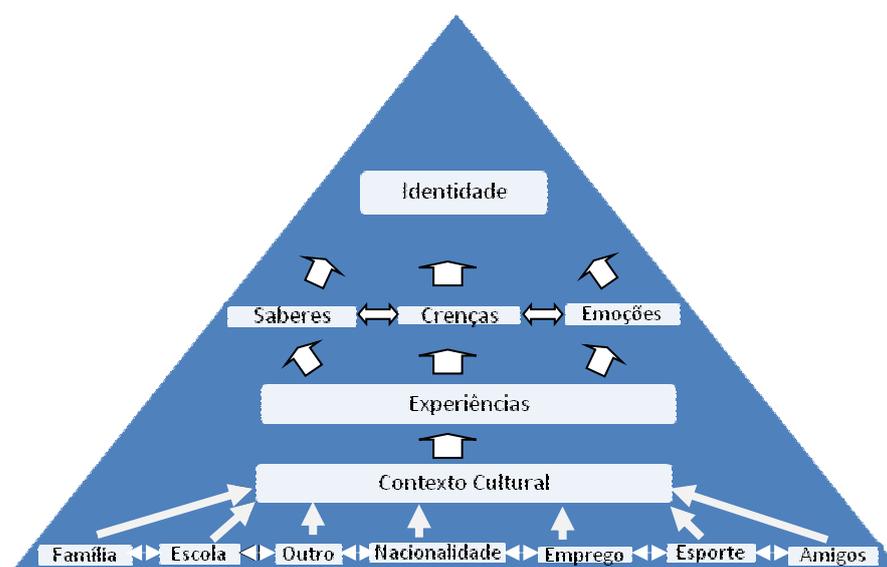
Dessa forma, corremos o risco ao qual se submete, por exemplo, quem tenta aprisionar a luz em uma caixa fechada, e vendo sua experiência restar frustrada, a ela acopla uma lâmpada, produzindo efeito análogo ao desejado, sem, contudo, ter alcançado êxito em plenitude.

Nossa proposta, todavia, ao decidir apresentá-lo neste trabalho, não é senão com intenção didática e passa pela nossa compreensão da dimensão racional imanente à argumentação.

---

<sup>10</sup> Recorremos a Dubar (1997) para conceituar papel como "o conjunto de gestos que funciona como símbolos significantes e associados para formar uma "personagem" socialmente reconhecida" (p.92)

Figura 3 - Esquema didático da pirâmide constitutiva da identidade profissional do docente



Fonte: Esquema idealizado pela autora.  
Primeira linha da pirâmide adaptada de Silva (2006, p.288).

Dando sequência ao nosso caminhar pela teoria, encontramos em André (2011) que, apesar dos exageros cometidos pela sociedade contemporânea, quando atribui exclusivamente ao professor o fardo dos fracassos do ensino, a importância da formação de professores para a qualidade do ensino é indiscutível. Portanto, a preocupação com a formação do docente, em todos os seus níveis, revela-se de maior relevância.

Assim, ao voltarmos nossos olhos ao professor que atua nas Licenciaturas de Matemática, não podemos deixar de considerar que sua atuação profissional é moldada por suas crenças, seus valores, suas experiências pregressas e pelo contexto e condições em que seu trabalho se desenvolve, e, ainda, que esse seu fazer docente implica diretamente na construção da identidade dos professores que ele está formando. Isso é o que constitui a profissionalidade docente.

Nessa perspectiva, tal como Costa (2011, p. 41), entendemos que a profissionalidade do formador de professores deve ser vista “como algo que faz parte de sua identificação enquanto profissional, que caracteriza a sua “marca” enquanto formador; corresponde à pessoa e a todos os conhecimentos que possui e utiliza em seu exercício profissional”.

Por entender que a investigação da vida (ou parte dela), além de possibilitar um aprofundamento do conhecimento do processo educativo, como aprendemos em Bolívar, Domingo e Fernandez (2001), de agenciar a reflexão do docente sobre suas experiências e de as (re)significam, também é um meio propiciador das mudanças que eles reconheçam

prementes, é que buscamos nos aproximar das vidas dos oito formadores de professores de Matemática, através das narrativas sobre suas trajetórias estudantis e profissionais.

Bolívar (2006) assegura que, para compreendermos a constituição profissional do professor, é preciso que se considerem os processos, os contextos de trabalho e o desenvolvimento docentes, que são expressos e também (re)vividos por meio de narrativas.

Nesse sentido, o autor assevera que

A identidade, se bem tem evidentes causas sociais, também se constrói a partir de recursos da trajetória social, que é, ainda, uma história subjetiva. Este conjunto de representações que aparece nas vozes, não só nos diz o que pensam senão que "constitui" o que são e sentem. Nos poderá parecer mais acertado ou completamente inadequado, mas, de acordo com o Teorema de Thomas<sup>11</sup>, "quando a gente considera certas situações como reais, são reais em suas consequências. (BOLÍVAR, 2006, p.110).

Também Nacarato e Passeggi (2012) constatam que a narrativa se apresenta como uma possibilidade para a pesquisa que busca conhecer quais são os conceitos pedagógicos do(a) professor e que experiências e contextos contribuíram para sua construção.

Pontuamos que a narrativa, longe de ser uma reconstrução dos fatos e sentimentos reais vivenciados, é, antes, uma reelaboração daquilo que o narrador guarda em sua lembrança e entendemos que, ao narrar, ele direciona sua fala aos seus interlocutores, moldando suas frases para que estas façam sentido para quem as ouve.

Assim, o "relato de vida proporciona uma consciência parcial e seletiva na construção do eu, realizada sempre sob a perspectiva de uma conjuntura temporal particular". (BOLÍVAR, 2014, p.75). Ao narrar sua trajetória de vida, o sujeito dá sentido às suas vivências, num processo de constituição identitária. Mas essa narrativa não é mera recordação, mas, antes, uma reconstrução do vivido, com a clara intenção de torná-lo socialmente reconhecido. (BOLÍVAR, 2006).

Embora uma mesma situação possa ser interpretada de maneiras diferentes e até antagônicas por diferentes sujeitos, a investigação narrativa busca se aproximar da percepção do sujeito em relação ao fato e não apreender a realidade, não para confirmar ou refutar hipóteses, mas sim, para construir, ainda que somente uma delas, para que se possa compreender "como isso funciona" (BERTAUX, 2010, p. 39). Corroboramos com a ideia do autor de que a entrevista narrativa é a forma peculiar que o pesquisador tem para acessar as

---

<sup>11</sup>O Teorema de Thomas foi também mencionado na nossa revisão sobre a constituição da identidade em Dubar (1997). Para ele, o teorema só pode ser operatório se incluir a questão da transação entre a identidade atribuída e a identidade aceite."(p.106/107).

narrativas de vida dos professores. No processo de falar de si, o depoente toma consciência de sua própria constituição pessoal e profissional.

Nesse sentido, a pesquisa com narrativas é uma busca pela compreensão da maneira com que o narrador, no ato de narrar sua biografia, significa o que até então não possuía sentido, constrói uma consciência de si, enquanto sujeito histórico no espaço e no tempo que ocupa. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011)

Abrahão (2004, p.211) assevera que "ressignificar os fatos narrados nos indica que, ao trabalhar com memória, fazemo-lo conscientes de que tentamos capturar o fato sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não."

Para Bertaux (2010), a comunicação entre o entrevistado e o entrevistador passa por três categorias: a comunicação não verbal, as entonações e as palavras. Por isso é importante que, ao se realizar a transcrição da narrativa, anotem-se as pausas e as emoções que o pesquisador percebeu e as entonações das frases.

Por outro lado, a análise da narrativa do entrevistado é uma possibilidade dentre tantas outras, já que impregnada da interpretação de pesquisadores e, por isso mesmo, repassada de conceitos, pré-conceitos, perspectivas, experiências e expectativas próprios.

Assim sendo, a partir desse ponto, fomos em busca de compreender as crenças, os conhecimentos, os saberes e as experiências que constituem a identidade do professor formador de professores de Matemática e os contextos nos quais seu trabalho se desenvolve, em uma tentativa de contribuir para que novas propostas sejam possíveis e, finalmente, discutir a distância entre o discurso e a prática, entre a formação acadêmica e os saberes despendidos no exercício da docência, deixem de ser um fator agravante da evasão dos cursos de licenciatura em Matemática e da escassez de professores, particularmente os de Matemática, como tem se tornado evidente nas escolas de ensino básico, sobretudo nas públicas. A entrevista narrativa foi o caminho encontrado para a construção das fontes desta investigação.

### 3. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*Vivem em nós inúmeros;  
Se penso ou sinto, ignoro  
Quem é que pensa ou sente.  
Sou somente o lugar  
Onde se sente ou pensa.*

Ricardo Reis, Heterônimo de Fernando Pessoa , **Odes**

O processo educacional não acontece de forma linear, subsequente ou previsível; antes, trata-se de fenômeno abstruso, que traz em seu arcabouço a complexidade das relações pessoais e interpessoais, visões particulares, experiências individuais, que se entrelaçam e enredam-se, compondo o ensinar e aprender, o formar e ser formado, o constituir e constituir-se.

Por sua vez, a proximidade da pesquisadora com o objeto da pesquisa, que vem em consequência dos 27 anos de docência no ensino superior, 20 dos quais em licenciaturas, aponta a premência da natureza qualitativa da pesquisa.

Segundo Flick (2009, p.20), “A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida.”. Ainda, segundo o mesmo autor,

os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa (...) consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos, fatores estes observados pelo estudo objeto desta análise.

Entendemos que a pesquisa de abordagem qualitativa, numa aproximação com os estudos biográficos é a que melhor se adéqua à questão e aos objetivos desta investigação.

#### 3.1 Questão de investigação e objetivos

Esta pesquisa tem como questão central: “Como os docentes que atuam na licenciatura em Matemática constituem a sua identidade profissional, como eles se percebem enquanto formadores de professores de Matemática e como essa percepção delinea a formação dos futuros professores de Matemática”

Ela visou conhecer a identidade profissional desses formadores e os contextos em que seu trabalho se desenvolve.

Seus objetivos específicos são:

1. Identificar as crenças sobre a Matemática e sobre a Educação Matemática desses docentes;
2. Identificar os saberes que os formadores mobilizam para a formação dos futuros docentes;
3. Analisar se as crenças interferem (ou não) na tessitura do seu fazer profissional e da constituição de sua identidade, nas salas de aula da Licenciatura em Matemática;
4. Identificar se o professor da licenciatura se vê como um formador de professores, e quais são suas ações voltadas para a formação.
5. Analisar os contextos em que ocorre essa formação.

### **3.2 Sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos colaboradores desta pesquisa são professores que atuam em Licenciatura de Matemática, em dois tipos de instituição: uma universidade federal e um Instituto Federal de Educação. Essa opção decorreu do fato de que a maior parte dos cursos de licenciatura em Matemática presenciais está sendo oferecida por essas instituições, em contraponto à diminuição do número de cursos de licenciatura na modalidade presencial das instituições particulares<sup>12</sup>.

Para cada uma dessas instituições foram convidados quatro professores. A escolha desses docentes se deu por indicação do coordenador do Instituto Federal e de uma professora da Universidade Federal, procurando-se, em cada instituição, contemplar professores bacharéis, outros licenciados e educadores matemáticos. Isso porque procuramos compor um grupo que tivesse docentes que ministrassem conteúdos específicos da Matemática e conteúdos da formação pedagógica, buscando investigar as possíveis divergências e convergências em suas concepções sobre Matemática, ensino da Matemática, sobre o seu reconhecimento de si enquanto formador de professores de Matemática e na constituição de suas identidades profissionais.

---

<sup>12</sup> Dados do INEP indicam que em 2009, 57% dos cursos de graduação na área de Educação (formação de professores) pertenciam à rede privada de ensino. Esse percentual foi reduzido a 45% em 2013. Das matrículas nos cursos de licenciatura em 2014, 41,2% são de instituições públicas e 58,8% de IES privadas. Contudo, 51,1% das matrículas em cursos de licenciatura na rede privada são oferecidos a distância (51,1%); esse índice é de 16,6% na rede pública.

Porém, um dos professores do Instituto Federal não aceitou o convite. Assim, foram entrevistados três professores daquela instituição. Além disso, não há bacharéis atuando naquela licenciatura.

Por percebemos entre nossos convidados um maior número de professores licenciados em Matemática e que trabalham com Educação Matemática, optamos por entrevistar mais uma professora da Universidade Federal.

O quadro abaixo traz os perfis dos professores que colaboraram com este trabalho. É importante destacar que, conforme submissão do projeto ao Comitê de Ética da Universidade<sup>13</sup> São Francisco, os nomes das instituições e dos docentes foram preservados. Para isso, utilizamos pseudônimos para os professores e as siglas UF (para Universidade Federal) e IF (para o Instituto Federal).

**Quadro 3 – Os sujeitos colaboradores da pesquisa**

Pseudônimo	Instituição	Área de Formação	Titulação	Função/ Área das disciplinas que ministra
Luz	UF	Bacharelado em Física	Doutorado em Física	Coordenadora do curso Educação Matemática Estágio Supervisionado
Maria	UF	Licenciatura em Matemática	Mestrado em Educação Matemática	Educação Matemática
Sarah	UF	Licenciatura em Matemática	Doutorado em Educação Matemática	Educação Matemática
Matheus	UF	Licenciatura em Matemática	Doutorado em Matemática	Matemática Práticas de Ensino
Esther	UF	Bacharelado e Licenciatura em Matemática	Mestrado em Matemática	Matemática
Ana	IF	Licenciatura em Pedagogia	Doutorado em Educação	Educação
Lucas	IF	Licenciatura em Matemática	Mestrado em Educação Matemática	Coordenador do curso Práticas de Ensino Matemática
João	IF	Licenciatura em Matemática	Mestrado Profissional em Matemática	Matemática Prática de Ensino Estágio

Fonte: dados organizados pela pesquisadora

<sup>13</sup> CAAE: 19038613.1.0000.5514

### 3.3 A entrevista narrativa como instrumentos de produção de dados da pesquisa

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir de entrevistas narrativas (EN) com esses professores. Optamos pela entrevista narrativa por entender que esse instrumento permite que o entrevistado expresse mais livremente seus pensamentos, procurando evitar, dessa forma, que os pressupostos da investigação nos desviassem de achados surpreendentes ou não previstos.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2005), a entrevista narrativa evita pré-estruturação da entrevista, permitindo que a perspectiva do entrevistado se revele mais facilmente. Ao narrar suas histórias, o entrevistado usa sua própria linguagem espontânea de narração dos acontecimentos, o que contribui para que seus pensamentos corram mais livremente.

Conforme preconizam esses autores (2005, p.93), a EN “tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EN é chamado um “informante”) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.”

Além disso, segundo os mesmos autores (2005, p.94), “o contar história está próximo dos acontecimentos. Ele dará conta do tempo lugar, motivos, pontos de orientação, estratégias e habilidades”, e esse conhecimento nos parece exatamente o objetivo primeiro do nosso trabalho.

Weller e Zardo (2013, p.132) afirmam que "A crescente utilização das narrativas nas pesquisas de cunho sociológico tem como justificativa a necessidade de compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias."

Nesse sentido, ao optarmos pelo uso desse instrumento, o fizemos por entender que ele permitiria uma compreensão mais profunda dos valores, (pre)conceitos, crenças e conhecimentos da entrevistada, bem como propiciaria uma aproximação maior da entrevistadora com as trajetórias de formação e profissional da formadora.

Para a EN, não há um rol de questões a ser apresentado aos participantes; no entanto, nos norteamos por alguns tópicos, que não foram apresentados aos entrevistados no início da entrevista, mas serviram para que pudéssemos verificar, ao final do primeiro momento da narrativa, se havia assuntos interessantes à pesquisa ainda não abordados pelos formadores. Em cada entrevista, os tópicos que não haviam sido abordados foram apresentados ao entrevistado, que retomou a narrativa.

A sequência norteadora da entrevista é apresentada a seguir.

- (1) Conte como se deu sua formação na escola básica e na graduação;

- (2) Conte sobre suas experiências como aluno da graduação;
- (3) Conte como foi a sua opção para ser professor;
- (4) Conte o que é ser professor do IF ou da UF;
- (5) Conte sobre o seu fazer como professor da Licenciatura em Matemática;
- (6) Ao atuar num curso de Licenciatura em Matemática, você é um formador de professor. Conte como você se vê nessa condição e o que é para você formar professor para ensinar Matemática na escola básica;
- (7) Conte sobre os saberes necessários para se formar o professor de Matemática.
- (8) Conte sobre os relacionamentos humanos no ambiente acadêmico desta instituição.
- (9) Conte sobre as dificuldades que seus alunos das licenciaturas sentem em relação ao curso e à profissão;
- (10) Conte como você discute com seus alunos a condição do trabalho docente no atual contexto.

Utilizamos, nessas entrevistas, a sequência indicada por Jovchelovitch e Bauer (2005):

- (1) Iniciação;
- (2) Narração;
- (3) Questionamento;
- (4) Fala conclusiva.

Na iniciação, o pesquisador deve explicar em termos amplos o contexto da investigação, pedir permissão para gravar (são gravadas as fases 1, 2 e 3), explicar brevemente os procedimentos da Entrevista Narrativa, que incluem a narração do pesquisado sem interrupção, seguida de uma fase de questionamento. Seguimos essa primeira fase com todos os entrevistados.

Na fase da narração, o pesquisador não deve interromper o pesquisado, até estar certo de que o entrevistado concluiu sua narração. Durante esse momento, o pesquisador pode tomar nota de alguns pontos, se isso não interferir na narração, deixando as perguntas para a próxima fase. É recomendável que o pesquisador proceda à escuta ativa: apoio não verbal ou paralinguístico, mostrando interesse.

Durante a narração, o pesquisador deve ficar atento às questões imanentes, já que as questões exmanentes serão traduzidas em questões imanentes; à linguagem empregada pelo narrador e deve, ainda, preparar as perguntas para a próxima fase. Questões exmanentes são aquelas de interesse do pesquisador e diretamente relacionadas com o seu objeto de trabalho.

As imanes são aquelas decorrentes dos depoimentos dos entrevistados que se tornam objeto de aprofundamento pelo pesquisador.

Finalmente, o pesquisador, ao perceber que o entrevistado terminou sua fala, deve indagar-lhe se ele gostaria de contar mais alguma coisa, certificando-se de que ele realmente chegou ao final de sua narração.

Na fase do questionamento, as lacunas da história são elucidadas. Nessa fase, tanto as questões sobre os acontecimentos mencionados na história, quanto aqueles relacionados ao projeto da pesquisa, devem ser traduzidas em questões imanes, observando-se, sempre, o emprego da linguagem do informante. O pesquisador nunca deve fazer perguntas que possam representar um convite à justificação ou à racionalização, mas observar como as justificações aparecem naturalmente, sem qualquer investigação.

Para cada item do roteiro, pedíamos ao entrevistado que falasse livremente e, somente quando percebíamos que havia uma interrupção, uma coda na fala do sujeito, é que entrávamos na terceira fase, ou solicitando complementações ou formulando novas questões, que geravam outras narrativas.

Na fala conclusiva, o pesquisador deve desligar os equipamentos de filmagem ou gravação, para travar uma conversa informal com o entrevistado, que pode elucidar alguns pontos da narrativa, auxiliando a análise que será realizada posteriormente.

Ao contrário da última fase, nesta o pesquisador pode lançar mão de perguntas com a utilização de “por que”, permitindo, dessa forma, que o depoente elabore uma análise de si. Ainda, nesse momento é possível investigar o nível de (des)confiança do informante, o que é de extrema relevância para a interpretação da narração em seu contexto. O pesquisador deve sintetizar essas informações em diário de campo imediatamente após a entrevista. Como as transcrições e as narrativas dos depoentes são a eles submetidas para aprovação, não consideramos haver implicações éticas com essa etapa da pesquisa.

As três entrevistas com os professores do IF foram realizadas no campus do instituto, três das entrevistas com os professores da UF aconteceram no campus da UF e duas delas na residência particular de uma das colaboradoras desta pesquisa.

A duração de cada entrevista variou entre uma e duas horas. Importante também considerar que, na narrativa, o(a) narrador(a) busca contar o que ele(a) considera tenha sido relevante a sua formação, o que ele(a) quer que saibamos sobre ele(a) e que está relacionado à sua trajetória de formação ou de formador.

De certa forma, o(a) narrador(a) tem ideia, ainda que não organizada, do que pode ter interferido nos seus saberes e crenças sobre ensino, sobre a escolha da sua carreira. Desse

modo, ele aciona essas lembranças, resgatando passagens que entende significativas para aquele contexto.

Conforme nos ensina Bertaux (2010), as nossas experiências nos tocam diferentemente; para cada um de nós, cada uma das nossas experiências tem um significado, uma interpretação. Isso porque, acreditamos, os nossos olhos de agora possuem lentes esculpidas em experiências pregressas, que, por sua vez, podem ter implicado em sentimentos, saberes ou crenças que, em conjunto, dão significados à experiência de um modo que nos é único, ou seja, que se dá em decorrência da nossa identidade.

Cabe-nos acrescentar, ainda, que nossa intenção com as entrevistas, antes de alguém que, como nos diz Larrosa (2014), distante daquele lugar, daquele contexto, busca encontrar naqueles sujeitos, representações de tipos, ou elementos, ou, de outra forma, focar holofotes evidenciando situações comuns, ou bizarras, foi ouvir e considerar o que o formador desejou falar, não para dele extrair as verdades esperadas, camufladas, que ratifiquem conjecturas preconcebidas, mas para nos aproximarmos de suas trajetórias.

### 3.4 Procedimentos de Análise

Após as entrevistas, passamos à transcrição das narrativas, momento em que as falas orais do entrevistado foram escritas em sua íntegra. Em seguida, passamos para a produção das narrativas. Concordamos com Cury, Souza e Silva (2014, p.915) que:

As narrativas oferecem em si a possibilidade de uma análise, se concebermos análise como um processo de produção de significados a partir de uma retroalimentação que se inicia quando o ouvinte/leitor/apreciador de um *texto* se apropria deste *texto*, de algum modo, tecendo significados que são seus, mesmo que produzidos de forma compartilhada com o *autor* do *texto*, e constrói uma trama narrativa própria que será ouvida/lida/vista por um terceiro, que, por sua vez, retorna ao início do processo.

A elaboração do texto que toma como base a transcrição de cada narrativa é denominada por Meihy e Ribeiro (2011) transcrição. Nela é desenvolvida uma recriação da fala do narrador, por aquele que agora dela se apropria, para que, a partir da sua interpretação, transmita-se ao leitor, não somente o dito, mas a ideia expressa pela narrativa, de modo que interessa "recriar a atmosfera" (p. 110), o contexto em que ela foi realizada.

De acordo com os estudos de Alves (2012), o termo transcrição surgiu na Índia como um método de tradução de obras, na década de 1970, mas a prática deste tipo de tradução, na qual há um processo criativo na interpretação de textos antigos, originou-se no relato de

histórias religiosas da casta *Chakyars*, que, segundo a autora, significa “dar expressão a palavras dignas de louvor” (7).

Com Silva e Barros (2010, p.72) admitimos que na transcrição há uma “interferência explícita do(a) pesquisador(a) no texto, que é refeito conforme sugestões, alterações e acertos combinados com o(a) colaborador(a) nos momentos de conferência da narrativa textualizada”.

Nesse sentido, ao escolher as ênfases, reproduzir uns e não outros trechos da narrativa, reordenar os fatos para que fizessem sentido, buscando uma linearidade nas trajetórias, ao escolher as palavras que iriam contar os fatos narrados, ali eu me colocava, nas experiências do outro, para recriar a sua história.

A transcrição, no nosso entender, já se constitui numa análise narrativa, tal como propõem Bolívar, Domingo e Fernandez (2001), visto que sua produção é atravessada pelas interpretações da pesquisadora.

Tenho também consciência de que são diversas as formas com as quais podemos modelar nossa escrita, de sorte que são nossos muitos "avatares" que se revezam nas narrativas que tomamos para nos dirigirmos a um público específico com um certo objetivo.

A transcrição e a transcrição foram enviadas para validação dos colaboradores da pesquisa.

Finalmente, analisamos as oito narrativas buscando compreender a confluência de vozes, as aproximações e os distanciamentos entre elas, produzindo uma síntese com os resultados da pesquisa que visou atingir os objetivos do trabalho.

Como na poesia de Fernando Pessoa, na epígrafe deste capítulo, vivem em nós muitas vozes, que fazem ecoar os pensamentos daqueles de quem nos aproximamos através das palavras lidas, faladas e cantadas – as palavras que nos constituem, como apregoa Larrosa (2002), que nos modificam e que mexem conosco; são elas também que nos auxiliam a nos aproximarmos de nós mesmos.

## PARTE 2 - OS MENINOS E SEUS CAMINHOS: as narrativas dos formadores

*Olha as minhas meninas  
 As minhas meninas  
 Pra onde é que elas vão  
 Se já saem sozinhas  
 As notas da minha canção  
 Vão as minhas meninas  
 Levando destinos  
 Tão iluminados de sim  
 Passam por mim  
 E embaraçam as linhas  
 Da minha mão  
 (...)*

*Pode o tempo marcar seus caminhos  
 Nas faces com as linhas  
 Das noites de não  
 E a solidão maltratar as meninas  
 As minhas não  
 (...)*

Chico Buarque de Holanda, **As minhas meninas**

Esta parte apresenta a transcrição da narrativa de cada um dos oito formadores que colaboraram com esta pesquisa. Em cada narrativa, buscamos compreender como se constituiu a identidade profissional, com foco nos percursos formativos dos participantes, e que saberes ele(a) mobiliza na formação de professores de Matemática.

Os capítulos trazem alguns excertos da fala dos entrevistados, tecendo-as com as reflexões teóricas que subsidiaram a análise e que se centram nos estudos biográficos (Maria Helena M.B. Abrahão, Maria Conceição Passeggi; Elizeu C. Souza, dentre outros) e nos conceitos de identidade profissional (Claude Dubar; Antonio Nóvoa, dentre outros). Os conceitos de experiência e de saber da experiência são trabalhados numa perspectiva Larrosiana.

Destacamos que, neste capítulo, os tempos do verbo, ora no presente, ora no passado, sinalizam os movimentos de ida e vinda no espaço e no tempo, próprios da narrativa, como nos ensinam Clandinin e Connelly (2011).

Com Nunes (1995, p.15), lembramos que a narrativa oral "cria um espaço e um tempo completamente à margem da atividade cotidiana. (...) A narrativa abre-nos, a partir do tempo que toca à realidade, um outro que dela se depreende. Assim, é forçoso concluir que ela abrange dois tempos em vez de um só."

O mesmo autor, ao mencionar as anacronias, alega que: "(...) a construção de seqüências sem índices retrospectivos, embaralhando a distinção entre presente e passado no *tempo da história*, denuncia a intervenção do narrador." (p.45) (Grifos do autor).

As transcrições dos excertos das narrativas dos participantes estão colocadas nesses capítulos sob a forma de citação direta, em itálico, sem, no entanto, serem a todo momento referenciadas, já que cada um dos capítulos abarca a narrativa de apenas um(a) entrevistado(a). Além disso, faz-se premente observar que nessas transcrições, o símbolo (...) indica supressão na fala do depoente e o símbolo [ ...] será usado quando houver inserção na transcrição das falas.

Para a análise das narrativas, buscou-se compreender em que medida o falar de si para o outro desvela as experiências constituintes da identidade do professor, as trajetórias que foram traçadas a partir de suas experiências discentes e docentes, que desenham seus valores, crenças e (pre)conceitos, e de que forma, nesse movimento, o professor se dá a conhecer e se constitui a partir do olhar do outro.

Na segunda parte de cada capítulo, ancorando-nos na reflexão teórica, procuramos captar o âmago do exposto na narrativa, no que se refere ao interesse deste texto, sem a pretensão de exauri-la em conteúdo ou em profundidade, admitindo que na narrativa se traduz a percepção de si e do mundo em um dado momento da história, sob a ótica particular, e em certa medida inatingível, dos coautores desta pesquisa, as professoras Luz, Ana, Maria, Sarah e Esther, e os professores João, Matheus e Lucas.

Finalmente, antes de nos dirigirmos às transcrições, cumpre-nos colocar, nesta introdução, as considerações a que chegamos após uma reflexão proporcionada pela leitura do texto de Larrosa (2004).

O texto transcrito, assim como prefaciando um livro, falar sobre ele, não segue vazio de nossa interpretação, naqueles momentos, enquanto ouvíamos os narradores, enquanto, logo após a entrevista, refletíamos sobre o que havíamos acabado de escutar e, então, mais tarde, transcrevamos e líamos a transcrição e, finalmente, a recriávamos sob a nossa interpretação, apoiando-nos no diário de campo.

Não há como apresentar a voz sobre a vida do outro, sem influenciar o leitor de alguma forma, sem permitir que a experiência já vivida com aquela leitura contamine de algum modo a leitura que será, só então, iniciada, como nos diz Larrosa (2004).

Ainda, cumpre-nos reconhecer, que, embora as narrativas tenham começo e fim, as trajetórias das quais buscamos nos aproximar não iniciaram neste mesmo momento e não

terminaram no seu fim. Elas ainda estão em construção, em movimento, sem que nunca estejam prontas.

Foi assim que nos aproximamos desses nossos oito meninos e, como na música de Chico Buarque, na epígrafe desta parte, pudemos sentir-lhes nas notas que compuseram esta canção que agora entoamos, os percebemos levar seus destinos com tantas marcas do sim, e aquelas das suas noites de não, marcas que cunharam seus próprios caminhos e que agora nos deixam neste trabalho.

#### **4 LUZ: QUEM SOU EU? PARA MIM, DOUTOR ERA ALGUÉM DE OUTRO PLANETA**

*Nós  
Somos quem podemos ser  
Sonhos que podemos ter*  
Engenheiros do Havaii, **Somos quem podemos ser**

Luz<sup>14</sup> me recebe em sua sala, na universidade pública na qual trabalha. Iniciamos a entrevista narrativa que durou uma hora e quarenta e sete minutos. Ela sorri sempre, parece feliz em me receber. Avisa que gosta muito de falar, e isso era tudo o que eu precisava para minha entrevista narrativa.

Ela vem de uma família humilde; seus pais, com pouco estudo, sonhavam em vê-la formada e fizeram questão de que ela tivesse um estudo de qualidade. Sua mãe sempre zelou para que ela frequentasse boas escolas públicas, que se situavam no centro da cidade onde moravam, longe de sua casa. Naquela época, explica Luz, já se conheciam as mazelas de algumas escolas públicas dos bairros mais afastados. Assim, teve bons professores e se recorda com carinho de uma, em especial: a sua professora da primeira série.

Luz sempre gostou de estudar e durante toda a sua formação escolar obteve excelente desempenho.

Muito embora seus pais desejassem que ela fosse médica, ela não gostava de ver sangue. Ela queria ser cientista, mas ainda não sabia que carreira seguir. Quando passou para o ensino médio, como gostava muito de Matemática, resolveu optar pela área de exatas.

No terceiro ano do ensino médio, prestou um exame seletivo e conseguiu uma bolsa de estudo em um curso preparatório para o vestibular (cursinho). Então, decidiu-se pela graduação em Física, pois pensava já saber toda a Matemática existente, e física era, em sua opinião, uma Matemática aplicada que explica a natureza; além disso, físicos são cientistas!

Quando criança, sua brincadeira preferida era ser professora. Lembra-se da felicidade que sentiu quando ganhou uma lousinha. Contudo, a profissão de professor não era uma opção para seus pais. A cultura familiar e a desvalorização da profissão aparecem, na

---

<sup>14</sup> A entrevista foi realizada em 14 de fevereiro de 2014. A transcrição e a transcrição foram enviadas à Luz, respectivamente, em 30 de agosto e 15 de setembro do mesmo ano, por e-mail. Luz respondeu no mesmo dia, indicando que um dos trechos da transcrição fosse modificado, para melhor compreensão do leitor, o que foi realizado em seguida.

percepção de Luz, como dois dos fatores que a levaram a não considerar essa possibilidade quando ingressou na Faculdade de Física de uma universidade pública.

Ela poderia optar pela licenciatura ou pelo bacharelado, mas o preconceito em relação ao estudo da Educação faz-se presente em sua fala, como fator decisivo, quando retrata a escolha pelo bacharelado:

*E aí entrei na graduação. Na época da minha graduação você não escolhia a priori o que você queria, se era bacharelado ou licenciatura.  
 (...) [Quando teve que optar]: "Ah, eu vou fazer bacharelado", até porque, se alguém [algum aluno da graduação] falava que ia para a licenciatura, já era ... "pfu [desdém] - era desestimulado - o que é sofrível, lamentável.  
 Apesar de que eu tive bons professores de Física no ensino médio, Licenciados em Física, mas [isso] não foi suficiente para eu me decidir pela licenciatura, não.  
 Os professores [da graduação] falavam: "Licenciatura é para quem não dá conta... Não vai perder seu tempo lá com as perfumarias, não".*

À voz de Luz, juntam-se nossas vozes e as de tantos outros professores.

Nóvoa (2008, p.22) aponta que a autodepreciação da profissão docente "é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas actuais culturas de informação".

O autor destaca que há um hiato entre a importância da Educação para a prosperidade social e econômica de um país, reconhecida pela sociedade, e a valorização do professor, hiato este que é explicado pela distância entre "a visão idealizada e a realidade concreta do ensino". (NÓVOA, 2008, p.22)

Luz concluiu o bacharelado e ingressou no mestrado em Física. Nessa época, ela procurou realizar sua inscrição na licenciatura. Contudo, o Instituto de Física situava-se distante do de Educação e não havia ônibus circular que fizesse o percurso entre eles. Somou-se a isso o fato de que as disciplinas do mestrado começaram a exigir maior dedicação dela, que acabou desistindo da ideia.

Depois da conclusão do mestrado, ela iniciou o doutorado em um centro de pesquisa que não era universidade, ou seja, no qual não havia alunos da graduação. Assim, continuou longe da sala de aula. A exigência aos doutorandos era um número expressivo de publicações.

No final do doutorado, quando seu orientador lhe disse que escrevesse a Tese, Luz entrou em desespero. Sua imagem idealizada do que é ser um doutor na sua área, que a acompanhara até então, agora se mostrava como um espelho cuja visão a aterrorizava:

*Escrever? Escrever significa concluir o doutorado, virar doutora.... Eu não sei nada.... Quem sou eu? Para mim, doutor era alguém de outro planeta, com uma capacidade.... Ai travei! Travei, simplesmente não escrevia...*

Percebemos que, se por um lado a imagem do professor é desvalorizada pelo meio científico e acadêmico frequentado por Luz, por outro, a percepção do doutor cientista é supervalorizada.

Luz também pensa assim atualmente: *"eu tinha uma imagem muito destorcida, idealizada, mesmo, de terminar o doutorado..."*

Na lógica de produção que tem regido a compreensão social do trabalho, herdada da visão mecanicista da era da industrialização, os saberes mais valorizados socialmente são aqueles que produzem novos conhecimentos, de modo que "a formação com base nos saberes estabelecidos" (TARDIF, 2014, p.14-15) fica subordinada aos primeiros, relegada a um segundo plano. Isso implica na separação entre educadores e pesquisadores. Assim, continua o autor, "os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes, sem nenhuma relação entre si" (p.35)

Após concluir o doutorado, Luz inicia o Pós-doutoramento na mesma instituição, porém, não chega a concluí-lo. Resolve, então, que ela iniciaria sua docência e, então, é aprovada no concurso da instituição em que se encontra hoje.

O início de sua carreira docente é permeado por dúvidas, medos e expectativas.

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 104) descrevem o início da carreira dos docentes do ensino superior que não são licenciados: "... sua passagem para a docência ocorre "naturalmente"; dormem profissionais e acordam professores!"

*"E agora, como vai ser?"*, perguntava-se Luz, quando chegou à universidade, dois meses antes de se iniciarem as aulas.

Ela se lembrava de seus bons professores, que lhe serviriam de exemplos a serem seguidos, mas os considerava pessoas especiais, com qualidades das quais não conseguiria se aproximar enquanto docente.

Suas principais angústias decorriam do medo de reprisar o que vira em alguns de seus professores:

*... porque eu pensava assim: "Meu Deus, eu quero ser uma boa professora, porque eu quero chegar na sala de aula e encarar meu aluno, e olhar no olho, e aí, como que vai ser? (...). Porque se eu for lá e fizer igual ao que alguns professores meus fizeram, eu não tenho coragem de encarar minha turma, e eu quero encarar. E eu quero tratar os meus alunos como seres humanos que merecem respeito, carinho (...)". Eu tive alguns professores*

*para os quais não tinha pessoas ali na sala, tinha um bloco, um bloco chamado alunos, e eu não, para mim é cada aluno meu; queria dentro do possível, ter essa interação, ter esse contato, pelo menos eu tinha uma coisa: eu não quero ser lembrada como a pior professora. (...) "Ah, professor fulaninho de tal sabe muito, mas não sabe ensinar". Só o fato de eu pensar que poderiam [risos] falar isso de mim, me aterrorizava, mas por outro lado, eu falava: "Caramba, eu não tenho dom para ser professora, como é que vai ser isso?"*

As experiências positivas e as negativas da vida discente constituem a concepção primeira do que é ser professor. Assim, quando o docente inicia sua carreira, essas experiências servem-lhe de exemplos do que fazer e do que evitar em suas práticas profissionais. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Segundo essas autoras, no processo de construção da identidade, os saberes tomados como verdadeiros são ressignificados pela reflexão individual e coletiva, sobre as práticas cotidianas.

Assim, Luz parte em busca de se constituir professora e ancora-se nas conversas com seus pares. Ela já sabia que cada um aprende de um jeito, mas com seus colegas descobre, encantada, que há diversas formas de ensinar e que existem metodologias de ensino.

Enquanto narra suas conversas sobre Educação Matemática com seus colegas, seus olhos brilham externando a felicidade daquelas descobertas vividas, que qualifica como maravilhosas, e eu, pesquisadora, neste e em tantos outros momentos da entrevista, emociono-me com ela; não somente por estar diante da narrativa da sua história, contagiando-me e vivenciando com ela seus sofrimentos e suas alegrias, mas também por me reconhecer em muitas das suas falas. "A arte de narrar inscreve-se na tradição oral e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando contam suas experiências." (SOUZA, 2004, p.403)

Através da narrativa, o "eu" do presente, carregado de novas experiências, repleto de novos valores e características, olha para o "eu" vivido, narrado.

Esse movimento permite ao narrador atribuir novas significações às vivências de um tempo passado e, nessa nova interpretação dos fatos, dos sentimentos e das lembranças, o narrador reconstrói o seu conhecimento de si.

Entendemos que aí se acentua a importância da narrativa autobiográfica como oportunidade de (re)construção da identidade profissional, pois, com Bolívar (2002, p. 111) compreendemos a narrativa oral como um ato formativo, já que contar nossa história implica no reconhecimento de nós mesmos.

Ao mover suas recordações para narrar sua história a seu interlocutor, o narrador a reinterpreta com os olhos do presente, em um processo de autoanálise fundamental para se entender professor.

Luz faz esse exercício, dando novo significado a sua relutância em seguir a carreira docente:

*Eu não sei em que momento eu vou conseguir situar isso, mas eu acho que eu nunca tive coragem, até chegar aqui, de fazer algo formal de professores porque tinha essa ideia na graduação, um discurso totalmente inadequado, assim, desviado, do pessoal das faculdades de Educação, infelizmente, e o preconceito por não conhecer, por não dar tempo para conhecer, e por achar o seguinte: que para ser professor precisava ter dom, e eu tinha certeza que esse dom eu não tinha.*

Em seu início como docente, Luz assume uma sala com 120 alunos ingressantes do curso. Ela não os conhece, naturalmente, pois eles são muitos, mas é excelente em guardar nomes. Ao ler em um jornal que um jovem da cidade havia falecido, logo identifica o nome: ele estava na lista de chamada da disciplina que ela ministrava, mas ela não sabia quem ele era, não se lembrava dele.

Na aula seguinte, ela procura não comentar com seus alunos sobre a morte do colega, porque não sabe bem o que dizer; tem medo de falar algo errado e de perder o emprego.

Contudo, chegam à porta da sala de aula um casal acompanhado de um senhor. O casal apresenta-se como pais do aluno falecido. Os pais fazem perguntas que ela só sabe responder porque vira o nome na lista. Eles estão ali para reviver os últimos dias do filho morto, para de certa forma tentar entender o que acontecera.

Esse fato a indigna. Ela não se conforma que seja possível nem razoável uma turma com 120 alunos. Ela precisa conhecer seus alunos. Seus colegas, no entanto, a demovem de qualquer esperança: "isso sempre foi assim, Luz, e sempre será".

Se por um lado, o aluno ingressante precisa ser acolhido no ambiente universitário no qual está se inserindo, para que se aproprie de sua cultura, de seus mitos e de seu ritmo, e para que assim se torne parte daquele ambiente, por outro, o professor iniciante não pode ser privado de exercer a docência em sua plenitude, o que perpassa, necessariamente, o contato individual e íntimo com seu aluno, contato este que se mostra impossível em turmas numerosas.

Esse descaso com o início da carreira docente, por parte das instituições e, em alguns casos, por parte dos docentes mais experientes, faz-se presente em várias falas de Luz durante a entrevista.

Delata o fato de que as turmas consideradas mais difíceis e as disciplinas que ninguém quer são atribuídas aos novatos. Não se refere somente à sua experiência, mas também e, principalmente, àquelas que ela sabe vivenciadas por seus alunos e ex-alunos.

Ela anuncia sua preocupação ao mesmo tempo em que defende um maior cuidado com os professores nessa fase da vida profissional. Para ela, há que se implantar, nas licenciaturas, uma espécie de tutoria ou mentoria aos jovens formados.

Assim como os médicos fazem residência, diz ela, também os professores deveriam ter seus preceptores. Nesse sentido, vê o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, como um caminho a ser seguido e uma proposta a ser ampliada a todos os alunos da licenciatura.

Sobre os saberes necessários à docência, Luz tece uma longa lista: desde um bom conhecimento da disciplina que ministra, ou ministrará, passando por uma formação humanista, para que o docente possa compreender não só o que ensina, mas para quem e porque ensina, até a discussão e reflexão política, "porque nós não somos neutros, nenhum professor é neutro, a atuação do professor nunca vai ser neutra", explica.

Luz não destaca em importância um ou outro conhecimento. Ela conhece e anuncia, em sua fala, a complexidade dessa atividade, indicando a apropriação de alguns dos saberes docentes na reflexão sobre sua prática, à luz da teoria à qual teve acesso durante seus cinco anos de profissão.

De fato, o saber docente é "como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências." (TARDIF, 2014, p.36)

Ainda, aponta para uma questão relevante: não há como desmembrar o discurso da prática. Se nós desejamos que os alunos da licenciatura estejam preparados para lançar mão de novos métodos e formas de atuar nas salas de aula em que estarão, não podemos continuar a ensiná-los com os velhos moldes que orientaram as práticas dos nossos professores.

Por outro lado, Luz constata com tristeza e indignação, por meio dos relatos que os licenciandos trazem dos seus estágios, que alguns professores dessas escolas desprestigiam e condenam a profissão. "Você é tão bonita para ser professora..." foi a frase que mencionou ter sido pronunciada a uma de suas alunas da licenciatura, por uma professora da escola em que ela estagia.

Ela aponta que a falta de uma identidade de classe profissional faz com que haja distinção entre os professores do ensino básico, do ensino médio e do superior, o que não

deveria ocorrer: "*Somos todos professores, nossa causa é única, nossa causa é formar pessoas, é Educação*", defende ela.

Hoje, Luz pertence ao sindicato de professores e entende que este é um meio para que se consiga essa identidade da qual sente falta.

Nesse sentido mesmo, sabe que há colegas seus que desencorajam os alunos da licenciatura a seguirem a carreira docente. Seus alunos repetem frases que ouviram de alguns professores, tais como: "*Você é tão inteligente para fazer licenciatura...*".

Luz defende que os professores das disciplinas específicas da Matemática na licenciatura têm que se sensibilizar para a responsabilidade de formar professores. Este não deve ser um trabalho isolado dos professores das disciplinas pedagógicas, mas um esforço conjunto.

Outro sofrimento de Luz, no início de sua carreira docente, devia-se ao fato de que temia que sua não formação em licenciatura influenciasse a qualidade da formação dos alunos. Por isso, parte para a leitura e para os debates com seus colegas sobre Educação – sobre sua mesa, na sala onde nos encontramos, agora observo, há diversos livros da área.

As crenças e preconceitos já não constituem a sua concepção sobre ser professor. Ela os substituiu pela ideia de profissionalização e de aprendizado docente:

*Eu comecei a ver que ser professor é ser profissional, que a profissão de professor se aprende, é extremamente complexa, mas tem salvação para pessoas como eu, que acreditava que não tinha vocação. E aí eu fui perdendo esse... eu fui realmente desconstruindo esse mito da vocação de professor, e construindo o da profissionalização, da carreira, mesmo...*

Ela conta que uma de suas principais alegrias foi ter sido homenageada pelos seus alunos. Para ela, este é o maior reconhecimento por seu trabalho. "*Olha, eu fiquei nas nuvens por muito tempo*", diz.

Luz assumiu a coordenação do curso e conseguiu, com muita luta, junto com alguns professores do curso, implementar uma nova matriz curricular para a Licenciatura em Matemática daquela instituição, que procura adequar mais o perfil dos estudantes da universidade àquele necessário nas escolas.

*Eu me orgulho, não que eu fiz sozinha, de jeito nenhum, mas eu me orgulho de fazer parte dessa mudança, porque essa mudança também aconteceu dentro de mim. Então é algo que, assim, realmente me emociona, e eu estou me segurando, aqui, porque realmente eu tenho, nossa, paixão... fiquei assim de um jeito que aí eu acabei mudando.* (Grifos da pesquisadora)

A mudança (interior) a que Luz se refere é a mudança do entendimento do que é ser professor, do que é necessário para ser um bom professor, do conceito equivocado da relevância do estudo da Educação.

O que era medo se transforma em paixão; o que era preconceito se conceitua com base na reflexão, na prática, no reconhecimento de seu trabalho pelo outro e por si mesma.

A experiência é aquilo que nos passa, nos transforma, e a paixão é a essência primeira do sujeito da experiência (LARROSA, 2002).

Ou, como Josso (2007, p. 414) nos ajuda a refletir:

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Luz rompeu com paradigmas que alicerçavam alguns de seus (pre)conceitos.

#### **4.1 Entre a Cientista e a Professora**

A narrativa de Luz nos revelou que a imagem do professor e da carreira docente, erigida ao longo dos últimos séculos no ideário social brasileiro, e caracterizada pela crescente desvalorização social deste profissional, de um modo geral, sedimenta as concepções de uma parte dos profissionais da comunidade científico-acadêmica, nomeadamente daqueles que atuam na área das ciências exatas, contribuiu fortemente para o desencorajamento à escolha da depoente pela profissão docente.

Essa evitação, aliada ao mito do senso comum sobre a existência de uma vocação especial para a docência, que a torna quase um sacerdócio, e ao *status* de superioridade atribuído pela entrevistada à sapiência dos professores universitários enquanto pesquisadores da área específica, implicou na construção de uma imagem idealizada desses profissionais cientistas, alargando a distância da valorização entre o professor e o cientista, acarretando angústias e sofrimentos no início da carreira profissional da depoente.

Em contrapartida, a narrativa revela a consciência da responsabilidade da profissional com relação à formação de cada um dos seus alunos.

Em um movimento aparentemente paradoxal, o medo de reprisar, enquanto docente, as atitudes dos professores-pesquisadores, deixa desvelar a influência dos professores da entrevistada enquanto referenciais negativos, servindo, ao mesmo tempo, como força motriz ao início da busca pela construção de sua identidade docente.

A necessidade da mobilização de saberes alheios àqueles construídos durante sua experiência discente a tornam insegura com relação à sua capacidade de ensinar, mas também a fizeram acolhedora das experiências do outro. Aqui a narrativa acentua a forte e decisiva contribuição dos colegas da entrevistada nesse processo identitário, apontando essa possibilidade como fecunda e transformadora da consciência profissional.

Destacou, finalmente, a urgente necessidade de que as instituições de ensino repensem o acolhimento ao professor iniciante.

A narrativa e a análise do narrado, para além de expor o narrador, expõem igualmente o pesquisador, porque a escuta ativa, a leitura e a releitura da textualização da fala são espaço e tempo de parada, um convite à reflexão sobre si e sobre suas experiências.

Nessa viagem através do tempo, também nós pudemos alçar nossas lembranças e reviver fatos e sentimentos há muito adormecidos.

Ao ouvirmos a narrativa de Luz, e, posteriormente, aos lermos e relermos sua transcrição, revivemos nossas experiências, tão longe no espaço e no tempo das dela, mas tão próximos nos sentimentos, paixões, medos, angústias e alegrias.

Assim, podemos afirmar que a entrevista narrativa e as posteriores leituras da fala de Luz foram para nós uma experiência, como a define Larrosa (2002), na medida mesma em que nos passa, nos expõe e nos transforma.

Nós somos aquilo que podemos ser e todos os sonhos que queremos ter, como traz o refrão da música na epígrafe da primeira seção.

Luz tem realizado o sonho do encontro com sua profissão; encontro tardio, como ela define, mas profundo, assumido e verdadeiro. Um sonho de adulto. Mas, talvez, o que ela desconheça é que também realizou seu sonho de criança. Luz é uma legítima cientista, porquanto pesquisa, incansavelmente, para descobrir e reinventar, a cada novo dia, sua própria prática.

## **5 OLHA, PROFESSOR, HOJE EU NÃO VENHO PORQUE A ENXURRADA LEVOU MEU BARRACO: com a palavra, o professor João**

*"Me ensinando os caminhos  
Corrigindo os defeitos  
Dando todos os jeitos  
Pras notas brotarem  
Do meu violão"*

*Vinicius de Moraes, Choro chorado pra Paulinho Nogueira*

João<sup>15</sup> é professor do Instituto Federal do interior do estado de São Paulo e me recebeu em uma sala de aula do instituto para a nossa entrevista, que durou duas horas.

Logo no início do nosso contato, criou-se um clima muito alegre. Foi impossível não rir com ele dos episódios profissionais narrados, durante o tempo em que ele foi lembrando, reconstruindo e narrando sua trajetória.

Como os demais colaboradores desta pesquisa, ele inicia sua narrativa contando-nos sobre sua formação inicial. cursou o ensino fundamental em uma escola particular e reprovou duas vezes a sexta série. No ensino médio, mudou para uma escola pública conveniada a uma Instituição de Ensino Superior pública. O curso, em período integral e bastante "puxado", era Técnico em mecânica, e João teve que interrompê-lo para servir o Exército.

Depois de retornar, concluiu o ensino técnico, prestou vestibular para o curso de Engenharia Mecânica em uma instituição particular e para Licenciatura em Matemática em uma instituição pública do estado de São Paulo. Foi aprovado nos dois exames e optou, sob protestos do seu pai, pelo curso de licenciatura.

João nunca desejou ser professor. Ao optar pela Licenciatura em Matemática, pretendia se transferir para o curso de Engenharia no ano seguinte ao seu ingresso.

*(...) meu pai falou muito mal quando eu escolhi licenciatura. (...) E eu falei: "Não, no meio do ano, ano que vem, eu passo para a engenharia". Nossa, quando ele viu que eu estava me formando em Matemática, ele foi na formatura, mas com um bico desse tamanho assim... "Agora você vai ganhar dinheiro no que, menino?"*

Contudo, gostou tanto da Matemática que estava aprendendo que, apesar de não obter bons resultados nas provas das disciplinas, que logo no primeiro semestre do curso procurou um dos seus professores para lhe propor um projeto de iniciação científica na área de

---

<sup>15</sup> Entrevista realizada em 09 de abril de 2014. A transcrição foi enviada a João, por e-mail, em 13 de setembro do mesmo ano, e reenviada, juntamente com a transcrição, em 16 de janeiro de 2016. Em seu retorno, no dia seguinte, o professor sugeriu algumas mudanças na transcrição, que foram prontamente realizadas, e validou a transcrição sem retificações.

Matemática, desistindo da ideia inicial de requerer transferência para outro curso. Mas ele nos diz que a paixão despertada foi pela Matemática, e não pela docência.

Ele conta que as disciplinas pedagógicas que cursou na graduação não o motivaram para a docência. Ao contrário, ele as cursou por obrigação, para ser aprovado, e considerava, assim como muitos matemáticos, que área da Educação era para matemáticos fracassados: "*na época eu tinha a mesma ideia que todo matemático tinha da educação: que só matemático frustrado ia pra educação [risos]. (...) Infelizmente, assumo minha culpa, minha completa culpa. Era isso que acontecia, é isso mesmo.*"

Contudo, após algumas reflexões durante a entrevista, João conclui que, das disciplinas pedagógicas, apenas um professor despertou seu interesse e que talvez essa disciplina ele não tenha cursado para tirar nota:

*Tanto que eu ainda uso muita coisa que ele usou com a gente em sala de aula para ensinar. Hoje tenho lido alguns textos dele, [menciona nome de outro Educador Matemático da universidade em que se licenciou], e me reconheço muito em algumas falas dele.*

As diversas reconsiderações que o protagonista desta história faz durante a entrevista exprimem a potencialidade da narrativa para a reflexão e, conseqüentemente, para a consciência de si e ao autoreconhecimento, o que vem ratificado pelas palavras de Bolívar (2002, p.111): "A autobiografia é um ato de invenção do eu submetido a revisão, exegese e interpretações sucessivas. Narrar a história de nossa vida é uma auto-interpretação do que somos, uma encenação através da narração."

João relata a dificuldade que sentiu no início do curso, sobretudo por estar acostumado a estudar nas vésperas das provas. Embora o ensino médio técnico exigisse dedicação, ela não podia ser comparada com aquela necessária às disciplinas do seu curso de Matemática.

Durante diversos períodos dos quatro anos de licenciatura, João teve bolsa de estudos para iniciação científica, trabalhando com grafos, mas durante os meses em que ficou sem o subsídio, ministrou algumas aulas em uma escola na mesma cidade em que estudava.

Logo após concluir a licenciatura, João é convidado pelo professor orientador da sua iniciação científica a começar o mestrado no programa de Matemática daquela universidade e aceita.

Contudo, apesar da recomendação desse professor para que ele não trabalhasse durante o período do mestrado, ele assume aulas no ensino médio, no período da manhã, e no ensino superior, à noite, ambos em uma escola particular do interior paulista. Ele não consegue conciliar as três disciplinas do mestrado com o seu trabalho, é reprovado e convidado a se retirar do programa.

Ao mesmo tempo, sua experiência na iniciativa privada, nomeadamente no ensino superior, mostra-se frustrante. O desinteresse demonstrado por alguns alunos o levou a se perguntar se era para enfrentar aquela situação que ele havia se formado.

Então, assim que recebe uma oferta de emprego na indústria, João desiste da docência.

*Fiquei mais algum tempo lecionando, mas, não me sentia mais motivado com educação por conta de certas coisas que aconteciam em sala de aula. Eu dava aula em escola particular, tanto no médio, quanto no superior, e você escutava certas coisas. (...) Escola particular é aquilo: você tem que cumprir o programa. Especialmente a escola em que eu trabalhava. Durante a manhã, era ensino médio, eles tinham material didático, a apostila, então você tinha que cumprir a apostila. Os alunos, eles eram aplicados. Eram alunos de classe média alta; se você pedia para fazer o dever, traziam o dever; como todo adolescente, faziam um pouquinho de barulho, mas não foi o ensino médio. (...) E eu lecionava à noite para os alunos de Análise de Sistemas, Contabilidade e Administração. E uma vez, eu escutei... várias vezes, não só uma: “Ah, você fica quieto aí, porque eu estou pagando, eu vou tirar meu diploma”... Aí eu falei “bom, mas será que é isso? É para isso que eu estudei?”. Então, eu comecei a desanimar quanto a isso. Aí recebi uma proposta da indústria automobilística e fui para a indústria. (...). Fui pra indústria, trabalhei na indústria, trabalhei no comércio, fui gerente de McDonald’s. Meu pai com meu irmão e eu, nós tínhamos um bar, bar “Botcha” e mercearia. Então, por 10 anos aproximadamente, eu não lecionei.*

Por dez anos João se mantém afastado do ensino, para alegria do pai, que comenta que Matemática não dá dinheiro, mas ele começa a sentir falta da profissão para a qual se preparara. Estava trabalhando com seu pai e seu irmão em um negócio próprio, quando os colegas de faculdade do seu irmão começaram a lhe pedir ajuda com os exercícios de Cálculo. João começa a se sentir descontente com sua vida e com ele mesmo.

*(...) eu comecei a olhar para minha vida e pensar: “O que eu estou fazendo? Você está descontente... minha filha tinha nascido, praticamente eu não parava em casa.... Os vizinhos, eu era um tipo antipático com os vizinhos. Então, eu estava muito descontente. Com o casamento.... Na verdade, eu estava descontente comigo mesmo.*

Sem contar para sua esposa, presta o concurso para Professor do estado de São Paulo. Na época, o salário mensal do professor iniciante era pouco mais de 800 reais, e ele recebia por volta de 3 a 4 mil reais no negócio que mantinha em sociedade com seu pai e seu irmão. Ele é aprovado no concurso e, por ter sido bem classificado, é chamado a assumir o cargo ainda no mesmo ano.

Conhece uma escola em uma cidade do interior paulista, distante de onde residia, mas próximo à casa de seu sogro. Muda-se para lá sem sua família e, para completar sua renda, assume aulas em uma escola particular situada na cidade em que a sua família continuava a

residir. Então, viaja todos os dias – a distância entre as duas cidades é de aproximadamente 140 km.

Seu pai, novamente, se preocupa com sua decisão: *Dá quando eu falei que eu ia fazer o concurso de novo: “Você de novo com essa ideia de professor?” [risos]... Mas falei: “Vou tentar, se der certo, vamos ver o que dá”... E realmente deu certo, estou aí na educação desde então.*

João está na educação há dez anos. A sua experiência nessa escola é das mais significativas. Para ele, foi nela que ele se descobriu professor, percebeu que aquela era sua vocação e, conforme diz ele, a partir de então passou a acreditar que a "educação tem jeito".

Era uma escola estadual na qual havia laboratórios que podiam ser usados, sala de informática com computadores que podiam ser usados e que ficavam à disposição dos professores. Havia um monitor de informática remunerado pela Associação de Pais. Os equipamentos enviados para a escola pela Secretaria de Educação também podiam ser usados. Havia uma biblioteca com bibliotecária. Quando ele conta sobre essa escola, costumam lhe perguntar: *"Mas ela é particular?"*.

Nós compreendemos a ênfase que João dá ao repetir com entusiasmo que tudo naquela escola podia ser usado, bem como entendemos o estranhamento dos que ouvem os seus relatos sobre aquela escola, pois a precariedade das escolas públicas do estado de São Paulo é realidade divulgada pela mídia e conhecida pela população. Por outro lado, os equipamentos que chegam às escolas, muitas vezes, ficam guardados para que não estraguem, e algumas gestões proíbem ou dificultam sua utilização pelos professores e pelos alunos.

Mas, na escola em que João retomou sua docência, *"(...) a sala era aberta para os professores, então você podia preparar uma aula e levar os alunos para esse laboratório, que funcionava com laboratório de química de física, sala de vídeo"*, comenta ele, com destaque particular ao apoio da direção ao trabalho do professor, tão diferente de outras que se conhece.

Por estar há muito tempo longe da sala de aula, João sente a necessidade de aprimorar seus conhecimentos. Ele julga que sua aula é muito "fraca" e deseja ministrar uma boa aula, para que seus alunos compreendam o que ele diz, percebam a Matemática como uma ciência viva, e não como algo que foi inventado por alguém que resolveu, da noite para o dia, desenvolver uma teoria que desse conta de algum problema que precisava ser resolvido.

Então, ele se inscreve nos programas do governo do estado de São Paulo para formação continuada de professores, "Rede do Saber" e posteriormente "Teia do Saber", e isso possibilita o contato com alguns professores da universidade na qual se licenciara, que o convidam para um curso de Especialização naquela instituição. Ele aceita.

Retomando o exercício profissional de João naquela escola, é de se notar que o interesse dos alunos pelo conhecimento e pelas aulas aparece como fator determinante da satisfação do professor:

*Eu tive muita sorte de ir para essa escola. Os alunos eram motivados, foi muito prazeroso. (...). Nesse momento, eu não estava mais lecionando, eu, pelo menos sentia isso, eu não lecionava mais pelo dinheiro. É claro que o dinheiro... não estou falando que não é importante.... Eu precisava, porque eu tinha uma família, minha filha tinha cinco anos de idade, minha esposa... eu tinha que sustentar uma casa. Eu fazia um curso de extensão na Unicamp, eu tinha que pagar o combustível para ir até lá, então o dinheiro era muito importante para mim também, mas os resultados que eu estava obtendo dentro da sala de aula também eram muito bons.*

Nesse sentido mesmo, Marcelo García (2009, p.123) aponta que o salário é um fator importante para manter o docente na profissão, mas somente se repercutir positivamente na relação com os discentes. Segundo ele, a motivação do professor é fortemente dependente da satisfação que sente no contato com os alunos e na certeza de estar contribuindo para o aprendizado do grupo, e este fato influencia a sua identidade profissional.

João se empolga não somente com as descobertas dos alunos em suas aulas, mas também demonstra grande satisfação com as descobertas dos alunos quando conheceram uma escada rolante, ou entraram pela primeira vez em um cinema, em uma excursão que ele planejou e acompanhou, a um *Shopping Center*, depois de terem visitado uma feira de profissões em uma grande universidade pública.

A empolgação do professor ao relatar o seu prazer em presenciar, e de alguma forma contribuir com as descobertas dos seus alunos, foi, para mim, um dos momentos mais bonitos dessa entrevista, pois eu via, sentado ali a minha frente, um professor que percebe em cada aluno seu um ser humano no início da vida; uma pessoa com infinitas possibilidades, possibilidades estas que transcendem o que a escola permite construir, mas que têm na escola, e por meio dela, chances de galgar patamares que seriam mais dificilmente alcançados sem o apoio dessa comunidade.

Então, durante esse primeiro ano de retorno à docência, João ministra aulas na escola do estado e na particular. No ano seguinte, ele leva sua família para a cidade em que se localiza a escola e presta concurso em uma escola municipal nas proximidades dela. Como é aprovado em primeiro lugar, logo assume o cargo e pode parar de trabalhar na escola particular. "(...) *eu prestei o concurso do município, passei em primeiro, e daí pude sair da escola particular.*" (Grifos da pesquisadora)

Na transcrição da narrativa de João, observo o verbo que agora aparece grifado nesta última citação da sua fala. Enquanto tantos dos meus ex-alunos da licenciatura tinham a

escola particular como um sonho a ser realizado, quem sabe, um dia, João demonstra por diversas vezes, em sua narrativa, sua preferência pela escola pública.

A consciência do caráter emancipador e libertador do ensino formal está latente nas suas falas. Ele reconhece: é disso que ele gosta, é para isso que ele estudou e é para uma escola que precisa, que é carente de bons professores, que atualmente ele forma seus alunos da licenciatura.

João nos relata outra experiência interessante. Depois de três anos como professor nas escolas estadual e municipal, ele decide iniciar o mestrado profissional na universidade em que se formara. Sua intenção, afirma, era se aperfeiçoar como professor. Contudo, como a universidade fica distante das escolas em que lecionava, ele se vê impelido a pedir transferência para a cidade da universidade. Consultando o *Google Maps*<sup>16</sup>, escolhe uma escola próxima ao campus da universidade. Ao ser avisado por um parente que a escola ficava em uma favela, um dos bairros mais perigosos da cidade, ele fica apreensivo. Chegando ao local, percebe a escola como um presídio, cercada de grades por todos os lados e pensa: “*Meu pai, onde eu vim parar?*”.

Contudo, ao entrar na sala de aula, compreende que a aparência o enganara:

*Antes de entrar, eu escutava um murmurinho, uma bagunça, parecia que estavam quebrando toda a sala. No que eu pisei, coloquei meus pés na sala, os alunos sentaram, todos se aquietaram, aquele silêncio, aquela atenção. Eu comecei a falar.... Não falar sobre a matéria, comecei a me apresentar, falei para eles se apresentarem, eles foram falando, e aquilo ali foi... e.... é ... [risos – emoção], sabe, foi um negócio muito bom. (...) Era ensino fundamental, essa primeira sala, se não me engano, foi 6º ano, e era aquilo, eles vinham, dava para você perceber a importância que eles davam para a educação. Eu não cheguei a pegar época de chuva, mas a própria diretora falou, época de chuva, eles vêm avisar: “Olha, professor, hoje eu não venho porque a enxurrada levou meu barraco” (...). Adorei a experiência que eu tive, acho que me surpreendeu muito ter trabalhado dentro de uma comunidade carente. Me surpreendeu pela qualidade das crianças, pelo entusiasmo (silêncio) que elas tinham com a educação, apesar da... desculpa [João se emociona, e a entrevistadora também]. Apesar da notória falta de condições, elas percebiam que, que o único modo de ultrapassar aquilo era através da educação. Então, eu senti muita a angústia quando eu tive que deixar o cargo público.*

João se emociona ao se lembrar daquela experiência. Pede-me desculpas pelas lágrimas, mas eu me emocionara com ele. Novamente, faz-se reluzente a importância que ele atribui ao ser humano. Uma vez mais, compreende-se como é fundamental, para aquele professor, perceber o interesse dos alunos pelos conteúdos.

---

<sup>16</sup> Ferramenta da internet que serve à busca de endereços e que se baseia em mapas viários e rodoviários.

Comenta sobre a atitude dos pais dos alunos daquela escola de periferia. Para ele, os pais valorizavam a escola porque viam nela oportunidade (talvez única) de um futuro mais promissor a seus filhos. Conta-nos que a diretora da escola o havia avisado que quando algum dos alunos não se comportava bem, seus pais eram chamados e que, então, repreendiam seus filhos.

Ele atribui o êxito do ensino nessas duas escolas em que lecionou, ao apoio que a gestão concede aos professores, alunos e famílias, ao comprometimento da comunidade com a escola, ao engajamento dos professores na comunidade escolar e ao interesse e valorização do ensino pelos alunos.

Não é somente o fator financeiro que dita o empenho do professor, diz ele. E argumenta que o salário dos professores do estado é igual em todas as cidades, em todas as escolas estaduais, e, no entanto, os professores daquelas duas escolas eram mais engajados do que os de outras. Para ele, todos os professores gostariam de ter a oportunidade de trabalhar em escolas como aquelas, mas elas são raras, e o contexto escolar não depende somente da vontade do professor.

Interessante notar que João relata duas experiências negativas como professor do ensino fundamental em escola pública; a primeira, quando ainda era estudante da licenciatura em Matemática. Na primeira vez que entrou em uma sala de aula como professor, foi assediado sexualmente por uma aluna de 11 anos. Outro episódio que o deixou pouco à vontade foi um casal com comportamento libidinoso durante a sua aula. Ele conta ambos os fatos sorrindo, achando graça dessas lembranças. Esses não foram motivos que o levaram a desgostar do ensino público, e só foram narrados por ele depois que a entrevistadora indagou se havia somente experiências positivas nas escolas públicas.

Ele ficou pouco tempo na escola da periferia, porque recebeu convite de uma escola particular, relativamente próxima à universidade e, por questões financeiras, decidiu aceitar. Pediu exoneração do estado e ficou na escola particular até cumprir todos os créditos do mestrado. Então, voltou para a cidade próxima àquela primeira escola em que estivera quando retornou à docência, mas foi lecionar em outra escola do estado.

João estava prestes a interromper o mestrado, pois com a redução dos seus recebimentos, não possuía condições financeiras para arcar com a despesa de locomoção à universidade, quando surgiu a oportunidade de lecionar no ensino médio do IF em que se encontra atualmente. Prestou concurso, foi aprovado e, após apresentar sua Dissertação de mestrado, assumiu as aulas na licenciatura daquela instituição, à qual, atualmente, dedica-se com exclusividade.

Ele conta-nos que o mestrado profissional que concluiu é voltado para o ensino e tem como objetivo preparar os alunos para a docência no ensino superior. Contudo, não há disciplinas de educação, ou de educação Matemática. Os créditos são cumpridos na "Matemática Pura", e os mestrandos estudam "só a parte dura, só a parte de Matemática", ou seja, os conteúdos curriculares, e arrisca uma explicação para esta opção do programa:

*É mestrado profissional, é voltado para o ensino. Eles preparam professores para o ensino superior. A ideia do mestrado profissional (...) é essa. Dá uma boa base, dá uma boa formação, para o professor ir para o ensino superior. (...). Talvez a ideia fosse essa: eles [os alunos do mestrado] já estão lecionando, então a parte pedagógica, a parte didática já está desenvolvida.*

Mas, reconsiderando, alega que sente falta das disciplinas pedagógicas: "*Talvez no mestrado tenha faltado* [fala os nomes de dois Educadores Matemáticos conhecidos e vinculados à instituição na qual se licenciou e cursou o seu mestrado], (...) *mesmo que fosse um curso de verão, alguma coisa, não precisariam ser créditos obrigatórios, mas que colocassem ali.*"

Comenta sobre certa discórdia que há entre os matemáticos e os educadores matemáticos daquela universidade:

*Então, mesmo depois de todo esse tempo, ainda há uma rixa um pouquinho, hum... é... o pessoal da Educação fala: "Poxa, como você tem um mestrado profissional aí, se... porque eu não fiz matéria pedagógica no mestrado profissional, não teve. (...) E tem esse programa de mestrado de ciências (...) na educação, que o pessoal da Matemática fala: "mas viu, como vai se formar mestre em ciências se não tem Matemática?" [risos].*

As dificuldades em relação às disciplinas de Matemática, que João denomina "parte dura" e que aprendeu a superar no início da graduação e, depois, nas disciplinas do mestrado, a sua crença sobre o fracasso dos matemáticos que os impele a optarem pela Educação, que permeou, se não todo, grande parte do período inicial da construção da sua identidade profissional, o mestrado, que cursou com o objetivo de se preparar para a docência, sem ver, contudo, qualquer disciplina pedagógica e, ainda, sua concepção de "boa base", que abarca específica e exclusivamente os conteúdos disciplinares, certamente influenciaram sua crença sobre o que é preciso para formar um professor de Matemática.

João acredita que uma boa base teórica disciplinar seja fundamental. Para ele, o aluno tem que saber muita Matemática para no futuro poder ensinar seus alunos de forma satisfatória. O restante é aprendido na prática, já que na licenciatura não é possível ensinar a parte das relações humanas que caracteriza a docência.

Considera difícil ensinar, posto que ele, depois de quatro anos de licenciatura e 10 anos de experiência docente, ainda não se considera completamente pronto, e cita o PIBID

como uma oportunidade de o estudante se aproximar desta prática, essencial para o exercício da profissão.

*Ele tem que ter uma boa base. Uma boa base teórica, e ... não dá pra desvincular a base teórica da parte humana, eu acho uma besteira grande quando você fala.... tem alguns professores que falam “ah, mas se você focar muito no teórico, o professor vai perder a humanidade”. Não vai perder a humanidade, eu acho que é uma grande besteira. Ele precisa saber muito bem a Matemática. Agora, essa parte humana, do contato com o aluno, é difícil. Eu acho difícil ensinar (...). Eu acredito que esse vínculo, o aluno vai conseguir indo para a sala de aula, trabalhando. Agora a gente está com o projeto do PIBID, e muita gente que nunca entrou na sala de aula está entrando pela primeira vez e está adorando, e está amando...  
(...) O professor, em quatro anos de licenciatura, ele não vai sair formado com tudo isso. Vai depender dele.*

A fala de João encontra alicerce no que nos assegura Marcelo García (2009), para o qual o valor da experiência se contrapõe à valorização do conhecimento proposicional. O autor, apoiando-se em Cochran-Smith e Lytle (1999, apud MARCELO GARCÍA, 2009) defende que a relação entre a teoria e a prática possui três aspectos: o primeiro deles, o conhecimento para a prática, o conhecimento como organizador da prática; conseqüentemente, quanto maior o conhecimento, mais eficaz é a prática que o aplica. O segundo, o conhecimento na prática, é conquistado pela reflexão sobre a experiência. É o conhecimento que advém da ação, por meio da experiência e da deliberação dos professores. Esse, conforme o autor, é o que melhor identifica a profissão docente. O último, o conhecimento da prática, é aquele construído coletivamente por grupos de professores, vê o professor como pesquisador e não distingue conhecimento formal do prático.

Não obstante entendamos o segundo aspecto como o mais retratador do saber profissional do professor, ressaltamos que a prática pode não se tornar experiência, como a define Larrosa (2002), caso não se criem espaço e tempo para a reflexão a que se refere Marcelo García. O ideal seria o conhecimento da prática, mas considerando a pesquisa do ponto de vista da sala de aula. O professor da licenciatura em instituição pública é sempre um pesquisador, mas sua pesquisa, na maioria das vezes, não tem relação com a prática docente.

Quando João comenta sobre a evasão, explica o que considera sejam os motivos para que, dos 80 alunos ingressos na primeira turma do curso, apenas três estivessem concluindo o curso no final de 2014: muitos entram sem saber o que é o curso, ou pensam que a Matemática será vista com a mesma abordagem do ensino médio. Alguns se decepcionam quando têm contato com a escola.

A forma de ingresso no curso é através do ENEM. Contudo, quando sobram vagas, essas são oferecidas à comunidade, que tem acesso ao curso sem passar por qualquer exame.

Esses alunos, muitos dos quais estão há algum tempo longe da escola, iniciam o curso 45 dias após o começo das aulas, e a maior parte deles é reprovada no primeiro período do curso.

João nos conta que a evasão nas turmas seguintes foi nas mesmas proporções. Na turma que iniciou em 2014, ingressaram 80 alunos, mas ainda no primeiro bimestre já haviam desistido 20 deles.

Esse fato, afirma João, o levou, bem como a seus colegas professores do curso, a visualizarem a necessidade de se repensar a grade do curso, deixando algumas disciplinas "mais leves" no início, o que pretendem fazer logo depois da visita do MEC que estavam esperando para breve.

Dos três alunos (um moço e duas moças) que estavam concluindo o curso no final do ano em que fizemos a entrevista (2014), um não iria para a sala de aula; já entrara em contato com a universidade em que João se formou para iniciar o mestrado. As moças tencionavam lecionar na escola pública, mas não por muito tempo. O objetivo delas era a escola particular, e esse fato entristece o professor:

*As outras duas meninas não, elas pensam em ir para a escola pública, para o ensino básico, mas, também ficar o mínimo possível na escola pública. O que elas querem é escola particular [silêncio]. Eu fico triste, porque o objetivo, eu acho que o objetivo do Instituto é formar uma mão de obra qualificada para escola pública, quer dizer, nós também somos escola pública, mas, para escola que realmente precisa."*

Ao explicar o motivo que acredita ser determinante para a preferência pela escola particular, João nos diz:

*Elas estão falando por conta da realidade.... Elas já estão fazendo estágio, veem a realidade da escola... a falta de segurança dentro da escola, a falta de apoio nas direções, a falta de apoio da comunidade, o financeiro que também não ajuda, então elas brincam... brincam não, é realidade. Tem aluno nosso aqui do 3º semestre, que prestou concurso do estado, esse último, e passou em 12º.*

Pesquisa realizada por Pinto (2014), com dados levantados entre 1990 e 2010, mostra que a demanda por professores de Matemática para os ensinos fundamental e médio (131,3 mil) é inferior ao número de concluintes da licenciatura em Matemática do mesmo período (147 mil). Ou seja, não há falta de formados na área, mas, antes, os formados não estão atuando nas escolas do ensino fundamental ou médio. Aponta, ainda, que há vagas remanescentes nas instituições públicas que, se fossem preenchidas, implicariam em um considerável excedente de licenciados em todas as áreas do saber.

Corroboramos com as ideias do autor quando defende políticas públicas que estimulem o preenchimento de todas as vagas nas licenciaturas das instituições públicas,

através da oferta de bolsas significativamente atraentes, vinculadas ao compromisso de atuação futura no magistério, acompanhada do zelo necessário para que os ingressantes concluam seus cursos e da melhora efetiva da remuneração dos professores desses níveis de ensino.

João compartilha suas experiências profissionais nos ensinos fundamental e médio com seus alunos da licenciatura. Diz que acha importantes essas conversas, que ocorrem principalmente nas aulas de Prática que ministra para o sétimo semestre do curso. Entretanto, diz ele, há alunos que não entendem esses momentos como proveitosos e perguntam-lhe quando irão voltar à aula.

Outro aspecto que gostaríamos de chamar atenção é que, embora evidencie sua responsabilidade com relação ao aprendizado dos alunos, João se percebe impotente em relação àqueles que não se sentem motivados ao estudo, como se depreende do trecho em destaque no excerto abaixo:

*Eu brinco com eles, eu falo: "Gente, eu não ensino nada, eu nunca ensinei nada. O aluno é que aprende... porque, se o aluno não quiser, não adianta eu pular, eu fazer micagem aqui na frente. (...). Eu me vejo mais como um farsante, fazendo de conta que eu estou ensinando alguma coisa para eles. Não, e essa ideia também não me tira responsabilidades. Eu tenho responsabilidades, é aquilo que eu falei para você, eu ainda não me sinto totalmente preparado como professor, eu tenho, eu sinto que eu tenho muita coisa pra aprender. E é minha responsabilidade, a cada dia que passa, melhorar a minha aula. É minha responsabilidade. Eu tenho que melhorar minha aula, eu tenho que fazer melhor, eu tenho que correr atrás disso. Mas é uma exigência minha, para mim. Agora, se eles vão aproveitar bem ou mal isso, isso é problema deles.... Não é bem problemas só deles, é meu também, eu tenho que fazer por onde não é? (Grifos da pesquisadora)*

Convidamos João a falar sobre como ele se vê como formador de professores de Matemática, ao que responde que não se vê como formador de professores e que nunca havia pensado nisso.

*Eu não me vejo como formador de professores, eu, eu dou aula. Eu venho para o IF, para dar a melhor aula possível. Mas, eu não consigo me enxergar formador de professor. Eu nunca pensei nisso. (...). Porque eu gosto de ensinar, eu acho que, eu gosto de estar na frente de uma sala de aula... é.... e não necessariamente falando sobre Matemática. (...) Mas é isso, eu nunca pensei nisso, eu nunca me pensei como formador de professor. (...). Não me sinto totalmente preparado para trabalhar com Licenciatura em Matemática. A gente sempre acha que a gente está alguém do que aquilo que o aluno merece, não é? Então eu tento correr atrás, eu tento melhorar, tento estudar. Eu vejo as dificuldades que eles têm, eu sou um professor muito exigente. Do mesmo jeito que eu me cobro, eu cobro meus alunos. Eu quero que eles saiam e façam a diferença lá fora. Então, cobro, cobro muito, sou muito exigente quanto a datas de entrega, tudo isso. E tenho muita vontade de voltar a lecionar para o médio.*

Passos (2007) evidencia a falta de consciência dos professores que atuam na licenciatura em relação ao seu papel de formador. Segundo a autora, "muitos professores dos cursos de licenciatura têm ignorado a dimensão profissional do seu papel de formadores de professores." (p.103). No entanto, constata-se, na fala de João, o quanto ele se tocou com a pergunta que lhe foi feita; ele passou a refletir sobre o seu papel num curso de licenciatura, ou seja, ele atua como formador. A entrevista narrativa tem essa potencialidade de promover reflexões sobre a prática profissional do entrevistado, momento em que ele produz sentidos para a sua ação docente.

### **5.1 Em busca das melhores notas para sua canção**

No final da entrevista com o João, eu saí leve. Dirigi meu carro por algum tempo, com uma sensação boa de ter encontrado um professor de profissão. Mas não o somos, todos nós?

Durante a entrevista, revivi com ele muitos sentimentos e algumas das nossas experiências eram muito parecidas. João é apaixonado pelo que faz; fiquei pensando que todos os colaboradores da minha pesquisa, que eu conhecera até ali, mostraram-se tão empolgados com o ensino quanto eu me sinto.

A necessidade de aprofundar seus conhecimentos para ser um professor melhor, aparece expressa diversas vezes durante a narrativa. Ele ainda não se considera um professor bem preparado e, mesmo depois de concluir o mestrado, busca novos conhecimentos: atualmente, cursa uma especialização lato sensu em EAD, em outro IF.

João persegue a sua perfeição profissional. Tal qual o músico que pretende extrair o som perfeito de seu instrumento, que investiga a melhor nota da sua composição, que procura pela poesia que mais tocará o coração do seu público, o autor desta peculiar história busca a melhor aula, a forma ideal de ensinar os seus alunos, porque eles merecem ter o melhor. Como a estrofe da epígrafe deste capítulo, ele se prepara incansavelmente para corrigir os defeitos que possam atrapalhar sua afinação, sua arte; a arte de mostrar os caminhos e de dar todos os jeitos para encantar seus alunos com a Matemática, assim como ele a conhece e admira.

## **6 INFELIZMENTE EU TENHO QUE FAZER UMA AULA TRADICIONAL: nossa conversa com Matheus**

*Somos o que há de melhor  
Somos o que dá pra fazer  
O que não dá pra evitar  
E não se pode escolher.*  
Engenheiros do Hawaii, 3 x 4

Matheus<sup>17</sup> é professor da Universidade Federal há cinco anos e recebe-me em sua sala para a primeira entrevista narrativa que eu realizei para esta pesquisa e que teve duração de uma hora e oito minutos.

Ele me parece sério e um pouco tímido e sorri quando descobre que teria que falar sobre sua formação e suas experiências escolares e profissionais, sem que eu lhe fizesse perguntas: "*Nossa Senhora [risos] ... É difícil sem um questionário... [risos] sair falando... a gente não sabe o que apanhar... mas ...*"

Vai logo avisando que é bem conciso, mas, ainda nos primeiros minutos da sua fala, eu o percebo pouco a pouco mais à vontade, ao mesmo tempo em que eu vou-me sentindo em um ambiente bastante acolhedor. Então, a minha tensão inicial, também vai se diluindo com o passar do tempo.

Ele vem de família humilde. Tem boas recordações da escola e sempre gostou de estudar. Seu pai não precisava chamar sua atenção, nem das suas duas irmãs, para que se dedicasse aos estudos. Ele nos conta que era muito responsável em relação aos estudos e atribui essa qualidade à maneira como foi criado.

Matheus considera que recebeu uma boa base nos ensinamentos fundamental e médio. Até a sexta-série, em sua escola, que era pública, ele estudava com os filhos das famílias mais abastadas da cidade em que residia com sua família, no interior paulista, na qual não havia escolas particulares. A partir de então, uma conhecida rede de ensino particular inaugurou uma unidade em sua cidade, e os seus colegas que possuíam melhores condições financeiras mudaram-se para ela, mas ele permaneceu. Ele cursou o ensino médio em uma escola pública, que também avalia como muito boa.

No início do ensino médio, pensou em ser médico. Porém, começou a mudar de ideia e não sabia exatamente o que queria. Em suas reflexões, ponderava que gostava muito de estudar e que as disciplinas que mais lhes despertavam interesse eram Matemática e Biologia.

---

<sup>17</sup> A entrevista foi realizada em 14 de fevereiro de 2014. Em 31 de agosto do mesmo ano, a transcrição foi enviada por e-mail e, em 16 de janeiro de 2014, reenviada juntamente com a transcrição. Matheus respondeu dois dias depois, referendando os textos.

Ficou, então, na dúvida entre os dois cursos, mas analisando, como diz ele, "*o efeito Biologia e o efeito Matemática*", acabou, em cima da hora de se inscrever para os exames de admissão (vestibular), decidindo-se pela Matemática.

Aprovado em duas universidades públicas do estado de São Paulo, optou por aquela que, apesar de mais distante de onde residia sua família, possuía um melhor conceito, na opinião de seus colegas.

Matheus levou um choque no início do seu curso. Primeiramente, porque percebeu que o ritmo de estudo e a forma de estudar a que estava acostumado até então não eram suficientes para as disciplinas da graduação. Além disso, lembra ele, no primeiro semestre, teve que se adaptar à universidade e encontrar as pessoas certas com quem compartilhar os estudos. Finalmente, descobre, surpreso, uma Matemática que não imaginara existir, pois pensava que no ensino superior iria apenas aprofundar os conhecimentos adquiridos na escola.

Ao consultar os achados de Oliveira (2004, p.123), vemos que essa surpresa no início do curso, vivenciada por Matheus, não ocorre somente aos alunos dos cursos de Matemática do Brasil. Uma das colaboradoras de sua pesquisa declara o choque que sentiu no início do curso de Matemática, em Portugal, ao se deparar com disciplinas que classificou como difíceis, admitindo que os quatro anos do curso foram penosos, nomeadamente o primeiro deles.

Matheus alega que, quando escolheu o curso, ele pretendia ser professor, mas professor universitário, já que ele e seus familiares sempre ouviram falar dos baixos salários e das péssimas condições de trabalho dos professores do ensino básico e, por outro lado, dos altos rendimentos dos docentes universitários. Contudo, repensando a sua escolha, no momento da entrevista, como se mostra recorrente durante as narrativas das trajetórias de vida, o que as tornam propícias a reflexões de autoanálise, ele conclui: "*foi mais a questão salarial, mesmo, pensando agora, porque eu também não tinha noção da estrutura de trabalho., essa foi a primeira escolha, foi isso que direcionou, mesmo.*"

Oliveira (2004) ressalta a importância de que os professores tenham consciência dos motivos que os levaram à docência, bem como das crenças sobre a profissão que foram sendo construídas durante a formação escolar. Segundo ela, esses dois aspectos contribuem para a constituição da identidade docente e, conseqüentemente, influenciam em seu agir profissional.

Ainda assim, quando teve que optar entre a licenciatura e o bacharelado, no final do segundo ano do curso, ficou em dúvida e foi aconselhar-se com seu professor orientador de Iniciação Científica, que sugeriu que ele fosse para a licenciatura, argumentando que assim ele poderia exercer a docência, já que não se sabia o que poderia acontecer no futuro, e que

ele não ficaria prejudicado nos conteúdos disciplinares da Matemática, vez que poderia cursar as disciplinas optativas na Matemática Pura.

A influência dos professores da graduação nas escolhas e atitudes dos licenciandos faz-se presente também nos achados de Costa (2009). A autora enfatiza que "Esses sinais deixados pelos mestres-modelo ocorreram em diversos estágios da vida dos professores formadores e, juntamente com outros componentes, contribuíram para a constituição desse professor como formador." (p.168)

Ao concluir a graduação, Matheus ingressou no mestrado na Matemática Pura da mesma instituição e, quando o concluiu, ficou em dúvida se deveria continuar seus estudos, ou "dar um tempo", exercendo a docência até se decidir.

Sem saber o que fazer, ingressou no doutorado e prestou concurso para professor da rede estadual de São Paulo. "*Vamos ver as oportunidades que aparecem*", pensou ele.

Após alguns meses, já cursando o doutorado, a sua bolsa de estudos foi aprovada, ao mesmo tempo em que o resultado do concurso foi divulgado. Ele havia sido aprovado no concurso e deveria assumir o cargo em pouco tempo, mas optou pelo doutorado.

No ano anterior à conclusão do seu doutorado, o pai de Matheus o avisa que abrisse um concurso para professor eventual na cidade em que sua família morava. Aconselhou-o seu pai que ele prestasse o concurso, pois ele logo defenderia a Tese e, dessa forma, poderia garantir uma colocação. Além disso, argumentou seu pai, seria uma oportunidade de adquirir experiência.

Matheus presta um concurso para uma universidade pública, mas não é aprovado. Em contrapartida, é aprovado no concurso para lecionar no ensino fundamental na rede municipal de ensino da sua cidade natal.

Terminado o doutorado, assume algumas aulas em turmas do oitavo e do nono ano do ensino fundamental de uma das escolas daquele município e completa a carga-horária com aulas no sexto ano do ensino fundamental de uma escola particular e em um curso preparatório para o vestibular, totalizando 44 horas semanais, distribuídas em três locais e duas cidades diferentes, mas próximas entre si. Foi bem "puxado", comenta ele, que não possuía condução própria.

A escola municipal havia passado por recente reforma. Ali era tudo bonito, mas a experiência não foi positiva:

*Então foi, foi aquele baque ali, de eu entrando em sala de aula. Eu tive sorte de novo [risos] porque eu peguei uma escola que tinha acabado de passar por uma reforma, então, era quadro novo, todas as carteiras novas, tudo pintado, bonitinho... O difícil era controlar a criançada [risos]. Então, o*

*primeiro mês, praticamente agosto, foi meio uma luta, porque foi assim, foi o respeito meio na base do grito. Não vou dizer que foi medo, porque eles não tinham medo de mim, a relação era normal, acho que meio que eles se acostumaram comigo ali, então, continuava a brincadeira, tal, mas eles já entendiam a hora que meio que eu fechava a cara... [risos]. Então, eu acho que consegui um certo respeito. Mas daí foram quatro meses só, de experiência. Muito complicado, assim, porque tem... "Você não pode reprovar um "número x" de alunos", era o que eu ouvia lá, e eu falava assim: "Só os alunos que não aparecem, de falta, já dão essa porcentagem de reprovados". Então, você tinha que empurrar, ali, do jeito que desse, os alunos, e aí eu tentava de tudo que era forma, tentava quando ia elaborar uma prova... tentava mastigar ao máximo para eles, mas... não tinha o comprometimento mesmo do aluno, ..... e, Nossa Senhora, era bicho feio.*

Matheus atribui a responsabilidade pela falta de interesse e comprometimento dos alunos, e o comportamento que considera pouco adequado ao ambiente escolar da turma, às suas famílias.

Assim como explica sua responsabilidade com seus compromissos e seu bom rendimento escolar, nos ensinos fundamental e médio, como uma consequência da educação que recebeu dos seus pais, ele acredita que as famílias daqueles alunos não haviam cumprido com seu dever, e que aquelas crianças não tinham culpa da falta de interesse e de comprometimento: "*Então, acho que essa bagagem tem que vir de casa, tem que mostrar que é um outro ambiente, o comportamento tem que ser diferente, tem um mínimo de regras que têm que ser seguido. Então, ao mesmo tempo, eu não via como culpa deles [dos alunos].*"

Matheus nos conta que, por vezes, tentou conversar com alunos que apresentavam alguma carência; contudo, percebia que como ele não era alguém da família deles, alguém mais próximo às crianças, a influência era nula. Eles o ouviam, mas nada mudava.

Depreende-se dessa fala do professor que a escola não pode executar certas funções que são de responsabilidade da família, porque para que a criança acate o que ouve se faz necessária certa aproximação, própria do convívio e dos laços familiares.

O sentimento de impotência decorrente da experiência relatada reforça a falta de satisfação do professor em continuar sua profissão docente no ensino básico:

*Então eu me senti muito... impotente... sei lá... Daí eu falei assim: "Ah, eu vou ficar enroscado com isso, não vou crescer, não vou sair disso...". Sei lá... me senti bem mal [risos] por mais que tudo estivesse a favor de mim ali, eu via que, infelizmente, por mais que eu me pintasse ali na frente, sem o apoio dos pais, do acompanhamento deles, mesmo, de tentar mostrar para o aluno a importância de estar aprendendo, eu sozinho não ia conseguir .... Então, me desmotivou bastante continuar naquele ambiente. Então, eu falei "não, então eu tenho que, agora, abrindo um concurso, eu tenho que fazer, tenho que passar e vamos embora, vamos tocar a vida". (Grifos da pesquisadora)*

Há que se notar, do mesmo modo, que Matheus também tem a impressão de que ainda que se tornasse uma atração bizarra na sala de aula (trecho em destaque no excerto acima), os alunos desinteressados não mudariam sua postura, e isso, segundo ele, é consequência da atual cultura que rege a educação das crianças em algumas famílias.

Decepcionado com as condições com que estava, nos últimos quatro meses, desenvolvendo sua profissão, Matheus resolveu partir em busca de seu objetivo inicial: ser professor universitário. É aprovado no concurso da instituição em que se encontra atualmente e inicia sua carreira na docência do ensino superior no ano seguinte ao da conclusão do seu doutorado.

Matheus se recorda que, no início dessa docência, o cuidado e a preocupação se faziam imperiosos em seu cotidiano profissional: seja no preparo das aulas, ou na decisão de quanto cobrar das turmas, ou ainda no relacionamento com os alunos, no sentido de saber o quanto de liberdade ou intimidade era possível lhes conceder, sem que isso os levassem a perder o respeito por ele.

A importância do relacionamento do professor com os alunos é algo a que Matheus se refere como essencial. Sem isso, alega ele, o professor apenas cumpre o conteúdo, perdendo o contato humano, primordial para um bom rendimento da turma e para que a aula se torne prazerosa para ambas as partes. Contudo, desde que iniciou naquela instituição, Matheus ministra aulas para os primeiros semestres; são turmas com 120 alunos.

Nessas turmas, há alunos de diversos cursos, bacharelados e licenciaturas. É muito difícil criar qualquer vínculo com os estudantes. Há alguns deles, continua ele, demonstrando nítido aborrecimento, que o cumprimentam no corredor e ele nem ao menos sabia que frequentam as suas aulas.

Além disso, ele percebe o perfil dos alunos ingressantes: vêm despreparados, sem qualquer base de conhecimentos, não sabem bem o que querem. Assim como ele, quando iniciou a graduação, ainda não se acostumaram ao ritmo de estudos que é exigido para ser aprovado nas disciplinas, nem tampouco estão adaptados ao ambiente universitário.

Mas esses alunos, diferentemente dele, não sabem lidar com as frustrações, pois até aquele momento da vida estudantil, o mínimo esforço que eles faziam era suficiente para serem aprovados. Pensa que esse fato é consequência da "*promoção automática*", como designa ele, que se instalou no ensino básico e levou os estudantes a se acostumarem a serem aprovados sem dedicação. Dessa forma, diz ele, o aluno acaba pensando que a culpa pelo insucesso do seu aprendizado é do professor.

Essa aprovação sem mérito, continua ele, não ocorre somente na escola, mas também em casa, e o resultado é que esses jovens cresceram com essa cultura. Portanto, as atitudes que tomam hoje são reflexos dessa educação, não culpa deles.

Sendo assim, Matheus se esforça a cada ano para que seus 120 alunos do primeiro semestre se conscientizem disso – o que ele denomina "*choque de responsabilidade*". É preciso que eles percebam que a universidade exige uma responsabilidade maior do que aquelas a que estavam habituados.

Essa mudança de cultura é muito difícil, mas torna-se ainda muito mais complexa quando se tem uma turma tão numerosa, constata o Professor.

Justamente na época em que o aluno deveria ter um acompanhamento mais próximo dos professores, época em que ele está se adaptando ao ambiente acadêmico, quando ele precisa se conscientizar que é necessário outro ritmo de estudo, que é preciso assumir responsabilidades, ele se vê em uma turma gigantesca, aprendendo uma disciplina que, talvez, assim como Matheus, ele nem supusesse existir e, também talvez, tal qual acontece com muitos dos seus alunos, sem saber exatamente o que pretende com o curso em que se matriculou.

Esse fato o aborrece e preocupa:

*Então eu acho que deveria ser exatamente o contrário, eu acho que quando o aluno entra, as turmas tinham que ser menores, depois você vai juntando, porque daí ele vai criando maturidade, então ele sabe administrar [seus estudos] melhor. Mas de início, não, de início tinha que ser uma turma menor, mas é o contrário. Tem ali 120, todo mundo despreparado, parecendo uma salinha de cursinho, aquele negócio, e a gente tem que ...tem a ementa, tem que cumprir a ementa, e ao mesmo tempo tentar forçar ali uma maturidade neles, então, é um choque, é complicado [risos].*

O resultado dessas turmas lotadas é que muitos reprovam e acabam desistindo da disciplina.

Ao sair da entrevista do professor Matheus, escrevi em minhas notas sobre ela: "Quanto a universidade economiza mantendo uma única turma com esse número de alunos? Será que a reprovação e a evasão não são suficientemente dispendiosas para que valha a pena a universidade insistir nessa prática?"

Segundo o que nos conta Matheus, a maioria (aproximadamente 80%) dos alunos opta pelo curso por ser no período noturno, por ser o curso possível no momento. Do restante, alguns realmente estão à procura da Licenciatura em Matemática, outros gostariam do bacharelado em Matemática, mas, como esta não é uma opção na universidade, matriculam-se na licenciatura, e alguns usam o curso como "*trampolim*" para outros cursos. Como o

vestibular para a Licenciatura em Matemática é menos concorrido do que para alguns outros cursos, em particular para as Engenharias, alguns alunos entram na licenciatura e, depois de um período, pedem transferência para o curso que desejam.

Matheus afirma que realmente gosta do que faz e que está na profissão certa. Sente-se feliz e realizado, sobretudo quando os alunos mostram interesse pelos assuntos que ele prepara.

Da mesma ordem é sua insatisfação quando os estudantes mostram pouco interesse, *"Às vezes a gente sai cansado, porque é uma luta diária [risos]. Isso daí é uma luta diária. Então tem dia que você sai, fala assim: "Nossa, vontade de ir para casa e não sair mais de lá de dentro"*, ou quando os alunos se frustram por não entenderem que passar horas e horas debruçados sobre um problema matemático, sem, no entanto, conseguir resolvê-lo, faz parte da atividade do estudante de Matemática, é um processo comum. Sente-se igualmente aborrecido quando seus alunos da licenciatura, na disciplina de Teoria dos Conjuntos, reclamam que o curso está "muito puxado" e questionam os motivos de terem que aprender tanto conteúdo. Então, ele responde: *"Vocês têm que saber isso daqui, porque vocês têm que ter uma visão muito maior da Matemática do que aquilo que vocês vão explicar para o aluno. E vocês só vão saber explicar alguma coisa, se vocês souberem muito além daquilo."*

Matheus defende que dominar plenamente a disciplina que ministra, e não somente o conteúdo estrito que se ensina, é imprescindível ao docente, mas ele acredita que, para formar um professor, é necessário que se estabeleça um "link" entre as teorias da educação e a prática profissional, o que, segundo ele, só é possível com estágio acompanhado pelo professor da universidade.

Similarmente a uma mentoria, ele quer acreditar que a experiência do professor da universidade, somada a sua bagagem teórica, sejam suficientes para que, conhecendo muito bem o campo de estágio, a realidade das escolas em que se desenvolvem os estágios de seus alunos, sejam estabelecidas questões que levem a reflexões sobre a realidade vivenciada nessas escolas. É o que acontece no PIBID, mas o programa deveria abranger um público maior, diz o Professor.

Todavia, pondera ele, isso não seria possível se os professores responsáveis pelo estágio tivessem sob sua orientação um número grande de estagiários, pois a sobrecarga de trabalho que o processo traria impediria um trabalho efetivo.

Ele diz que não sabe se essa proposta é viável, nem até que ponto seria efetiva, mas defende que acredita que ela seja a única solução para diminuir o choque com a sala de aula

no estágio, que, acredita ele, leva alguns alunos da licenciatura a desistirem da docência nos ensinos fundamental e médio.

Foi o que aconteceu com pelo menos uma de suas alunas. Depois que cumpriu suas horas de estágio, declarou que não ficaria no ensino básico e partiu para o mestrado.

Nesse ponto, o professor faz uma reflexão muito significativa para mim, que me remeteu, posteriormente, a algumas horas de reflexão. Ele nos diz que muitas vezes nos decepcionamos com nossos alunos porque esperamos ver neles nossos reflexos. Para ele, foi isso o que aconteceu com aquela aluna. Ela era uma aluna muito interessada, e provavelmente esperava encontrar alunos como ela – o que não é de se esperar em turmas do ensino básico, comenta ele, que, devemos acrescentar, não teve uma experiência muito satisfatória com este nível de ensino.

Da mesma forma, continua ele, é o buscar pelo comportamento-espelho de quando ele era estudante que o faz, enquanto professor, indignar-se com alguns de seus alunos, apesar de ter a consciência de que as pessoas são diferentes e os contextos também:

*(...) às vezes a gente fala, até eu mesmo, assim, pensando que não é culpa deles, falo assim: “Mas por que que quando eu estudava era diferente?” Porque eu não consigo lembrar do todo, eu lembro de mim. Então, apesar de eu lembrar dos meus colegas de sala, e saber até que ninguém é igual a ninguém, as pessoas não eram iguais a mim, ali, mesmo assim a gente espera que os alunos sejam [risos].*

Quanto às condições em que desenvolve seu trabalho, além das turmas superlotadas, ele conta-nos do desgaste que sente ante a luta contra deliberações políticas que prejudicam o curso, bem como, ainda, da sobrecarga de trabalho decorrente das funções que caberiam a outros profissionais do ensino, técnicos especificamente, que acabam se tornando atribuições dos professores por falta de funcionários.

A angústia do professor iniciante, em suas experiências no ensino fundamental, retratada seis anos após o episódio, mostra as marcas deixadas nos conceitos e nas crenças de Matheus. Além de acreditar que não é de se esperar alunos participativos e interessados em turmas do ensino fundamental, ele afirma que evita comentar sobre sua experiência com seus alunos da licenciatura, por medo de assustá-los. Contudo, admite ele, as mazelas da profissão docente, os maus tratos que sofrem os professores do ensino básico, os alunos drogados que assumem o controle das suas aulas, não são segredos para alguém. Assim mesmo, prefere que seus alunos se decidam pelas experiências próprias, que, argumenta, é possível que sejam diferentes das dele.

Entretanto, o Professor dá mostras de que prefere que não se arrisque a deixá-los a sua própria sorte, já que, conforme nos fala, acredita que o estágio acompanhado seja fundamental para que os licenciandos compreendam as experiências nas salas dos ensinos fundamental e médio sob uma ótica mais ampla, que leve em conta o contexto, o que somente será possível com o acompanhamento e orientação do professor da universidade.

Matheus não se furta totalmente de conversar sobre o ensino com seus alunos. Faz questão de discutir com eles a importância de considerarem os contextos e as histórias que fazem dos seus professores, assim como de seus futuros alunos, serem como são. Mostra que muitos de nossos comportamentos e atitudes são reflexos de nossas experiências, da forma como fomos criados, das intenções que temos: *E procuro também colocar a ideia deles, nessa minha percepção de que a culpa não é dos alunos que estão lá.*

Ademais, ele considera realmente importante incentivar seus alunos a continuarem seus estudos. Sempre que pode, aconselha que eles façam mestrado e doutorado, pois, quanto mais qualificados eles estiverem, se eles forem para o ensino básico, *"terão um salário um pouquinho melhor, porque a gente sabe também que a situação não está fácil."*

Além das aulas de conteúdo disciplinares da Matemática, Matheus ministra Prática de Ensino de Geometria Espacial. Nessas aulas, diferentemente do que ocorre nas de outras disciplinas, em que assuntos sobre o ensino somente vem à baila quando surge uma dúvida de algum aluno, o Professor procura discutir diversos aspectos da prática da Matemática. Vê, nesse sentido, dois problemas: sente-se defasado na área de ensino, pois concluiu a licenciatura há 12 anos, e sua formação no *Stricto Sensu* se distanciou da educação.

Outro ponto, conta-nos Matheus, é que, como os alunos não sabem o conteúdo de geometria espacial, ele precisa ensinar primeiramente os conceitos, o que leva três dos quatro meses de aula. No último mês, ele pede para que os alunos preparem uma aula, que considerem diferente, sobre algum dos tópicos do conteúdo, e dá ao grupo algumas coordenadas de como essa aula deve ser elaborada.

Ele procura não diminuir muito a nota quando os alunos não atingem plenamente os objetivos da atividade, pois o que ele pretende com ela é que eles adquiram alguma experiência, mas, durante as apresentações, vai mostrando como aquela aula poderia ter sido concebida, evidenciando alguns pontos que facilitariam a compreensão do conteúdo pelos futuros alunos da turma.

Muitas vezes os alunos dessa disciplina percebem quanto tempo levaram para preparar essa aula, e o professor aproveita para discutir a questão da sobrecarga de trabalho, que é uma realidade para muitos professores que, em decorrência dos baixos salários, acabam vendo-se

forçados a assumir um número tão grande de aulas que fica inviável preparar "aulas diferentes".

Matheus levanta esse ponto com a turma, argumentando que nem sempre é possível realizar o trabalho com a qualidade que gostaríamos, mas que, mesmo com essas dificuldades, o professor vai montando aos poucos suas "aulas diferentes" e, depois de um tempo, há diversas delas. Mas daí ele lembra que não é possível repetir muitas vezes um mesmo tipo de atividade, porque o aluno se cansa. Então, é preciso que o professor elabore novas estratégias de aula, comenta ele com seus alunos.

Matheus declara que não se sente totalmente preparado para a docência. Apesar dos cinco anos de exercício da profissão, percebe que ainda tem muito o que aprender: *"Ainda eu acho que estou muito cru, apesar que agora vão dar cinco anos (de docência naquela instituição), ainda acho que eu tenho que modificar muita coisa, porque cada turma é uma coisa diferente"*.

## **6.1 Um professor em construção**

Matheus foi, no início de sua atuação docente na universidade, aprendendo a dar aula. Aprendendo o quanto exigir, o quanto se aproximar dos alunos sem que eles perdessem o respeito por ele.

Ele foi percebendo, nos seus cinco anos de docência naquela instituição, que algumas estratégias que funcionam com uma turma não funcionam o tempo todo com essa turma, nem com qualquer outra – cada turma é uma, e os alunos se cansam se o professor repetir sempre o mesmo tipo de aula. Assim, ele vai, durante o semestre, em cada turma, moldando o seu trabalho conforme vai constatando a reação da turma. Aqui se faz notar a diversidade que caracteriza o trabalho docente, um trabalho, como nos dizem Tardif e Lessard (2011), de interações humanas, multidimensional, cuja complexidade tem se acentuado sobremaneira neste século, com as particularidades comportamentais da geração que se encontra nas IES. Essa geração que, acostumada à velocidade, às interações e mudanças rápidas, aos relacionamentos fugazes, ao ritmo frenético dos dispositivos tecnológicos a que boa parte tem acesso, perde o interesse por práticas repetitivas e monótonas.

A frustração profissional decorrente das turmas superlotadas, do desgaste ao ter que lidar com questões políticas que permeiam a gestão da universidade pública, das atribuições de tarefas que não lhe parecem suas e da dificuldade ou desinteresse de alguns de seus alunos

são condições negativas do seu trabalho docente, mas não parecem suficientes para que ele deixe de se sentir realizado com a carreira que escolheu.

Percebemos, com a narrativa de Matheus, a influência que sua breve, mas significativa experiência no ensino básico teve na constituição de sua identidade docente, à qual se imbricam suas crenças e seu fazer docente. Ele não quer desapontar seus estudantes. Ele teme que suas experiências negativas o desestimulem a procurar seus próprios caminhos e a experimentar as oportunidades que neles se perfizerem, para que possam decidir seu futuro com propriedade. Contudo, aconselha-os a continuarem seus estudos, para que, independentemente de suas escolhas, obtenham salários melhores, o que foi fator decisivo para ele que, vindo de família menos favorecida financeiramente, optou por buscar uma melhor condição econômica quando decidiu ser professor universitário.

Essa preocupação do professor, mais que legítima, sobretudo quando assumimos a realidade dos salários dos professores neste país, demonstra, o que me atrevo a denominar, um certo carinho quase paternal em relação a seus alunos. Assim como seu pai o norteou em algumas de suas escolhas, ele procura orientar esses estudantes, não com a pretensão de influenciar decisivamente suas trajetórias profissionais, mas de mostrar-lhes oportunidades, opções que, em certa medida, podem protegê-los de futuros sofrimentos.

Essa percepção mesma, mas em outra direção, leva o professor a entender seu aluno em um contexto diferente daquele em que ele viveu suas experiências escolares. Ele compreende essa diferença como determinante no comportamento, nos hábitos, nos valores de seus alunos. Não somos iguais, não devemos querer uma turma que espelhe nosso comportamento estudantil. Não devemos esperar que os alunos de hoje sejam o que nós éramos, ou ainda somos, porque eles não tiveram a educação que tivemos, não viveram nossas experiências, não experimentaram nossas dores, nem nossas alegrias. Nesse sentido, eles não têm culpa pela falta de responsabilidade e de interesse pelos estudos. Eles são frutos da cultura do meio em que viveram. Porém, não se pode entender essa colocação do Professor como um conformismo. Em absoluto. Eles não são responsáveis, mas terão que se tornar. E quem tem que os chamar à realidade, mostrar que agora as coisas são diferentes, são os professores da universidade. Não porque ele considere que esta seja uma atribuição inerente à docência, mas porque, sem essa conscientização, não é possível ensinar. E o professor demonstra, por meio de sua expressa satisfação com o interesse dos alunos por suas aulas, que, como nos ensina Freire (2010, p.23), "não há docência sem discência" e, portanto, não há ensino sem aprendizado.

E assim, evidenciando a dimensão complexa do ser humano, a sua natureza repleta de histórias, influências e contextos, dos quais muitas vezes não conseguimos escapar e que nos leva a fazer o melhor que há para ser feito, e ser o que é impossível evitar que sejamos, como a estrofe na epígrafe desta seção nos faz lembrar, continua o nosso matemático no exercício da sua docência, formando professores de Matemática que saberão olhar o outro de forma singular, enxergando para além do aluno, uma encarnação de costumes, culturas, erros e acertos que nos constituem, que nos fazem como somos e como devemos ser entendidos, não em uma perspectiva estática ou conformista, mas em plena e constante construção.

## **7 O ESTÁGIO ME FEZ PERCEBER QUE ESSA RELAÇÃO EDUCATIVA É UMA COISA FABULOSA: as palavras de Ana**

*Desesperar jamais  
Aprendemos muito nesses anos  
Afinal de contas não tem cabimento  
Entregar o jogo no primeiro tempo  
Nada de correr da raia  
Nada de morrer na praia  
Nada! Nada! Nada de esquecer  
Ivan Lins, **Desesperar Jamais***

Eu me dirigi ao IF em um dia ensolarado e encontrei Ana<sup>18</sup> tão radiante quanto o dia. Ela me pareceu simpática, e, mesmo sem a ter conhecido antes, tive a impressão de que estava bem próxima a ela. A entrevista foi em uma sala de aula; o instituto não possui salas individuais para os professores, como as que existem na Universidade Pública.

Ela sorri ao saber que falaria sobre si sem um questionário. Mas logo, e sempre bem-humorada, começa sua narrativa.

Conta-nos que gostava muito de estudar, sempre manteve um bom relacionamento com os professores e que suas únicas dificuldades no ensino fundamental eram em relação ao seu comportamento na escola, para a qual ia com o objetivo de se divertir. Estudar era atividade para casa, diz ela.

Quando ingressou no ensino médio, começou a trabalhar; então, passou para o período noturno. O fato de estudar à noite nunca a incomodou, mas foi decepcionante a falta de preparação dos professores. Alguns não eram formados, ou não tinham formação específica para as disciplinas que lecionavam, e mesmo os que estavam cursando a licenciatura na área eram por ela considerados despreparados para a docência.

Lembra-se, contudo, de que sua professora de Filosofia indicou para sua turma a leitura do texto de Platão, "Alegoria da Caverna", pelo qual ela simplesmente se apaixonou: "*Então aquele texto, para mim, ele mudou tudo. Quando eu li aquele texto eu falei: "Nossa, quero estudar para sempre."*".

Assim, ao concluir o ensino médio, segue com seu firme propósito de continuar seus estudos. Contudo, não consegue decidir qual graduação desejava cursar: ela gostava de alguns

---

<sup>18</sup> Entrevista realizada em 19 de março de 2014. A transcrição e a transcrição foram enviadas por e-mail em 06 de janeiro de 2015. O retorno de Ana, recebido algumas horas depois, esclarecia algumas informações que constavam da transcrição ou da transcrição. As modificações apontadas foram efetuadas em seguida.

assuntos de várias disciplinas, mas por nenhuma delas nutria alguma preferência. Na época de prestar os exames de seleção, Ana, aos 18 anos, descobre que está grávida. Então, pensando mais na gestação do que em sua carreira profissional, apesar de ter estudado bastante, não é aprovada em qualquer dos cursos e, ao invés de se tornar universitária, torna-se mãe.

Somente seis anos depois de ter concluído o ensino médio, Ana consegue ser aprovada no vestibular. Nesse ano, presta exame de seleção para Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Direito e Veterinária. Porém, como tinha uma criança para cuidar, ela pensa que sua única chance de conseguir cursar uma graduação é se essa se localizasse na cidade em que ela residia. Então, procura, na universidade pública da sua cidade, os cursos menos concorridos, para ter mais chance de ser aprovada no exame de seleção. Dentre eles, escolhe o segundo da lista: Pedagogia (já que o primeiro era Educação Física, mas este, comenta ela, estava fora de cogitação!). Ana diverte-se ao narrar que não escolheu o curso e sim a universidade.

Ela não pretendia exercer a profissão, mas seu professor, a quem considera seu mentor intelectual, a aconselha a terminar a graduação e cursar uma pós-graduação em outra área. Estava decidida a iniciar uma especialização em Filosofia tão logo concluísse sua licenciatura. Entretanto, iniciou o estágio. Naquela época, explica ela, o estágio era dividido em dois semestres e a carga-horária era de apenas 100 horas.

No primeiro semestre, vai ter em uma escola que ela classifica como linda: "*A escola não tinha problema, ela não tinha defeito, ela não tinha evasão, ela não tinha repetência, e ela não tinha nenhum tipo de problema. E, para a gente olhar os documentos da escola, por exemplo, só se a diretora sentasse junto, ela separava e te dava o que podia olhar.*"

Entretanto, Ana e sua colega de estágio resolvem conversar sobre a escola com os moradores do seu entorno e ficam sabendo que as informações concedidas pela direção eram falsas, camufladas.

*Daí a gente descobriu várias coisas: Que os alunos eram convidados a se retirar, quando eles não cumpriam as exigências da escola, que a secretaria e a direção burlavam os documentos, por isso que não tinha evasão, não tinha repetência, então todas as pessoas que não eram queridas eram eliminadas nesse processo administrativo. Então dentro da escola era tudo perfeito, e ninguém tocava no assunto.*

Diante desta experiência decepcionante, decide que faria o próximo estágio em uma escola "*de verdade*". Encontra uma escola que se localizava na divisa entre um bairro e uma favela. A diretora a aceita, mas com a condição de que ela fosse para lá uma vez por semana (e não uma vez a cada quinze dias, como estipulado pelas regras do estágio), e que assumisse uma turma de reforço.

Ante a esse empecilho, procura a professora orientadora do seu estágio, que visita a escola e concorda em apoiá-la naquela atividade.

Então, nessa nova experiência, Ana descobre-se professora. Experimenta o prazer de exercer o magistério, desiste da ideia da pós-graduação em Filosofia, não deseja mais mudar de área: "*Eu estudava porque eu sempre gostei de estudar, mas o estágio me fez perceber que essa relação educativa é uma coisa fabulosa. Então eu não pude mais abandonar isso daí, entendeu?*"

Na turma de reforço que assumiu no seu estágio, havia dois tipos de "*meninos*": os "*lerdinhos*" e os "*encapetados*".

Contrariando todo seu conhecimento acadêmico, tudo o que seus professores da graduação defendiam, Ana separa a turma em dois grupos. Ao primeiro (dos "*lerdinhos*"), propõe atividades lúdicas e eles logo ficam prontos a acompanhar suas turmas (mas nem por isso deixam de frequentar as aulas de reforço – ela suspeita que eles iam por conta das brincadeiras, porque era divertido, e acabavam aprendendo).

O segundo grupo era de meninos com dez a doze anos, analfabetos, que se interessavam por Rap e Hip Hop e iam às aulas de reforço exclusivamente para poder participar, no contratempo, de um projeto social do município que, garante ela, era fantástico.

Ana aprende Rap e Hip Hop e diverte-se com eles. Conta, enquanto seus olhos brilham de alegria com a recordação, que até um Rap para ela fizeram. Empenha-se em alfabetizá-los, mas em vão; eles não aprendem uma palavra sequer.

Conclui que não conseguiu que eles percebessem a função social da escrita, porque ela mesma desconhecia qual era. E então, pergunta-se até hoje: "*Como é que a gente, como é que se cria essa necessidade, ou aponta-se essa necessidade para uma determinada camada social?*" E completa: "(a função) *não existe*". Considera que, antigamente, um bom argumento para despertar o interesse daqueles meninos seria a possibilidade de uma vida melhor, mas este, sentencia ela, deixou de ser um argumento válido hoje em dia.

Então, um ano e meio após a conclusão da sua graduação, Ana, que já havia conseguido bolsa de iniciação científica e bolsa de trabalho, ministrando aulas em cursinhos e em formação de professores de creche e pré-escola, inicia o mestrado na área de História, sociedade e educação, tendo desenvolvido seu trabalho com Educação Medieval.

Concluído o mestrado, pretende ingressar no doutorado, mas o único programa que desenvolvia a sua linha de pesquisa localizava-se no Paraná. Resolve prestar concurso para professor eventual naquela universidade, é aprovada e muda-se para lá. Em seguida, é aprovada no concurso para professor efetivo e no doutorado daquela instituição.

Ali Ana permanece por um ano, ministrando aulas no curso de Pedagogia e cursando o doutorado. Porém, seu filho não aceitara mudar-se com ela e, como sente muitas saudades dele, pede exoneração do seu cargo e volta para o estado de São Paulo, mas continua seu doutorado naquela instituição. Dessa data até a conclusão do seu doutorado, Ana não tem trabalho fixo. Faz alguns trabalhos eventuais, tais como entrevistas para pesquisa, "*contar caminhões em estradas*", e outras funções congêneres.

É aprovada no concurso para docente da instituição na qual se encontra hoje e há dois anos é chamada a assumir o cargo. Contudo, lembra ela, no período entre a conclusão do seu doutorado e sua posse no IF, não conseguia emprego, fato este que atribui ao seu diploma do doutorado.

Hoje, Ana sabe que o que a realiza profissionalmente é a docência: "*Adoro dar aula!*", afirma com convicção.

Conta-nos que sua atuação na Licenciatura em Matemática daquele IF é algo desafiador.

Quando ministrava aulas na Pedagogia da UEM, sentia-se muito confortável, vez que também ela havia feito aquela graduação. Contudo, na Matemática é diferente, pois, explica, não pertence à área do curso.

Para vencer esse desafio, em suas turmas, Ana procura mostrar as possibilidades da Educação Matemática para o exercício da docência. Convida seus alunos a construírem juntos os conteúdos que irão estudar.

*Então a gente tem que construir uma... uma relação, eu não posso ensinar para vocês... a dar aula, eu ensino corrente teórica e vocês me trazem a Matemática e a gente tem que ver como é que uma coisa se encaixa na outra. Então, assim, acho que é um desafio que é novo mesmo, a ciência é nova, a educação Matemática é nova, os textos são muito recentes na literatura. Mas acho que é um desafio.*

Considera suas experiências no ensino fora da academia, e nas outras funções que desempenhou, como um diferencial positivo quando compara sua atuação docente ao desempenho de alguns dos seus colegas que, indo do doutorado para a sala de aula, apresentam dificuldades, sobretudo no que se refere ao relacionamento com os alunos.

Nesse sentido mesmo, conhecedora que é da urgência das interações humanas para a docência, Ana fala aos seus alunos do primeiro semestre da licenciatura: "*Vocês acham que vocês estão fazendo Matemática? Não, vocês tão fazendo Licenciatura em Matemática, então é um curso de humanas, [risos] não é um curso de exatas. Porque lidar com gente é uma coisa de humanas [risos].*"

Ana costuma discutir a precarização e as condições do trabalho docente e outras questões que os alunos que já têm contato com a docência trazem para sua aula, mas esses assuntos, garante, devem estar sempre relacionados aos textos que estão estudando na disciplina. Caso contrário, argumenta, "vira aquela ladainha", referindo-se às diversas lamentações que muitos docentes costumam tecer sobre os alunos, salário e até problemas pessoais, na sala dos professores. Por isso que, quando ela era professora do ensino básico, evitava permanecer na sala dos professores no período do intervalo.

Refere-se, com críticas negativas, às antigas grades do curso de licenciatura em Matemática, nas quais as disciplinas da Matemática Pura eram completamente desconexas às da Educação. Essa visão dicotômica do curso, argumenta, fez com que os professores de Matemática formados naquela época atribuíssem a responsabilidade por todo e qualquer conteúdo de cunho educacional aos Pedagogos e acredita que foi essa ideia que fez com que seus colegas licenciados em Matemática relutassem um pouco antes de assumirem as disciplinas de estágio e de práticas de Matemática, que antes eram ministradas por ela:

Contudo, devemos acrescentar, as dicotomias entre o bacharelado e a licenciatura, entre os saberes pedagógicos e disciplinares, quer em seu aspecto constitutivo das grades curriculares, que nas crenças dos formadores, não pertencem ao passado, como quer acreditar Ana. Ao contrário, elas foram constatadas nas pesquisas de Brasil (2001), Mayer (2008), Costa (2009) e Santos (2010).

Ana conta-nos que há algumas dificuldades em seu trabalho. Uma delas refere-se ao decréscimo do número de ingressantes a cada ano e à alta evasão do curso. Nas primeiras turmas, ingressavam 80 alunos. Neste ano, não chegaram a 40. Ela atribui o fato em parte pela demanda reprimida que certamente existia antes do oferecimento do curso.

Contudo, diz ela, o baixo salário do professor do ensino básico, as péssimas condições de trabalho do professor, o que inclui a precariedade das interações que permeiam a comunidade escolar, sobretudo no que se refere ao relacionamento professor-aluno, o fato de que não possuir graduação na área não é fator impeditivo para assumir disciplinas no ensino público do estado de São Paulo e, ainda, a dificuldade inerente à própria Matemática são fatores desestimulantes ao desejo de ser professor de Matemática.

Ana afirma que, dos 80 alunos que iniciaram a primeira turma do curso, somente três o concluirão. Apesar de considerar previsível um grande número de evadidos ou reprovados nos cursos como os de Matemática e Física, ela julga que o percentual desse curso está além do esperado, o que vê com preocupação.

Matemática, segundo ela, ainda é uma disciplina difícil em nossa sociedade. É uma área para poucos, constata. Dessa forma, muitos alunos desistem do curso ainda no primeiro semestre, logo após a primeira prova. Contudo, diz Ana, a grade já está em reformulação. Em sua fala, porém, há um dado novo e extremamente interessante. Ela nos diz que apesar de não haver qualquer formado no curso, o corpo docente já se deu conta da necessidade desta reformulação, e acrescenta que as informações que obterão posteriormente, com as turmas formadas, será um referencial para futuras reorganizações da grade, o que evidencia a importância que a Professora atribui ao acompanhamento do egresso:

*A gente avalia, a gente já quer refazer a estrutura curricular; tem coisas que a gente já compreende que tem que alterar, tem coisas que são muito óbvias, algumas não tanto, mas a gente ainda não tem um feedback de gente formada, que nos ajude a pensar um pouco melhor isso.*

Ela percebe alguns jovens de hoje com baixíssima capacidade de se esforçar para alcançar seus objetivos e de lidar com a frustração. Constata também o susto dos alunos no início do curso e acredita que esta falta de capacidade decorra de uma postura que o aluno traz de suas experiências escolares pregressas:

*Os nossos alunos chegam num esquema do ensino médio, que é um esquema de que você não precisa fazer nada, você já está no ensino médio, você vai indo e vai passando. Então, quando eles chegam aqui, eles levam aquele susto, porque têm que fazer alguma coisa. E outra, muitos deles não sabem o que fazer, porque nunca fizeram a coisa. Então é um processo bastante doloroso. Alguns alunos não conseguem lidar com a frustração. Então eles vão, tiram o primeiro zero em Matemática, vão embora e nunca mais voltam [risos]. Não voltam nem para brigar com o professor, não voltam para nada. Isso é complicado.*

Interessante notar ainda, na fala da Professora, que ela chama atenção também para o despreparo desses alunos quanto à maneira de estudar. Eles não estão acostumados a estudar, então, ainda que queiram, não sabem como devem fazê-lo, o que nos leva a concluir que, para tentar manter esses estudantes no curso, evitando, dessa maneira, a evasão agenciada pelos motivos expostos, a necessidade de um acompanhamento, pontual e cuidadoso, desses alunos iniciantes, resta evidente.

Para formar o professor de Matemática, Ana crê que se mostra imperiosa a consideração de duas ideias: a primeira é que se formam pessoas: "*Você não vai formar o fazedor de conta, você vai formar uma pessoa que faz conta*", brinca ela. "*Essa noção do outro como pessoa é fundamental*", explica. Em segundo lugar, há que se considerar um conteúdo de Matemática tal que permita ao estudante ensinar. E resume: "*ter ideia de quem você forma e do conteúdo que você forma. Acho que só.*".

Ana acredita que há diversos motivos para que os alunos escolham o curso, mas, garantidamente, são poucos os que o procuram em decorrência do propósito de exercer o magistério, dentre os quais alguns já estão na sala de aula. Muitos iniciam o curso porque é o único oferecido por uma instituição pública daquela cidade. Outros, segundo ela, optam por ele pela afinidade com a Matemática.

Outro fator que os professores precisam enfrentar, diz ela, é a desilusão com o curso por parte dos alunos que ainda não ministraram aulas, no primeiro contato com o estágio. Há alguns que voltam para o instituto querendo desistir do curso.

Nesse sentido, André et al (2010) mostram que uma das dificuldades dos formadores de professores pesquisados pelas autoras refere-se ao empenho por eles despendido para convencerem seus alunos das licenciaturas, e os da Licenciatura em Matemática não são exceção, da importância de ser professor, já que muitos deles desistem do curso ao entrarem em contato, em seus estágios, com as salas de aula das escolas públicas brasileiras.

Ana também investe na tentativa de dissuadi-los da decisão, mas com outro viés argumentativo, como se depreende de sua fala, a seguir:

*(...). Eu falo para eles: "Estágio foi o que me fez me apaixonar." Eles voltam do estágio arrancando os cabelos. (...) Nossa, eles levam aquele choque. Gostariam de abandonar o curso. A gente fala: "Não, não é assim, não é assim... O estágio é algo que você tem que fazer, sobre o qual você tem que refletir, mas o seu diploma não vai te dar, digamos, a obrigação de ser professor de Matemática. É um diploma de [ensino] superior. (...) quando eles chegam, muitos deles se assustam, quer dizer, as condições que vivemos.... Mas eu digo para eles: "Gente, vocês não precisam dar aula no estado, vocês podem dar aula no IF. Tem um monte de IF [risos]. Tem as ETECs, que é um outro concurso também. (...) tem mercado." Falei: "Aliás, tem associação de bairro, tem cooperativa, não necessariamente você precisa ser professor no estado. Você pode ser professor em outras situações." (Grifos da pesquisadora)*

Observamos, no excerto grifado na transcrição acima, que a Ana valoriza o significado da reflexão sobre o estágio, reflexão esta que é propiciada de forma bastante efetiva pelo PIBID.

Contudo, pelo que depreendemos de sua fala, Ana não considera que o objetivo principal daquela licenciatura seja o de formar docentes para atuar no ensino básico<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Na resposta ao envio da transcrição e deste texto, Ana explica que não considera que o curso não deva formar alunos para a escola básica, mas especificamente para as escolas da rede estadual de ensino de São Paulo. "Ninguém merece esse desrespeito", escreveu em sua mensagem para mim.

Em contrapartida, sabe os caminhos que seguirão os três primeiros formandos do curso: um seguirá seus estudos sem ir para a sala de aula, e as outras duas irão para a sala de aula e, acredita ela, também para a pós-graduação.

Ana conta-nos, ainda, que alguns dos seus alunos não se interessam muito pelos assuntos da sua aula em um primeiro momento. Contudo, pouco a pouco, ela vai mostrando-lhes a importância dos conteúdos e, após algum tempo, ela os traz para si e, acrescentamos, como ela fez com o líder do grupo dos "encapetados" na época do seu estágio, escola da periferia, conseguindo, dessa forma, que todos os alunos a obedecessem, pois o líder acatava suas ordens.

Assegura, ainda, que os alunos que já estão na sala de aula se interessam mais pelas disciplinas da área de Educação do que aqueles que não possuem essa experiência: "*o pessoalzinho que já trabalha na escola costuma ser mais interessado na questão das humanas, também. Compreender como eles vão trabalhar com o aluno. Então... porque a escola está um caos, não é?* [risos]."

## **7.1 Uma mulher de coragem**

Ao transcrever e narrar a trajetória contada por Ana, fui recordando-me dos momentos da entrevista, do brilho dos seus olhos ao relembrar sua história. Uma vida com passagens difíceis, vida de batalhas, de avanços e retrocessos, de vitórias e de derrotas. Uma mulher que soube abdicar duas vezes dos seus objetivos em prol do outro. Que viu seus sonhos interrompidos, mas que não desistiu deles. Só postergou a sua realização. Somente soube aguardar o momento certo para, então, retomá-los. "Nada de esquecer", como diz a letra da canção da epígrafe desta seção.

E esse aguardar pode ter lhe possibilitado outra compreensão do mundo. Já com mais maturidade, optou por um curso que não lhe era o mais atrativo. Uma escolha racional. Uma opção possível para cumprir seu propósito de adolescente: estudar para sempre.

As experiências vividas por ela também devem ter contribuído para que ela buscasse na graduação um estágio "real". Ela não queria seguir carreira, mas não é do tipo que brinca de viver. "Nada de fugir da raia", diz Ivan Lins. Ana é recompensada por sua coragem e determinação: a autora desta história descobre a felicidade de, finalmente, encontrar o seu caminho, uma profissão "*fabulosa*", como ela a descreve.

Apenas constata, sem se queixar, de se ver de certo modo forçada a largar seu cargo efetivo como docente de um curso com o qual se identificava, em uma universidade pública,

para, uma vez mais, privilegiar sua dedicação ao filho. Sem se deixar abater diante das novas dificuldades que surgem depois da longa caminhada que percorreu até ali, sem se deixar "morrer na praia", como na música, consegue ser aprovada em outro concurso público.

Ana é uma guerreira, consciente e determinada a ser feliz. Não lhe escapam o significado da docência e o valor das nossas experiências, todas elas, acadêmicas ou não, quando entramos na sala de aula. São suas experiências que lhe permitem enxergar horizontes onde outros talvez só vejam muros, esperanças, onde outros só vislumbrem saudades, possibilidades, onde alguns avistem fracassos. Foram essas experiências que a tornaram a professora que é e são elas mesmas que a fazem acreditar que seus alunos não precisam se submeter a qualquer emprego que não desejem. Não! Eles, como ela, podem ir muito além.

## **8 EU AINDA ESTOU ME DESCOBRINDO E AINDA ESTOU ME FORMANDO PARA ISSO: o encontro com Maria**

*Lá vai Maria  
Sobe o morro e não se cansa  
Pela mão leva a criança  
Lá vai Maria  
Maria  
Lava roupa lá no alto  
Lutando  
Pelo pão de cada dia  
Sonhando  
Com a vida do asfalto  
Que acaba  
Onde o morro principia*

Candeias Jota Júnior; Luís Antônio, **Lata D' Água**

Maria<sup>20</sup> recebe-me em sua casa, na cidade onde se situa a Universidade Federal da qual é docente. Iniciamos a entrevista na varanda, e, por já conhecê-la, sinto-me muito à vontade. Maria é minha colega no doutorado. Foi ela quem, gentilmente, aproximou-me dos seus colegas para que eu pudesse convidá-los para esta pesquisa. Apesar do nosso contato, eu não imaginava as felizes surpresas que estavam por vir naquela próxima hora em que nos envolvemos com suas recordações.

Ela vem de uma família de quatro filhos. Seu pai era pedreiro e sua mãe dona de casa. Ela entrou na pré-escola com cinco anos. Sempre frequentou escola pública e conta-nos que gostava de estudar e também da escola, na qual fez muitos amigos e da qual guarda boas lembranças.

Embora sua dedicação aos estudos fosse considerável, Maria é reprovada na sétima série por obter nota insuficiente em Matemática. Ela não entendia produtos notáveis, nem outros conteúdos da álgebra, comenta.

Considera sua reprovação como uma das grandes decepções da sua vida. Sua família e seus professores ficam inconformados com o fato. Naquela época, recorda-se, os alunos eram reprovados por meio ponto!

Ela nunca pensou em ser professora. Desde o ensino fundamental queria ser cientista e fazer Engenharia Elétrica. Naquela época, para ingressar no ensino médio, era preciso que se optasse por uma das três áreas: biológicas, exatas ou humanas. Ela opta pela área de

---

<sup>20</sup> A entrevista foi realizada em 15 de fevereiro de 2014. A transcrição e a transcrição foram enviadas por e-mail em 07 de janeiro de 2015 e o retorno ocorreu dois dias depois. Maria não sugeriu qualquer alteração.

biológicas, porque, explica, não podia nem pensar em ir para exatas. Cogitava cursar alguma graduação na área de Biologia ou na de Esportes.

Quando Maria chega ao segundo ano, já com 18 anos, começa a trabalhar em uma indústria multinacional do ramo de eletrodomésticos. Comenta que, naquele tempo, mesmo tendo apenas ensino médio, era mais fácil conseguir uma boa colocação, com melhores rendimentos. Com um bom salário, Maria assume uma significativa parcela das despesas de sua casa.

Ao terminar o ensino médio, inicia o curso de Licenciatura em Química. Sua intenção agora é trabalhar no laboratório da indústria. Seria, assim, uma cientista. Contudo, na metade do segundo ano vê-se forçada a interromper o curso. Com aluguel alto, em tempo de inflação descontrolada no país, sente-se frustrada por não poder continuar a graduação da qual estava gostando tanto.

Permanece por três anos longe dos estudos e sente-se inconformada com isso: *"E, para mim, foi uma frustração muito grande, porque das coisas poucas que me davam prazer na vida, uma delas era estudar. Então, nunca imaginei parar de estudar na minha vida."*

Após esse período, já com as economias um pouco mais estabilizadas, ela inicia um curso preparatório para vestibular (cursinho). Porém, não pretende mais voltar à Licenciatura de Química, pois percebe que não teria chance de ir para o laboratório da empresa: *"(...) mulher na indústria era muito complicado. Se hoje ainda é complicado, naquele tempo você não tinha oportunidade. Entre você, uma mulher com capacidade, e um homem incompetente, o homem iria para o cargo, e você não"*.

Sua intenção, agora, era cursar Processamento de Dados, que, recorda-se, era o curso "do momento". Ela e uma grande amiga a quem tinha reencontrado recentemente prestam o vestibular em uma universidade particular e em uma pública, mas não são aprovadas.

Então, sua amiga, depois de muito insistir, a convence a cursar a Licenciatura em Matemática. Apesar de acreditar que ela não possuía muita aptidão para essa área, acaba cedendo, pois a faculdade era bem próxima à sua casa e, como dizia sua amiga, era uma área que as permitiria trabalhar com computação. E assim, juntas, iniciam o curso.

Juntamente com o terceiro ano da graduação, Maria faz um curso de Linguagem de Programação, aos sábados. Dessa forma, trabalhava durante o dia na indústria, à noite cursava a licenciatura e aos sábados passava o dia todo no curso de Informática.

Maria lembra que um dos professores perguntou à sua turma da licenciatura quem dos alunos tinha a intenção de dar aula, e pouquíssimos responderam afirmativamente; e ela não

se incluía nesse grupo. Mas esse professor dizia-lhes que muitos deles, mesmo sem intenção, iriam se tornar professores.

Chega a concorrer a uma vaga para trabalhar na área de computação, mas como não é chamada, desiste da ideia. "(...) falei: "Não, isso não é para mim [risos]".

Na época em que termina a graduação, ainda na mesma empresa, trabalha no departamento de Engenharia de Processos e está aprendendo desenho técnico. Então, vislumbra a possibilidade de vir a se tornar projetista no futuro.

Contudo, no início do ano seguinte ao da conclusão da licenciatura, Maria encontra um dos seus ex-professores, que a convida para assumir algumas aulas no ensino fundamental da escola estadual da qual ele era professor. Maria não quer aceitar. Não se considera apta a entrar em uma sala de aula. Seu curso ensinara-lhe Matemática, mas não a preparara para ser professora. A carga-horária das disciplinas pedagógicas era tão pouca que não propiciava qualquer paixão pela docência, diz.

Contudo, o professor a convence a conhecer a escola. Era uma escola de periferia, em uma época em que o governo do estado abandonara o ensino. Não possuía sequer mobiliário. O salário dos professores era baixíssimo. A pior época do ensino público de que se tem notícia, comenta. Ela aceita o convite.

E então, naquela escola, de gente paupérrima, de gente carente, carente de saúde, de cuidado, de atenção; gente que ficava na fila para a merenda – talvez a única refeição do dia, terrivelmente dissaborosa, enquanto Maria, agora, tinha refeições tão bem servidas em um restaurante tão elegante, no seu trabalho – naquela escola, ela vai se descobrindo, pouco a pouco, apaixonada pela docência.

Maria se dá conta do quanto havia se afastado da realidade que reconhecia naqueles alunos. Ao mesmo tempo, eles a lembravam de sua origem: pobre, humilde, difícil. Ela não se apaixona por dar aula. O que a cativa não são a lousa, o giz ou a Matemática. Ela é arrebatada pela parte da docência que insiste em nos lembrar que somos gente, de carne e osso, e estamos nas escolas com gente, com suas histórias, seus pontos fracos, suas necessidades, seus sofrimentos, suas alegrias e com todo o carinho que demonstram por nós.

*Me apaixonei. Me apaixonei pelos meus alunos, me apaixonei pelos meus colegas de trabalho (...) foram as pessoas, sabe? O ser humano, a condição.... Eu sempre gostei de auxiliar as pessoas, então aquilo me chamou muito a atenção. E eu tive tanta afinidade com os meus alunos, que eu tenho aluno que até hoje é meu amigo. Ele tinha chegado do Nordeste. Família muito carente. Eu lembro deles ficando naquela fila, aquela comida horrível, que era uma sopa de soja horrível, eram umas coisas, assim, que você falava: "Gente do céu, isso existe? ". Porque eu estava num outro mundo. Eu trabalhava numa multinacional, empresa de primeiro mundo, eu*

*tinha transporte, restaurante maravilhoso. Mas eu era daquele mundo, porque minha procedência era aquela, mas eu estava afastada. Então, para mim, era uma identificação, eu me identifiquei com tudo aquilo. E também porque eu sempre gostei da escola na verdade. Então eu não sei por que eu nunca tinha pensado em ser professora.*

Lembra-se, comovida, de uma das suas alunas do supletivo, com 60 anos. As perguntas daquela senhora sobre retas, semirretas, eram tão pertinentes que a deixavam embasbacada!

Contudo, como o salário de professora não seria suficiente para cobrir suas despesas pessoais e familiares, permanece por dois anos trabalhando durante o dia na indústria e em algumas noites na escola.

Após esse período, seu irmão compra um apartamento, para onde se muda com sua mãe e irmã. Maria vai morar na casa de uma amiga e agora, pagando um aluguel irrisório, vê que é o momento de optar pela carreira que descobrira ser a sua. Seu salário seria reduzido a um décimo, mas decide ir em frente. Privilegia finalmente sua realização profissional, já que, apesar do bom salário e de algumas promoções que havia recebido durante os treze anos em que permaneceu naquela indústria, não via ali qualquer satisfação. Não gostava, como afirma ainda não gosta, de trabalhos rotineiros, de entrar no local às 7h30 e sair às 17h. Sentia-se presa, confinada.

Consegue que seu chefe concorde em demiti-la. Com o valor que recebe do fundo de garantia, compra uma casa na periferia. Ainda assim, o salário que receberia como professora do estado não daria para ela viver. Então, por indicação de um dos seus ex-professores, arruma aulas em uma escola particular, propriedade da faculdade em que estudara, e que remunerava muito bem os professores. Assim, com as aulas nas duas escolas, seu salário quase se equipara ao que ela recebia na indústria. Dupla vitória!

Maria lembra-se de que teve que estudar muito conteúdo da Matemática do ensino fundamental; em sua graduação aprendera o conteúdo da Matemática do ensino superior. Foi um tempo de dedicação e aprendizagem.

Após um ano, é convidada a lecionar Estatística no curso de Psicologia da faculdade em que havia se graduado. Não quer aceitar, pois não sabia tanta estatística para assumir essas aulas. Responde: "*Não, não vou de jeito nenhum, não, não vou, imagina, Estatística?*" E comenta comigo: "*Todo mundo acha que quem faz Matemática sabe Estatística; eu tive um semestre de Estatística e olhe lá ...*" Mas, ante a insistência do convite, e as promessas do professor que a ajudaria, aceita o desafio.

Quando recebe a ementa, percebe que teria que lecionar estatística paramétrica e nunca tinha visto aquele conteúdo. A ajuda não veio, mas, uma vez mais, estuda muito, prepara suas aulas e, assim, após um tempo, estava ministrando aulas de estatística para diversos cursos daquela faculdade. Ela conta que aprendeu bastante nesse período, porque, como eram cursos diferentes, ela tinha que buscar a aplicação do conteúdo em cada área específica. E assim permanece por quatro anos.

Já tendo se efetivado no estado, é aprovada no concurso para professor da prefeitura do município de São Paulo e decide deixar a faculdade, porque, embora tivesse concluído uma especialização em Didática do Ensino Superior, não pretendia fazer mestrado.

Então, assume a coordenação pedagógica na escola do estado, iniciando, ainda que informalmente, seu trabalho com formação de professores, vez que orienta os colegas do ensino fundamental.

Mas Maria não se acomoda; aproveita todas as oportunidades que vão surgindo em sua vida. Faz um curso de formação continuada para professores da rede estadual de São Paulo em uma renomada instituição pública do mesmo estado e é convidada por seus professores para cursar uma especialização em Geometria e Álgebra daquela instituição. É aprovada no exame de seleção para esse curso e o conclui em dois anos.

Entretanto, a rotina que se estabelece entre as duas escolas começa a desagradá-la: "*Eu não aguentei aquela rotina fechada. Aquela coisa assim, de tantas aulas aqui e tantas aulas ali, eu sempre fui muito agitada*". Resolve ingressar em uma escola franqueada do Método Kumon e pede exoneração da prefeitura.

Lembra que muitos dos seus conhecidos se surpreendem com a escolha, porque seu salário era maior na prefeitura do que no estado. Mas, diz ela, o trabalho no estado era muito mais prazeroso. A escola de periferia, os colegas, os alunos, a direção; era um grupo muito gostoso.

Permanece assim por cinco anos, mas sente-se decepcionada com o método Kumon – era diferente daquilo que ela supunha, do que acreditava - e decide voltar a lecionar no ensino superior. Então, reiniciando sua docência no ensino superior, decide que chegara a hora de procurar um mestrado.

Fica por cinco anos em uma Instituição do Ensino Superior, mas pede demissão quando a instituição adere ao sistema de cooperativa, pois não concorda com o que começa a perceber e, em seguida, assume aulas em uma outra faculdade.

Por conta do seu mestrado em Educação, Maria precisa pedir transferência da escola estadual de que tanto gostava. Em seguida, requer seu afastamento do cargo estadual e reduz

sua carga-horária na faculdade para concluir o mestrado. Quando o conclui, desanimada com questões burocráticas e da gestão da nova escola estadual em que se encontra lotada, pede exoneração do cargo, ficando, então, somente com algumas poucas aulas no ensino superior.

Logo em seguida, por indicação da sua orientadora do mestrado, começa a trabalhar como assessora pedagógica de um sistema de ensino. Essa sua nova função exige que ela viaje bastante para visitar as muitas unidades da rede. Ali permanece por quatro anos e aprende muito sobre formação de professores, pois trabalha com currículo e metodologia de ensino. Ela sente-se realizada nesta nova atribuição já que sempre gostou de trabalhar com formação de professores.

Maria, agora, pensa em iniciar o doutorado e, por isso, desliga-se daquele emprego que a impossibilitaria de retomar os estudos.

Fica por um ano em uma escola particular que atendia a uma alta camada social, na qual desenvolve trabalho com crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem. Ela gosta muito da escola e de sua função. Contudo, no final desse período, sua ex-chefe na rede de ensino privada a convida para voltar. Como ela não desistira da ideia de iniciar o doutorado, ela volta, mas com a condição de poder se ausentar do serviço por um dia na semana.

Não obstante, por questões administrativas, o que foi combinado começa a não ser cumprido; passam a exigir que ela não se ausente no período acertado anteriormente. Sua chefe alega que aquele não é um bom momento para ela estudar. E, nesse ponto, Maria declara: *"Eu acho, assim, ninguém controla a vida de ninguém. Se eu estou fazendo uma coisa com bom senso e eu sei que aquilo é bom para mim, o outro não tem o direito de prejudicar a minha vida."* Essa consciência de liberdade de escolha e de respeito à individualidade e aos projetos de vida do outro aparecem reiteradamente na narrativa da Professora, o que, considero, pode decorrer de suas experiências nos momentos em que teve que desistir de seus objetivos por opções que não foram dela.

Então, Maria é aprovada no concurso para professor da universidade federal em que se encontra atualmente. A sua intenção, ao assumir esse cargo, para além de ensinar Matemática, era formar o professor dessa disciplina e, para isso, havia acumulado uma bagagem teórica e prática nos cursos que realizou e nas experiências profissionais que teve.

Essa concepção e esse objetivo expressam-se claramente em sua narrativa, como veremos a seguir.

Maria conta-nos que se sente feliz e realizada por ter, nesses três anos de docência na universidade, conseguido realizar muito do que acredita ser importante para formar um professor. No entanto, pondera, há ainda pontos que precisam ser ajustados.

No início da sua docência na instituição, assume aulas de Cálculo e Fundamentos da Matemática, o que lhe consome algum tempo para preparar as aulas, posto que há tempos não ministrava esses conteúdos. Além de 12 horas distribuídas entre disciplinas, ela coordena uma turma de estágio supervisionado, o que inclui visitas às escolas, orienta Trabalho de Conclusão de Curso, de Iniciação Científica e participa do PIBID. É muita coisa, constata.

Segundo ela, essa sobrecarga de trabalho reflete em perda significativa da qualidade do curso, pois não é possível desenvolver outros projetos que seriam fundamentais para o aprendizado do aluno.

Ainda assim, ela e os outros professores que atuam na área de Educação Matemática conseguiram muitas mudanças que considera como verdadeiras conquistas. Uma delas foi a implementação de uma nova grade curricular do curso, que privilegia a formação do docente, em contraponto àquela que estava em vigor e que, por sua vez, perfazia um curso híbrido, já que similar ao bacharelado, sem, contudo, sê-lo.

A proposta dessa nova grade foi concebida e aceita pelo grupo de professores, mas há alguns que não entendem a necessidade da mudança. Maria afirma que todos os professores de Matemática da instituição têm um único e mesmo objetivo, o de formar bons professores de Matemática; mas cada um tem uma visão do que seja essa tarefa.

Os professores bacharéis, em geral, entendem que, para essa formação, é necessário e suficiente que o aluno aprenda Matemática. Para Maria e para muitos dos seus colegas, a tarefa é bem mais complexa.

Ela enumera o que entende seja necessário para a formação do docente: conteúdo disciplinar, sem dúvida. O professor tem que dominar um conteúdo bem mais amplo do que aquele que ele ensinará, para poder estabelecer relações entre os assuntos. Mas é necessário, ainda, que ele aprenda a ensinar aqueles conteúdos. Além disso, ele precisa compreender a questão de currículos, que ela entende como fundamental e bastante difícil, vez que trabalhar com currículo em rede, em espiral, evitando, assim, a linearidade, é um ponto chave.

Acredita, ainda, que o futuro professor deve aprender postura e ter consciência. Isso implica em aprender seus deveres, seus direitos e como lutar por eles, e deve ter dimensão política e social da docência.

Nesse ponto, Maria levanta uma questão muito interessante: *"O que eu me pergunto é: Mas quando o meu aluno é um professor de Matemática? Só quando ele recebe o diploma?"*

*Será que enquanto ele está lá (na universidade) ele é um futuro professor, e quando ele recebe o diploma, (pode-se dizer) "Agora você é um professor?"*”.

Ao transcrever essas palavras, lembrei-me dos ensinamentos de Paulo Freire (1991, p. 58): "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática".

Nesse sentido mesmo, Maria defende que o aluno da licenciatura tem que ter "*vivências na escola*" e, para tanto, acredita ser necessário um acompanhamento do professor.

De nada adianta o estudante cumprir 400 horas de estágio assistindo a aulas de professores, que nem sempre podem lhes servir de referenciais, sem que haja uma reflexão sobre o contexto da escola, a realidade dos alunos e as condições de trabalho do professor, reflexão esta que há que ser mediada pelo professor do estágio. E isso, acrescenta, não é viável com o número de alunos que cada orientador de estágio tem sob seu encargo, nem com o tipo de estágio que está posto. Ela entende que, para que o estágio tenha significado para a formação do aluno, o professor da universidade precisa conhecer a escola em que essa prática se desenvolve.

Dado o número de alunos que orientam, ela e a outra professora de estágio assistem somente a uma aula com cada aluno na escola; é o que dá para ser feito, explica aborrecida.

Por outro lado, no PIBID, o aprendizado é muito mais profícuo, garante. Nesse programa, cada aluno cumpre 12 horas semanais. Um professor de uma escola pública de ensino básico da cidade e um(a) docente da universidade acompanham esse estudante e desenvolvem projetos nessa escola. Eles reúnem-se semanalmente em encontros que duram quatro horas e nos quais acontecem as reflexões e discussões sobre o que vivenciam na escola.

Maria acredita que esse modelo, apesar de ainda requerer alguns ajustes, deveria ser aplicado também nos estágios supervisionados. Muito embora fique em dúvida quanto à possibilidade de sua execução, dada a dimensão macro da esfera federal, afirma que, pelo menos em parte, ele seja viável.

Crê que um ponto crucial ao desempenho do formador de professores seja sua capacidade de apreender as crenças dos estudantes sobre a docência, a partir das quais se estabelecerão os questionamentos e as reflexões.

Nas aulas de uma das disciplinas que Maria ministra, com carga-horária pequena, os alunos costumam trazer suas dúvidas e alguns dos problemas que percebem na escola: questões de indisciplina, conflitos, dúvidas de como agir.

Muitas vezes, conta-nos, eles atribuem toda a responsabilidade às famílias dos alunos do ensino básico. Então, ela leva casos e promove as discussões necessárias à visão mais ampla dos problemas da escola.

Outras vezes, seus alunos vêm dos estágios com uma ideia de que a culpa pelos problemas que ali presenciaram é dos professores. Nessa hora, é preciso que a reflexão os levem a compreender a relativa falta de autonomia do professor, que decorre das pressões a que ele está sujeito. E essas são muitas, conclui.

Conta-nos que no estado onde se localiza a universidade, ela tem constatado o desrespeito pelo professor por parte dos inspetores das escolas, que, por vezes, advertem os docentes sem qualquer fundamento, bem como por parte dos professores que, em cargo de gestão, passam a ver seus antigos colegas como inimigos.

Lembra-se de um caso que a indignou sobremaneira: o governador daquele estado determinou que fosse colocada uma placa na frente de cada escola, com a nota que a unidade obtivera no IDEB<sup>21</sup>. Dessa forma, as gestões e professores das escolas que não alcançaram uma boa nota precisaram realizar reuniões com os pais de seus alunos, nas quais explicaram os motivos pelos quais aquela escola não apresentava uma boa qualidade de ensino. Como se a responsabilidade do fracasso fosse do professor, da gestão daquela unidade escolar e não de um conjunto de fatores que incluem, principalmente, as políticas públicas para educação, comenta.

A releitura da narrativa de Maria fez-me refletir que essas questões implicam diretamente na atuação do professor na sala de aula, da mesma forma, mas talvez em maior grau, do que causam as notas dos alunos no Enade<sup>22</sup>, em nosso agir profissional nas instituições de ensino superior particulares.

Essas pressões, às quais se refere Maria, são um elemento complexificador do trabalho docente e se veem implicadas no trabalho do formador, na medida em que o estudante em estágio as percebe, estranha e questiona: Mas, afinal, qual é o papel de cada ator na comunidade escolar? Essa realidade a desanima, confessa, mas quando pensa que é preciso que se modifique essa situação, o que era insatisfação transforma-se em estopim para ações, cada vez mais efetivas, que formem um professor capaz de fazer diferente.

---

<sup>21</sup>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007, e que considera, em seu cálculo, o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Fonte: INEP (<http://portal.inep.gov.br>)

<sup>22</sup> ENADE -Exame Nacional de desempenho de estudantes é uma prova anual aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, aos concluintes de alguns cursos de graduação, de maneira que cada curso é avaliado de três em três anos.

Ressalta que ela e seus colegas da Educação Matemática não possuem todas as respostas e que, por isso, buscam refletir com base em leitura de textos, acrescentando que, muitas vezes, as reflexões que fazem são improficuas ante as cada vez mais diversas situações que se apresentam no cotidiano escolar – como o foi o caso da deliberação do governador a que nos referimos anteriormente.

Pondera ainda acreditar que seria extremamente positivo se naquela universidade houvesse o bacharelado em Matemática, pois, assim, os alunos que entram na licenciatura pela afinidade com a Matemática, mas não pretendem seguir o magistério, poderiam ter a oportunidade de um curso mais próximo à carreira que objetivam seguir, e os seus colegas da Matemática Pura ficariam mais realizados em ministrar disciplinas para as quais se graduaram e pós-graduaram, vez que muitos deles possuem mestrado e doutorado na Matemática Pura ou aplicada.

Não há um acompanhamento de egressos do curso, mas diz que ela e seus colegas gostariam de fazer essa pesquisa. Apesar disso, sabe que a maior parte dos alunos do curso vai, ou tem intenção de ir, para um programa de mestrado – alguns na Matemática Pura, outros na educação Matemática e outros em Educação. Contudo, constata, não há vagas nos programas de mestrado para todos eles.

Maria atribui a escolha dos alunos pelo mestrado em Educação, pelo menos em parte, às práticas sobre escritas que ela e seus colegas têm proposto e ao fato de incentivarem a participação dos alunos em congressos de Educação. Ela considera que isso estimula o desejo de continuarem seus estudos, sobretudo porque muitos deles manifestam intenção de trabalhar com formação de professores. Para esses, argumenta que não é possível formar professores sem ter experiências na sala de aula, pois o discurso tornar-se-ia incoerente. Então, recomenda que procurem ter essa vivência.

Ela muitas vezes afirma a seus alunos que eles não devem se basear nas suas experiências de estágio para desistirem da carreira docente. Alega que a realidade dos estágios não retrata necessariamente a que eles viverão como professores e que é preciso que eles se deem a oportunidade de uma experiência própria. Conta-lhes que a beleza de se constatar o progresso do aluno, mediado pelo professor, e a relação professor-aluno só podem ser conhecidas quando o professor fica um período com a turma e quando for o professor da turma naquela disciplina: "*Eu mesma não queria ser professor, e depois me apaixonei [risos]*".

Maria, logo no início do seu contato com os alunos, explica-lhes que para ser professor é preciso gostar de seres humanos e entender o contexto dos alunos.

Os alunos da licenciatura, em sua maioria, não optaram pelo curso com a intenção de ser professor – assim como Maria e seus colegas da licenciatura. Mas também como lhes dizia aquele seu professor da graduação, muitos, ainda que não desejem, acabam seguindo a carreira docente – às vezes descobrem a afinidade com a profissão, como ela descobriu, outras vezes acontece por falta de opção. De toda forma, Maria percebe que alguns dos que escolheram o curso pela Matemática abominam as aulas de Educação.

Com a nova grade, a aproximação dos estudantes com algumas dessas disciplinas acontecerá logo no início do curso, o que ela acredita que contribuirá positivamente para que o aluno entenda o curso no qual ingressou mais cedo e de forma mais abrangente.

Os alunos sentem muita dificuldade em relação aos conteúdos da Matemática disciplinar, o que ela atribui, em parte, à falta de base construída nos ensinos fundamental e médio, constatando que a maioria dos alunos vem da escola pública. Como consequência, o índice de reprovação nessas disciplinas é alto e implica em uma elevada taxa de evasão.

A julgar pelas provas de modelos ainda bastante tradicionais, as teorias sobre avaliação desenvolvidas parecem não terem alcançado a universidade, o que pode contribuir para aumentar a dificuldade por ela percebida. Mesmo assim, alguns alunos cobram esse rigor quando os professores das disciplinas da educação Matemática utilizam outros instrumentos avaliativos, o que mostra que a cultura arraigada na comunidade acadêmica ainda não quebrou os paradigmas que regem a educação nos últimos séculos.

Ela lembra que as dificuldades financeiras que levavam alguns estudantes a desistirem do curso (acrescento: como aconteceu com ela no primeiro curso da graduação) deixaram de ser motivos de evasão, em decorrência das diversas ações do governo federal nos últimos anos, que permitem ao estudante manter-se no curso sem precisar de proventos. Alimentação, transporte e moradias deixaram de ser problemas para os alunos das universidades federais. Além disso, há diversos tipos de bolsa que pagam aos beneficiários de 300 a 400 reais.

No final da sua narrativa, eu perguntei à Maria se ela gostaria de acrescentar mais alguma coisa. O que ela falou a seguir parece-me que pretendeu resumir o que precisava ser dito, o que precisava ser consignado. Maria tem meios e instrumentos de comunicar suas ideias: é pesquisadora, publica artigos, é formadora, fala à comunidade acadêmica, aos alunos e aos colegas. Contudo, nossa concepção de pesquisa que envolve professores, suas vidas, suas crenças e práticas perpassa necessariamente a condição de ser um espaço (no caso de Maria, um espaço a mais) em que se ouve a voz do professor. Dessa forma, entendi premente transcrever abaixo aquilo que ela falou quando se dirigiu a ela mesma, a mim e a todos que oportunamente lerão este trabalho.

*Em termos do trabalho do formador, vou falar um pouco do trabalho docente. Eu acho que a nossa carga-horária é excessiva. Parece brincadeira, mas são 12 horas-aula. Não é pouco, por causa de tudo isso, e a gente tem que ter um trabalho quase individual com o aluno, para atender, às vezes, a necessidades daquele aluno, ou daquela dupla quando eles fazem o estágio juntos, porque são muitas dúvidas. Gente, ser professor não é fácil! O professor ainda não tem um conteúdo próprio do seu saber profissional. É muita coisa, e ao mesmo tempo não é valorizado, porque as pessoas não percebem o quanto que ele tem que saber. É diferente do médico, ou do advogado que têm um conteúdo próprio, todo mundo sabe. Não... ser professor é algo assim, que eu estou ainda procurando uma definição, não sei se seria isso, mas o que é ser professor? O que é? Qual é o saber que o professor precisa ter? Porque é muito... Entra pelas relações humanas, pela política, por tudo sabe? É muito complexo, muito complexo. E eu ainda estou me descobrindo e ainda estou me formando para isso. Vamos ver onde vai parar... É isso Chris!*

## **8.1 A incansável Maria**

Maria me sensibilizou com a aflição que demonstra sentir quando nos fala sobre a formação do professor. Com sua profunda consciência das urgentes e múltiplas necessidades dessa formação, que muitas vezes não são compreendidas pelos formadores ou pelos estudantes, e outras vezes, ante a realidade do ensino superior, nada se pode fazer, ela dá mostras de se sentir em uma espécie de tortura.

Aflige-se, notadamente, por saber das frustrações que seus alunos sentem, e outros que talvez ainda não de sentir, e, por outro lado, também conhece caminhos que, se não certos, como faz questão de frisar ao dizer que os educadores matemáticos não têm todas as respostas, podem possibilitar uma formação que aproxime mais o estudante das muitas e diversas realidades a que ele pode encontrar-se sujeito, no curso da sua vida profissional. Mas, por vezes, Maria como tantos de nós, sentimo-nos inibidos, amarrados, tal qual personagens de uma peça teatral interativa, cujo autor se esqueceu da coerência necessária a qualquer texto e do contexto que deve servir de palco aos atores desta vida.

Entretanto, essa preocupação que a tortura, ao contrário de imobilizá-la, como faz com tantos de nós, em vez de se transformar em doença, como não seria de se estranhar, serve-lhe de mote, que a impulsiona à dedicação, reflexões conjuntas, lutas em prol do que acredita. Em muitas das suas experiências, trocou o certo, o líquido, por valores morais, éticos, seus.

Maria nos sinaliza a premência de discussões que possibilitem repensar a formação dos nossos futuros professores de Matemática. Essas reflexões, que há tempo têm permeado as pesquisas na Educação Matemática, ainda estão longe de cobrirem todos os complexos aspectos constituintes das realidades e necessidades da licenciatura em Matemática, bem

como de serem efetivamente encampadas pelos currículos, de modo que possam servir ao propósito a que vieram.

A autora desta história, conhecendo o significado de trabalhar exclusivamente pelos rendimentos, por uma questão de sobrevivência, o que fez por 13 anos, a partir do momento em que se vê livre para optar, privilegia, em todas as oportunidades, a sua realização pessoal. Ela, que teve de interromper seus estudos porque não podia abandonar sua família à própria sorte, que teve que adiar seu sonho de ser professora porque precisava cumprir com aquilo que tinha como sua obrigação de filha, agora lança mão da sua liberdade para escolher o que considera certo, justo e coerente com seus valores. Livrando-se das amarras do óbvio, do urgente e do imposto, alça voo em direção àquilo em que realmente acredita. Talvez por isso, tenha obtido tantos sucessos.

Como Maria, da letra da música na epígrafe desta seção, cada um de nós tem seus morros para subir, suas crianças para levar, suas roupas para lavar e asfaltos com que sonhar. Como a Maria da música, a nossa Maria também subiu morros, lavou roupa pelo pão de cada dia e pela mão levava a criança, uma criança que talvez não fosse dela, mas que ela adota, assume, responsabiliza-se, até que a criança possa partir independente. Ela sonha com o asfalto, aquele que só principia quando o morro termina, quando é vencido. E ela o vence. E desde então, já no asfalto, escolhe novos morros para subir, novas crianças para levar pelas mãos e novas roupas; que lava não mais só pelo pão, mas pela alegria de poder ser Maria.

### **À Maria**

Quantas vezes quis ter asas de papel  
Quantas vezes almejei alcançar o céu  
Mas as amarras, não fui eu quem as criou,  
Lembravam-me do humano que eu sou

Quantas vezes pensei em esmorecer  
Pelo cansaço do voo intrépido me abater  
Mas da janela chamavam-me à lida  
E à esperança que é semente desta vida

Quantas vezes agora que eu posso  
Olho o pássaro preso como outrora  
Essa dor que ele sente eu bem conheço  
E a aplaco sempre e sem demora

E então ele me olha e está sorrindo  
No meu sonho vejo-o menino  
A consolar-me das tristezas deste mundo  
Ao perceber-me o retrato em um segundo

Mas muito mais do que o meu caminhar  
É o brilho deste rastro que eu deixo  
É a sólida certeza que mereço  
A liberdade de tê-lo em meu olhar

## 9 SE NÃO É UMA QUESTÃO DE DOMINAR CONTEÚDO, ENTÃO O QUE É QUE É?: as reflexões de Lucas

*"O acaso vai me proteger  
Enquanto eu andar distraído  
O acaso vai me proteger  
Enquanto eu andar"*  
Titãs, **Epitáfio**

Encontro Lucas<sup>23</sup> na sala dos professores do Instituto Federal, no horário agendado para nossa entrevista. Ele parece-me tranquilo e um pouco tímido. Coordena a licenciatura daquele IF e avisa-me que estávamos com um problema: não havia sala disponível para nós. Então, ele nos acomoda em uma sala anexa à dos professores, na qual funciona uma espécie de laboratório de informática para uso dos funcionários, local este que deve servir também como almoxarifado, e iniciamos a entrevista que durou uma hora e vinte minutos.

Ele conta-nos que morava em uma cidade do interior paulista. Fez todo o ensino básico em escolas públicas. No ensino médio, começa a trabalhar na secretaria de uma unidade do Instituto Paula Souza, ali permanecendo até o final da sua graduação. Trabalhando durante o dia e estudando à noite, pensa que se acostumou, desde então, a conciliar estudo com trabalho.

Considera que, na educação básica, tenha recebido uma formação Matemática precária e atribui esse fato à suposição de que seus professores fossem licenciados em Ciências com habilitação em Matemática. Desse modo, a formação deles deve ter sido fraca e, conseqüentemente, a dele também, conclui. Explica que, com o termo formação precária, quer se referir tanto aos conteúdos quanto ao raciocínio lógico.

Inicia o curso de Licenciatura em Matemática em uma faculdade municipal e explica que sua opção pela licenciatura e pela Matemática foi por acaso, mas logo no início do curso se viu apaixonado. Não pela docência e nem propriamente pela Matemática, mas pela metodologia da Matemática que, para ele, significa demonstração.

*Na minha licenciatura, eu aprendi os aspectos metodológicos da Matemática, eu aprendi o que é Matemática enquanto ciência, uma visão que eu nunca tinha tido. E, entender o que é Matemática enquanto ciência para mim, naquele período, foi aprender a fazer demonstrações, que é a característica metodológica essencial da Matemática. E, foi, eu diria que foi, assim, uma paixão à primeira vista, mais pelo método em si do que pelo que seja Matemática em si.*

---

<sup>23</sup> A entrevista aconteceu em 03 de abril de 2014. A transcrição e a transcrição foram enviadas para Lucas, por e-mail, em 08 de janeiro de 2015 e reenviadas em 16 de janeiro de 2016, que as referendou após dois dias, recomendando um esclarecimento sobre sua fala, que foi prontamente atendido.

Durante a faculdade interessa-se pelos fundamentos da Matemática e tem intenção de pesquisar sobre isso, mas como não há professores com titulação que trabalhassem nessa área e que pudessem orientar seu trabalho, e a instituição não investia muito em pesquisa, acaba desistindo da ideia.

Aproveitando um incentivo à iniciação científica da instituição, desenvolve um trabalho em análise complexa, no qual estuda algumas relações entre os gráficos de algumas funções complexas, e isso o motiva a desejar seguir para o mestrado nessa área.

Lembra-se de que as disciplinas de Matemática Pura do seu curso eram abordadas sem qualquer vínculo com as de Educação e que seus professores de Matemática da graduação menosprezavam o saber que hoje, diz, não se sente confortável em chamar de pedagógico, mas sim da ciência da educação.

Ao se formar, tem o firme propósito de ingressar em um mestrado na Matemática Pura. É aceito, então, para um curso de verão em Álgebra Linear, de uma universidade pública do estado de São Paulo e muda-se para a capital. É aprovado no curso, mas sua nota não é suficiente para ingressar no mestrado. Volta à sua cidade natal e ao seu emprego. Contudo, um colega o aconselha a prestar concurso público para professor do estado de São Paulo. Ele não queria ser professor, mas seu colega argumenta que, se ele passasse no concurso, poderia mudar-se para uma cidade em que houvesse uma universidade na qual ele poderia fazer o mestrado, e ele aceita o conselho.

Quando é aprovado no concurso, escolhe uma escola de ensino médio – pois considerava não possuir perfil para trabalhar com o ensino fundamental – em uma cidade do interior paulista onde há uma universidade pública do estado de São Paulo e muda-se para lá. Contudo, nessa universidade, o único programa de mestrado na sua área era em Educação Matemática.

Seu início na docência foi um choque. Ele nunca havia lecionado, nem como professor eventual, lembra. Como assumiu o cargo na metade do ano, tem a impressão de que os alunos pensavam que ele fosse professor substituto, porque eles o testaram por muitas vezes. "*Mas eu persisti*", alega, e justifica que não poderia desistir naquele momento, já que havia se exonerado do cargo do Instituto Paula Souza. Então, não tinha como voltar atrás.

Lembra que outro problema naquela escola diz respeito aos professores mais antigos. O iniciante chega com vontade, animado, "*com gás*", mas encontra colegas que, em decorrência da estrutura do ensino público estadual, já estão muito desanimados e acabam até caçoando do ânimo do principiante. E completa: "*Então eu sofri tudo isso no início*".

Fica naquela escola por seis meses, mas como são fechadas algumas turmas, ele é transferido para outra escola na mesma cidade, na qual permanece por seis anos.

Nessa nova escola, localizada no centro da cidade, estudavam filhos de famílias tradicionais, mas, com o decorrer do tempo, passa a atender à população da periferia. Assim, ali conviviam alunos com realidades diversas e, entende ele, a escola perdeu sua identidade. Crê que, quando a escola se localiza em um bairro e atende à população local, os alunos nutrem por ela um sentimento de pertencimento: "*Eu pertenço a essa comunidade, a escola está na minha comunidade*".

Lucas leciona nos três períodos naquele mesmo local e sente que, em cada um dos períodos, havia uma realidade diferente. À medida que o tempo foi passando, no decorrer dos seis anos que ali permaneceu, esses problemas foram se complexificando. Durante esse período, ele enfrentou problemas de indisciplina e violência verbal. Os alunos do período noturno arrancavam as portas das salas, e os professores trabalhavam sob intenso estresse.

Uma das suas colegas desta escola fazia mestrado na universidade estadual da cidade e o inscreve na disciplina de Álgebra; ele começa a perceber, no decorrer dessas aulas, que o assunto se aproximava muito de Fundamentos da Matemática, justamente o assunto que ele pretendia estudar quando estava na graduação. E, assim, ele faz o mestrado sob a orientação do professor dessa disciplina, na área de História da Matemática. Dessa forma, considera que seu mestrado em educação Matemática também aconteceu por acaso.

Conta-nos que, mesmo tendo frequentado as disciplinas do mestrado em educação, sua concepção sobre Educação Matemática e Matemática continuava a mesma da época da graduação, ou seja, considerava que a primeira era menos relevante do que a segunda.

Ao concluir o mestrado, começa a perceber que não estava sendo de alguma forma reconhecido no ensino do estado.

Então, há três anos, é aprovado no IF e assume o cargo. Recordar-se que, naquela época, o curso de Licenciatura em Matemática ainda não estava sendo oferecido pelo instituto, e ele pensou que fosse trabalhar em cursos técnicos e tecnológicos; não fazia a menor ideia de que fosse atuar na Licenciatura em Matemática. O projeto do curso já estava em andamento, e ele chegou a participar desse processo, mas somente na elaboração de algumas ementas da grade. Percebo, neste momento, enquanto escrevo este parágrafo, que a aproximação do Professor à docência na licenciatura também ocorreu por acaso.

Começa, assim, a ministrar aulas na licenciatura. No início, lembra-se, assumiu as disciplinas de Matemática e sua preocupação era exclusivamente que os alunos compreendessem bem o conteúdo, o que condiz com a perspectiva que até então orientara sua

crença sobre os saberes necessários à docência. *"A minha ênfase quando eu comecei a dar aula no curso era mais nos conteúdos, então era uma ênfase na Matemática pela Matemática."*

Contudo, pela carência de professores no instituto, e sendo ele o coordenador do curso, viu-se quase forçado a assumir uma disciplina de prática de ensino. E, a partir de então, nosso matemático se constituiu formador de professores.

Interessante como os nossos caminhos reservam-nos surpresas. Um mestrado em Educação Matemática e seis anos de experiência na sala de aula do ensino básico não o levaram a reflexões sobre o seu fazer docente e sobre os mais diversos aspectos e saberes que envolvem nossa profissão, enquanto a leitura conjunta com seus alunos, a busca por textos que indicaria às turmas e as discussões que surgiam na sala de aula, propulsionadas pelos questionamentos e casos trazidos pelos estudantes em fase de estágio, ou que já estavam na sala de aula, foram motivadores de um repensar a docência.

Lucas começa a perceber que os conteúdos da Matemática não eram suficientes para todos os conhecimentos dos quais aqueles futuros professores iriam ter que lançar mão quando fossem lecionar; eles não eram o bastante para formar um bom docente. Começa a se dar conta, também, que os conhecimentos que obtivera na graduação não o prepararam para enfrentar os problemas que teve no início da sua carreira e que reflexões naquela época teriam sido importantes para diminuir seu sofrimento, para que tivesse mais bagagem para compreender a realidade que a ele se apresentou naquele momento difícil de sua vida profissional.

Hoje, ele está concluindo o doutorado na mesma área e com o mesmo orientador do seu mestrado. Mas ele não pretende parar seus estudos. Desde que assumiu a disciplina de prática, passou a se interessar mais por questões do programa do mestrado e do doutorado. Agora pretende frequentar algumas disciplinas da Educação, como ouvinte, porque elas poderão auxiliá-lo na formação dos futuros professores.

As aulas de prática que ministra, explica Lucas, acontecem quando os alunos estão nos estágios supervisionados que incluem obrigatoriamente 400 horas. Essa carga-horária é dividida em 4 semestres e englobam projetos, observação e regência do ensino fundamental e, posteriormente, do ensino médio. Em geral, a partir de situações concretas de vivências dos alunos, estabelecem-se reflexões com base em textos lidos. Quando há necessidade, o Professor indica leituras que darão suporte a outras discussões. As dúvidas dos alunos, contamos, na maior parte das vezes versam sobre as maneiras de ensinar determinados conteúdos.

Ele se recorda da sua época de estágio e nos conta que não foi uma experiência proveitosa. A carga-horária era reduzida e não havia a parte de projetos, como há hoje em dia. A sua regência no ensino fundamental, diz, foi terrível, porque a turma era extremamente indisciplinada e o professor não ficou na sala com ele. "*Então, quer dizer, se eles não respeitavam o professor, o titular, então, imagine eu que...* (não era o professor deles)." A observação e a regência no ensino médio foram realizadas no Instituto Paula Souza. A professora da turma era muito boa, mas ele não concordava com o modo como ela via a Matemática e o ensino da Matemática. Então, conclui, ele não acredita que essa vivência tenha contribuído com a sua formação de alguma maneira.

Ao mesmo tempo, alega que, apesar das mudanças havidas na carga-horária e com a introdução da fase de projetos na atual organização dessa prática, o conceito de estágio e a contribuição à formação do futuro professor continuam os mesmos. O que diferencia o currículo do curso, hoje, é a inserção das aulas de prática: "*Eu acho que, nesse aspecto, da observação e regência, isso permaneceu. Eu acho que o diferencial mesmo é em relação às práticas de ensino, onde a gente tem esse espaço para fazer essas análises do estágio.*"

Cita o PIBID como uma opção para que isso ocorra. Embora seus alunos estejam ainda no início do projeto no qual ele não se encontra envolvido, conhece bem sua estrutura e vê como importante essa inserção do estudante na escola durante sua graduação.

Lucas privilegia o valor da experiência para a atuação docente. Considera que está aprendendo a ser formador de professores na prática. Ele entende que nenhum curso prepara totalmente o estudante para o contexto da sala de aula, pois existe a necessidade da experiência, mas hoje percebe que algumas reflexões na graduação podem contribuir para que essa formação seja mais profícua.

Também foi através da sua experiência nas aulas de prática que se entusiasmou com as disciplinas de Educação, com as quais já tivera contato, mas não interesse. Percebemos que essa motivação ao conhecimento surgiu somente quando sua aplicação o nutriu de sentido.

Considera que o fato de ter atuado no ensino médio por seis anos contribuiu para seu amadurecimento como professor. Diz que, com o passar dos anos, foi aprendendo a se relacionar com os alunos.

*Mas uma das coisas que eu acho que se modificou nesse período em que eu atuei em escola pública, eu acho que no início eu tinha uma dificuldade de estabelecer um diálogo com os alunos. E, eu acho que com o tempo, eu acho que eu consegui, de certo modo, eu acho que consegui uma abertura maior nesse sentido. Então, em algumas situações... Por exemplo, em algumas salas, eu consegui até ter uma boa relação com a sala, mesmo tendo*

*problemas de indisciplina, por conta de conseguir estabelecer esse diálogo. Mas nem sempre eu conseguia, então...*

Esse relacionamento, fruto das interações que acontecem no interior da sala de aula, é de grande importância para se estabelecer um ambiente salutar e conveniente ao aprendizado. Tardif e Lessard (2011, p.158) alegam que "(...) a afetividade não é somente da ordem das coisas sentidas subjetivamente; constitui também, em nossa opinião, um dos recursos usados pelos atores – os professores e os alunos – para chegar a seus fins durante suas diversas interações."

A importância que ele atribui à implicação da atuação do professor na construção do conhecimento pelo aluno faz-se presente em mais de uma de suas falas: quando coloca sua formação básica sofrível como consequência da formação deficitária dos seus professores e quando se refere à sua preocupação com a construção do conhecimento matemático dos seus alunos da licenciatura. E ele mesmo tem presente esse vínculo que estabelece: *o professor vai ser bom se ele dominar os conteúdos (...) era uma perspectiva que eu tive dos professores que eu tive; para mim existe esse vínculo: meu ensino foi ruim porque os meus professores, eles não tinham domínio do conteúdo.*

A relação de causa e efeito entre o saber do professor e o aprendizado do aluno, mencionada também por André (2011), já citada neste trabalho, não se esvaiu com a chegada de uma nova perspectiva sobre formação de professores que Lucas tomou para si. Ou seja, ele tem como certa sua responsabilidade pela formação dos seus alunos; o bom ou mau profissional que será formado também depende de sua atuação como professor da licenciatura. *"Então, eu percebi que a minha responsabilidade, eu estou percebendo que a minha responsabilidade enquanto formador é outra da que eu pensava no início".*

O maior ou menor impacto que os futuros professores sofrerão ao entrar na sala de aula também depende, em parte, de quanto ele, Lucas, pode mediar as reflexões a respeito dessa prática e desses saberes. E, mais, a decisão mesma de optar pela docência, ou não, também ele sabe que pode ser influenciada por essas reflexões.

Entende, portanto, que a formação de professores envolve diversos aspectos, tornando-se, assim, uma tarefa complexa:

*Mas eu percebo que a questão é mais complexa, não é uma questão de dominar conteúdo, e, se não é uma questão de dominar conteúdo, então o que é que é? Então, eu preciso pensar sobre essas coisas. É evidente que talvez eu nunca chegue a uma conclusão, mas eu estou ciente de que é um processo, e que em alguns momentos minha perspectiva deve mudar, e, enfim, para mim é isso que está sendo essa minha atuação enquanto formador de professores. É uma mudança constante de perspectivas, é uma*

*reflexão constante sobre o que é ser professor, sobre o que é importante pra lecionar Matemática, sobre que tipo de Matemática eu vou lecionar, pra quem eu vou lecionar, então são questões que estão surgindo aí nesse processo. (Grifos da pesquisadora)*

Interessante notar no trecho em destaque dessa fala do Professor, que, ao ver desconstruído o seu conceito, é levado a se indagar "mas se não é isso, então, o que é?", questão essa que o conduz a reflexões que o auxiliam na constituição da sua identidade docente. Todavia, essa questão, assegura, talvez ele nunca consiga responder definitivamente. Para ele, a constituição do que ele é enquanto formador de professores é um processo que exige reflexões constantes.

Lucas acredita que para formar o professor fazem-se necessárias algumas reflexões: "Eu vou ensinar o que?" "Eu vou ensinar para quem?" "Por que eu vou ensinar?", ou seja, "O que é relevante que eu ensine?" E, ainda: "Como eu vou ensinar?"

Crê que a vocação do curso de licenciatura do IF seja suprir a necessidade de professores que incontestavelmente existe nas escolas públicas do ensino básico. Contudo, admite, essa não é uma tarefa fácil.

Em consequência da sua experiência no ensino médio, e porque se mostra, por muitas vezes durante a entrevista, bastante sensível às condições de trabalho sub-humanas a que se veem condenados seus colegas que permanecem nas escolas do ensino básico do estado de São Paulo, ele sabe que a maior parte dos seus alunos não deseja ir para essas escolas.

E isso o faz preocupado. Preocupado com seus colegas que ali se encontram, mas também, e, sobretudo, com o futuro daqueles jovens que ele está formando. Confessa, e demonstra em seu semblante, com seu olhar, que se sente extremamente angustiado quando pensa que o curso lhes exige tanta dedicação. E para quê?

Nesse momento, quando Lucas faz essa declaração, revivi o sentimento de angústia, descrito por ele, que havia adormecido por quase seis anos e que talvez não fosse um sofrimento tão consciente. Eu não me lembrei de fatos, eu senti, revivi, reipsei com os sentidos, não com a mente. E então me dei conta da dimensão das experiências na constituição da nossa identidade docente.

Lucas indigna-se com as políticas públicas, ou a falta delas, com o descaso do governo de São Paulo em relação ao ensino básico sob sua égide. Sente-se lutando contra forças que desfazem o que ele e seus colegas do IF tentam, com tanto empenho, construir:

*(...) eu não consigo deixar de pensar nos meus colegas que estão lecionando na escola pública e que tem condições de trabalho péssimas. Então, isso me preocupa. Porque, não basta só a gente oferecer cursos de licenciatura, não basta só você formar mais professores, a gente precisa melhorar as*

*condições de trabalho. E isso é uma questão de política pública, de política de estado. É, isso é uma coisa que me preocupa. Isso me dá muita raiva, porque de que adianta a gente ter esse trabalho todo para depois eles acabarem desmotivados? Enfim, uma coisa que não adianta, que não depende só da gente, que depende de política pública também. E isso, enquanto formador, eu acho que é o que mais pesa na minha consciência.*

Observamos, no trecho em destaque no excerto acima, a profunda revolta externada pelo professor com relação às políticas públicas e compadecemos-nos de sua agonia quando alega que os fatos narrados pesam na sua consciência. Daí podemos compreender que a realidade da escola básica afeta não somente o professor envolvido naquele contexto e o estudante da licenciatura, mas também mostra-se imponente no fazer docente do formador e, talvez, nesse último, ainda mais profundamente do que em seu aluno, porquanto possuidor de mais experiências de vida e, conseqüentemente, sujeito a entendimentos atinentes a outros horizontes.

O desabafo do professor, depois do momento da sua fala, das minhas reflexões ao final da entrevista, enquanto eu dirigia meu carro, depois de ter lido e relido este trecho, remeteu-me à figura de um pai que cuida de seu filho para que ele cresça, sabendo que esse crescimento, talvez, ou provavelmente, trar-lhe-á sofrimento. O sentimento de impotência ante a uma situação que o indigna, exarada na voz de Lucas é, nesse caso, um sentimento arrebatador, com conseqüências nefastas para sua identidade profissional, como se depreende de suas palavras, a seguir:

*Eu, se tivesse a possibilidade, se eu estivesse lá com os meus, na minha época de fazer vestibular de novo, com a consciência que eu tenho hoje, eu muito provavelmente não faria licenciatura. E, se eu tivesse um filho com as condições em que está a profissão, eu recomendaria drasticamente que ele não fizesse licenciatura. Porque eu sei como é a realidade. Eu conheço as condições de trabalho, já fui professor. Agora eu tenho melhores condições de trabalho, mas eu sei o que é você atuar na escola básica, é muito difícil, e a desvalorização é muito grande. Então, ou a gente valoriza, ou... eu não sei como vai fazer. Eu acho que não tem como desvalorizar mais, eu acho que já chegou no fundo do poço.*

Lucas conta-nos que certa vez escutou um Ministro da Educação alegando que a oferta das licenciaturas deveria ser ampliada pelo IF. Ele não resiste e escreve em um fórum de discussão dos professores do instituto: “*Olha, não adianta nada a gente ampliar a oferta de licenciaturas, se nós não tornarmos o curso mais atraente, a carreira mais atraente*”.

Soma-se aos problemas já expostos, o fato de que o docente é obrigado a trabalhar em escolas diferentes para completar sua jornada; ele pensa que o professor deveria permanecer em uma só escola, para que pudesse ali desenvolver projetos, mas parece que as escolas não pensam assim, comenta decepcionado: “*(...) parece que a nossa política pública é voltada*

*para o quantitativo, e não para o qualitativo... O professor tem que conseguir aquele número de horas, para ele conseguir um salário que dê para ele sobreviver... É absurdo isso!"*

Além disso, continua ele, as reuniões obrigatórias são, a julgar por aquelas às quais ele era obrigado a comparecer, ridículas, porque não acrescentam nada para a formação ou função do professor. Servem apenas para cumprir uma função burocrática e sem sentido.

Explica que a precariedade com que se desenvolve o trabalho do professor no ensino básico em escolas estaduais de São Paulo – baixos salários, violência nas escolas, falta de valorização do professor – leva seus alunos a se decepcionarem com a carreira e até abandonarem o curso, quando entram em contato com a escola, seja nos seus estágios ou quando assumem aulas como professores eventuais. Ele e seus colegas tentam dissuadi-los, mas em alguns casos não conseguem: *"Então a gente tenta incentivar, porque senão daqui a pouco a gente não tem aluno concluindo o curso. E a gente daí não vai ter professores aí para aturarem"*.

Ainda, dos alunos que continuam no curso, muitos alegam que não irão para a sala de aula, outros que pretendem seguir a carreira docente, mas não em escolas do ensino básico e outros, ainda, que desejam ser professores do ensino básico, mas não em redes públicas.

Outro problema do estágio, conta, é que alguns alunos começam a perceber algumas atitudes dos professores com as quais eles não concordam. Lucas relata um caso que uma das suas alunas trouxe para sua aula de prática: ela estava notando que o professor da turma ensinava alguns conceitos de forma errada. Como ela ajudava os alunos com os exercícios, sentia-se em numa posição para a qual não encontrava saída. Lucas apresenta algumas sugestões de resolução do caso. Consideramos que este episódio reforça a importância do acompanhamento do formador nesta fase da vida estudantil.

Lucas busca também evidenciar aos alunos que o papel do estagiário não é o de julgar o trabalho do professor, mas acompanhar e verificar como acontece o aprendizado dos alunos nas situações que presencia na sala de aula.

Ele comenta que a procura pelo curso tem diminuído e que esse fato não ocorre somente no IF. Segundo ele, esta é uma realidade de muitas instituições públicas em relação às licenciaturas de um modo geral. *"Ninguém mais quer (ser professor)"*, constata.

Além disso, a reprovação e a evasão são bastante grandes. Alega que muitos alunos entram no curso sem saber o que encontrarão nem tampouco o que procuram.

Alguns ingressam no curso com interesse de "fazer bico", entram para comprovar que estão cursando a licenciatura, às vezes não são aprovados nem no primeiro semestre, mas continuam ali e na sala de aula e, a esses, ele recrimina.

Outros apresentam defasagem de conhecimentos básicos – há até analfabetos funcionais que iniciam o curso sem se submeter a qualquer exame, para preencher as vagas remanescentes que são oferecidas à comunidade.

Aos que reclamam que o curso é muito "puxado", responde que uma formação mais completa será um diferencial no mercado de trabalho e que, além de poderem atuar na escola pública, com uma graduação bem-feita conseguirão colocação em instituições da iniciativa privada e, eventualmente, poderão até cursar uma pós-graduação.

Outro aspecto que parece contribuir com a cada vez menor procura pelo curso é o fato de a oferta ser somente no período diurno. Por falta de estrutura física do prédio em que aquele IF está instalado, não há como ser oferecida turma à noite. Isso, constata ele, elitiza o curso.

Porém, um novo prédio está sendo construído para abrigar o instituto, e então Lucas espera que sejam abertas vagas no noturno. Além disso, pretende que as vagas sejam oferecidas anualmente; hoje, a oferta é semestral.

Nota que o maior problema dos alunos durante o curso é com relação aos conteúdos de Matemática. Mas, argumenta, não há como formar um professor de Matemática que não tenha a perspectiva da Matemática científica. Ele precisa conhecer a Matemática acadêmica para que possa a confrontar com a Matemática escolar, argumenta.

Percebe que os alunos mais idosos têm mais dificuldade do que os jovens, que concluíram o ensino médio recentemente. Isso porque acredita que haja um estranhamento em relação à forma como é vista a Matemática na academia: "(...) *eu acho que é um choque nessa questão da Matemática acadêmica, porque você sempre lidou com a Matemática no seu dia a dia de uma maneira, e de repente você chega num curso em que a Matemática é colocada de outro modo. É colocada em termos metodológicos, então isso causa um choque.*"

Atualmente, Lucas percebe a transformação da sua crença sobre a formação docente imbricada em todas as suas aulas, inclusive nas das disciplinas da Matemática Pura. Entende que a preocupação com quem e com que objetivo ele está formando deve nortear a maneira de apresentar e trabalhar os conteúdos nas mais variadas áreas do curso.

Deste modo, e por ser da história da Matemática, busca dar uma ênfase histórica aos assuntos, mostrando que no decurso do tempo, a Matemática que conhecemos não se fez de forma linear e nem é uma ciência pronta. Procura, ainda, abordar os assuntos de álgebra de modo que os alunos compreendam as estruturas e possam relacioná-las com o conteúdo que ensinarão nos ensinos fundamental e médio.

A necessidade de que os conteúdos de Matemática sejam abordados de forma integrada aos da Educação Matemática levam-no a criticar um outro aspecto na Educação. Tratam-se das complementações que bacharéis nas mais diversas áreas cursam para se tornarem licenciados: "(...) *eu acho que para você ter essa característica de professor, eu acho que a Ciência, esses conteúdos de Ciência da Educação, de Ciência da Matemática, isso tem que estar integrado (...)*"

Considera que descrever o que é preciso para formar um professor de Matemática é o assunto mais difícil da entrevista. Mas ele não se furta. É preciso que se forme um professor reflexivo para pensar sobre sua prática e isso é um hábito que ele tem que criar. Além disso, para que ele consiga pensar sobre sua prática, deve ter uma bagagem de Matemática enquanto ciência e enquanto meio de transformação social. É necessário, também, conhecer a Matemática sob seus diversos aspectos para percebê-la como construção social e coletiva, mas isso ainda não é suficiente. Precisa, finalmente, ter experiência.

Quanto às suas condições de trabalho, ele alega que são boas, mas aponta três aspectos que dificultam o trabalho docente: o primeiro deles relaciona-se à estrutura física do campus. Para se ter uma ideia, diz ele, o campus foi projetado para 500 alunos e hoje há 1.000; algumas salas são separadas de outras por divisórias, o que acaba dificultando o trabalho dos docentes. A segunda questão diz respeito à sobrecarga de afazeres burocráticos, decorrente da falta de funcionários, o que também acaba comprometendo a atuação do professor. A terceira é a quantidade de aulas que eles têm que assumir. Em decorrência da falta de professores, os docentes acabam tendo que assumir a carga-horária máxima permitida no IF: 20 horas na sala de aula. Mas, diz ele, temos que preparar essas aulas.

Ainda o instituto possui cursos técnicos, tecnológicos, bacharelados e licenciaturas, o que ele não vê com bons olhos. "*Aqui a gente costuma dizer que somos "pau pra toda obra". A gente brinca dizendo isso. O IF é pau para toda obra; veja, a gente oferece o técnico integrado, tecnólogo, licenciatura, engenharia, alguns campi oferecem a engenharia*".

Em contrapartida, sente-se valorizado e isso faz com que tenha vontade de estudar, de se preparar. Seu salário é bom e, mesmo considerando as dificuldades mencionadas, não se pode comparar com sua situação como professor do ensino médio. Há alguns problemas de relacionamento com os alunos, mas que são resolvidos com diálogo e não com violência verbal ou física, como ocorria na escola em que trabalhava, e que sabe acontecer em tantas outras. Considera também que possui bastante autonomia, pois não há qualquer interferência da administração ou direção na sua coordenação do curso.

## 9.1 Um formador que o acaso protegeu

Lucas dedica-se diuturnamente para formar professores e, para isso, busca sua autoformação; procura, em textos e nas reflexões sobre sua experiência pregressa, a base para se constituir formador, uma necessidade urgente.

Mas essa urgência só se apresenta porque ele assume a responsabilidade, porque ele é o professor que pretende formar: um professor reflexivo, como diz.

Se a sua graduação não lhe proveu os saberes que se fizeram necessários durante a sua trajetória profissional, quando tanto precisou de um norte, e se em seu mestrado ele não privilegiou o conhecimento que em breve se faria premente, em contrapartida, sob o peso da responsabilidade sobre o outro, para suprir as necessidades que percebia neles, para responder aos questionamentos que traziam, inicia uma reflexão também sobre as suas dúvidas, a sua trajetória, as suas angústias; aquelas que estiveram adormecidos durante os anos em que preferiu não pensar nelas. Reconhecer a dor enquanto é latente, pode torná-la ainda mais agonizante.

E então ele não se acovardou, não se escondeu, não insistiu na perspectiva que até então determinara suas crenças. Percebe, aceita e segue em frente.

Contudo esse seguir em frente, não significa deixar algo para trás. Vai, e carrega consigo as marcas do seu caminhar. Não se esquece do que é ser professor; não se envaidece do seu atual cargo para menosprezar o do outro. Ao contrário, mostra-se resiliente, solidário com a dor alheia, dor esta que conheceu e que reconhece naqueles que ficaram. Não consegue parar de pensar neles, diz.

Entretanto, essa angústia não é um sentimento calado, que vitimiza, embute e obtura. Ao contrário, é um grito de guerra, que ele escreve nos fóruns, que se faz ecoar nas conversas com seus colegas, com seus alunos e conosco. Mas também é um sentimento que o faz triste. E o faz triste porque, de mãos atadas, quer agir, quer mudar, quer fazer o que lhe cabe, mas exige que o outro faça a sua parte. E este outro não lhe quer ouvir.

Então, este Professor, que o acaso protegeu enquanto andava distraído, como diz a o excerto da música na epígrafe desta seção, que distraidamente o acaso leva a ser professor de Matemática, mestre em Educação e docente da licenciatura em Matemática, não mais por acaso, se constitui formador de professores.

10 *AQUILO QUE EU FAÇO É TRABALHO!*: a voz de Sarah

*Viver e não ter a vergonha de ser feliz,  
 Cantar,  
 A beleza de ser um eterno aprendiz  
 (...)*  
*Há quem fale que a vida da gente é um nada no mundo,  
 É uma gota, é um tempo  
 Que nem dá um segundo,  
 Há quem fale que é um divino mistério profundo,  
 É o sopro do criador numa atitude repleta de amor  
 (...)*  
*Eu só sei que confio na moça  
 E na moça eu ponho a força da fé,  
 Somos nós que fazemos a vida  
 Como der, ou puder, ou quiser  
 Gonzaguinha, **O que é o que é***

Sarah<sup>24</sup> e eu nos encontramos na casa de Maria para nossa entrevista. Alegre, vibrante, com olhar firme e penetrante, começou nos contando do início da sua escolarização.

Irmã gêmea de um garoto, filha de enfermeira, da grade da creche, olhava o hospital em que sua mãe trabalhava e chorava. Ela não gostava de ir para a creche aos seis anos e meio.

Durante os primeiros anos de escola, ela esteve na turma de seu irmão. Lembra-se muito pouco de sua infância e acredita que tenha "eliminado" algumas lembranças, mas recorda-se que sempre se dedicou muito aos estudos. Gostava de ser tida como a primeira aluna da turma, apesar de ser muito tagarela – havia sempre reclamação dos professores nesse sentido.

Recorda-se que, ainda no ensino fundamental, uma de suas professoras, na intenção de lhe reprimir o ímpeto falante, a colocou ao lado de um menino que não conversava com ninguém. Aconteceu que o menino, com a convivência, passou a conversar também. "*Ajudei o menino, ele começou a conversar, porque ele não tinha com quem conversar, e eu conversava com ele.*" Persistente, a professora a colocou ao lado de sua mesa, e o resultado: "*eu conversei com ela, então...*".

Apesar disso, prestava muita atenção, gostava de estudar, era caprichosa e, desde o primeiro ano do ensino fundamental, seu irmão, que não se preocupava em copiar as lições, perguntava, em casa, o que havia de tarefa naquele dia, fato que a irritava e gerava

---

<sup>24</sup> A entrevista aconteceu em 15 de fevereiro de 2014. As transcrição e transcrição foram enviadas por e-mail em 12 de janeiro de 2015 e reenviadas em 12 de novembro de 2015 e em 16 de janeiro de 2016. O retorno de Sarah ocorreu após dois dias, apontando uma alteração, que foi realizada.

desentendimentos. "*Ele é muito inteligente, mas não gostava de copiar*", diz. Acredita que, ao contrário de seu irmão, ela não seja especialmente inteligente, mas considera-se muito esforçada. Depois de aproximadamente três anos de contínuos atritos, sua mãe pediu que eles fossem separados de turma.

Lembra-se de que seus pais mudavam-se de cidade com certa frequência; quando ela estava na sexta ou sétima série do ensino fundamental, foram morar em uma cidade do interior de São Paulo e depois, no início da oitava série, a família mudou-se para uma cidade do Mato Grosso.

Nessa última cidade, ela e seus irmãos – além do gêmeo possui um irmão dois anos mais novo – vão estudar em uma escola de freis. Sarah gosta muito dessa escola, diverte-se com seus colegas, tem boas recordações.

Embora em turmas separadas, seu irmão gêmeo e ela continuam a estudar juntos, nas mesmas escolas. Contudo, no início do ensino médio, já residindo em outra cidade, seus pais se separaram, e a mãe, desorientada, vende por qualquer preço sua loja, retornando com os três filhos para São Paulo.

Sarah externa, em sua fisionomia e com palavras, o sofrimento e as mágoas que restaram desse período da sua vida. Com apenas 14 anos, ela e seu irmão se vêm impelidos a trabalhar. Contando, agora, com poucos recursos, sua mãe faz estudar os filhos no período noturno, em escolas do estado. Mas com a mãe, não tinha conversa: "Vai estudar, pronto e acabou", conta-nos.

Seu irmão gêmeo encontra vaga em uma escola mais próxima de sua casa, e ela, em outra, mais distante. Para economizar, seu irmão vai a pé para a escola, e ela, algumas vezes também. Naquela época, essa escola do estado foi considerada uma escola modelo. A diretora era muito enérgica, e Sarah aprendeu muito naquele ano.

Sabendo das dificuldades enfrentadas, parentes da sua mãe a convidam para retornar com os filhos ao Mato Grosso, o que acontece no final do primeiro ano do ensino médio.

Agora, a mãe deseja que seus filhos estudem em uma escola particular, já que considera as escolas públicas do local muito ruins. Sem condições econômicas, a mãe tanto faz que consegue bolsa para os três em uma escola:

*(...) essa mulher, não sei como, até hoje eu não sei, porque depois eu trabalhei em escola particular, e eu acho que ela, ela deve ter sido igual àquela mulher da bíblia que bate e bate, insiste, insiste, insiste até conseguir. Ela conseguiu bolsa para nós três em uma escola particular. Aí nós (ela e seu irmão gêmeo) fizemos o 2º e o 3º ano nessa escola.*

Ela ainda era falante e gostava muito de estudar, mas lembra-se de que era muito cansativo, pois trabalhava o dia todo e estudava à noite. Ali ela faz bons amigos, gostava da escola, mas comenta que, embora particular, era mais fraca do que a pública onde cursou o primeiro ano.

Termina o ensino médio e deseja cursar uma graduação. Volta sozinha para São Paulo, onde reside inicialmente na casa dos avós, mudando-se posteriormente para a casa de uma tia. Começa a trabalhar em um banco.

Ela gostaria de cursar Medicina, mas não é aprovada no vestibular. Comenta que nunca pensou tentar entrar na USP, porque considerava a instituição "*inatingível*", mas hoje sabe que teria sido aprovada no exame de seleção para alguma licenciatura.

Já que gostava da área médica, presta vestibular para Nutrição, em uma instituição, e Biologia, em outra, ambas particulares. É aprovada nos dois processos seletivos, mas o valor da mensalidade do curso de Nutrição era exatamente o do seu salário mensal, o que a leva a optar pelo de Biologia, que era mais em conta; seu interesse era por pesquisa genética.

Percebe que atualmente há mais facilidade para os jovens que se interessam em cursar uma graduação. Por ter estudado em escolas públicas, pelo menos na maior parte de sua escolarização, acredita que hoje teria mais chances de seguir a carreira médica.

Na universidade na qual Sarah se matricula era fácil de entrar. Ela brinca:

*Eu passei, mais um amigo em Economia, outro passou em Letras, e a gente brincava: "O quê que foi?" "Ah, eu liguei aqui, era um engano, me matricularam na Economia". E você?" "Ah, eu perdi a identidade, fui ver fui matriculada na Matemática" [risos].*

Não obstante, no primeiro dia de aula, quando o coordenador do curso conversa com a turma, ela descobre que não se matriculara em Biologia, como se lembra ter sido sua opção no momento da matrícula, mas sim em Licenciatura Curta em Ciências, no final da qual poderia optar por Biologia ou Matemática para cursar a Licenciatura Plena. Não sabendo que poderia pedir a devolução da taxa de matrícula, resolve cursar a licenciatura: "(...) *nessa época eu ainda não brigava tanto, não sabia que podia ter pedido o dinheiro de volta. Falei "Ah não" - eu também não sabia o que fazer - "vou ficar por aqui mesmo"*.

Inicia, então, a Licenciatura Curta em Ciências. Considera muito importante fazer uma graduação - sua mãe é enfermeira e, apesar de ter cursado apenas o técnico, valorizava os estudos dos filhos.

Sarah conheceu um moço quando ela tinha 14 anos. Ele namorava uma amiga de Sarah, com quem até hoje o casal mantém amizade, mas, com o fim do relacionamento, Sarah

e Thiago começam a namorar. Em 1989, quando Sarah termina a licenciatura curta, resolvem se casar.

Ela pretendia retornar à universidade para concluir a licenciatura plena em seguida, mas engravidou assim que casou.

Logo depois de casada, começa a lecionar na quinta série do ensino fundamental de uma escola particular. Ela teve que estudar muito para ensinar aquela Matemática, pois considera que a licenciatura não a preparou para a sala de aula.

A escola, sem fins lucrativos, era organizada pela igreja evangélica frequentada por Sarah e seu marido. Era um ambiente muito bom, havia a preocupação em se aproveitar o potencial de cada aluno, e as turmas não eram numerosas – no máximo 25 alunos, recorda-se.

Ela iniciou com uma turma de quinta série, pois, na época, a escola não possuía turmas mais adiantadas, mas foi acompanhando a turma até o final do ensino fundamental e, quando eles concluíram esta etapa, ela foi a paraninfa da turma.

Sarah recorda-se que naquela época, a visão de professor de Matemática era a de alguém que explica da melhor forma possível o conteúdo, pede que os alunos resolvam uma série de exercícios, os corrige e auxilia os alunos. Apesar de considerar que era uma professora dedicada, acredita que tenha cometido muitos absurdos.

Foi em um curso do Professor Dante, oferecido aos docentes desta escola, que ela teve o primeiro contato com um ensino da Matemática até então inimaginável para ela.

*Eu lembro assim, eu tenho assim, eu sou ruim de lembrança, mas eu me lembro da sala em que eu estava, e ele estava me mostrando como trabalhar com operações com os alunos. Eu saí daquele dia, daquele sábado, pensando assim: “Se eu gosto de Matemática, aprendendo Matemática do jeito que eu aprendi, imagina se trabalhar desse jeito?” E aí eu me animei muito, comecei a ler bastante coisa nesse período, do jeito que eu sabia.*

Sarah chegou a ser coordenadora da área de Matemática dessa escola e auxiliava os professores dos anos iniciais do ensino fundamental a compreenderem os raciocínios usados pelos alunos que não apresentavam resoluções formais ou esperadas pelos docentes.

A escola estimulava o pensamento analítico e crítico das crianças. Os algoritmos não eram cobrados como única forma de resolução, mas, antes, as crianças eram estimuladas a desenvolver suas resoluções, independentemente dos recursos mentais que eram usados para a solução.

Depois de conhecer outras formas de entender e de trabalhar a Matemática, Sarah chega à conclusão de que qualquer pessoa é capaz de aprender essa disciplina. Antes, achava que tinha gente que não dava conta dela.

Nessa escola, apesar de particular, não havia diferença entre os alunos de famílias mais abastadas e os que proviam de situações sociais menos favorecidas.

*E era uma escola sem fins lucrativos, mas pagavam mensalidade, mas a gente tinha alunos, então, assim, tinha um grupo que pagava, a gente tinha mais de 30% de bolsas, inclusive, então, estudavam juntos filhos de engenheiros, riquíssimos, moravam em bairros mais nobres, casas excelentes, e meninos da favela lá, bem lá no fundo da zona leste. Então a gente tinha todos esses na mesma escola.*

Ali, Sarah sentia-se feliz, realizada por conseguir ser a professora que havia imaginado.

Em 1998, tenta retornar aos estudos em outra instituição, mas opta pela Licenciatura Plena em Matemática, porque embora desejasse ser bióloga, percebe que com os filhos e a proposta de educação que ela e seu marido haviam pensado, ficaria inviável viajar para as pesquisas em campo. Então, conclui: *Já que é assim, eu para ser professora, eu quero ser professora de Matemática." E foi assim que eu fui parar na Matemática, fazer a licenciatura em Matemática.*

Entretanto, com três filhos ainda pequenos – a mais nova nascera em 1997 –, faltava muito às aulas e é reprovada na disciplina Estatística, por meio ponto. "(...) *foi minha primeira reprovação*", comenta. Então, adia os estudos novamente.

No ano seguinte, já com seus filhos um pouco maiores, retoma à Licenciatura Plena em Matemática. Durante o curso, tem aulas com um professor que considera "*muito, muito ruim*". Ele usava um livro de segundo grau muito antigo e copiava o conteúdo na lousa. Quando ela o questionava sobre os motivos de seus erros, nas provas, o professor não conseguia explicar.

E Sarah, que nunca havia pensado em cursar mestrado ou doutorado, descobre que esse professor era mestre: "(...) *até então nunca tinha passado na minha cabeça que isso era para mim, não era para eu fazer mestrado, doutorado. E ele tinha feito mestrado. E aí eu olhei pra esse professor e falei assim: "Bom, se ele conseguiu, eu consigo".*"

Depois de terminar a licenciatura plena, fica por dois anos como aluna ouvinte do mestrado em Educação de uma universidade pública do estado de São Paulo.

No final desse período, duas professoras recomendaram que ela procurasse o programa de mestrado em Educação Matemática de uma instituição particular, que elas conheciam, já que, nos próximos anos, Sarah não teria chance de conseguir uma vaga no mestrado daquela instituição pública.

Com os apoios emocional e financeiro do marido, ela inicia o mestrado na universidade particular indicada, em 2004. Durante o primeiro ano do mestrado, ela fica sem trabalhar, e seu marido sustenta a família, paga as mensalidades do curso e as idas e vindas da cidade onde residiam, no interior paulista, à universidade.

Escolhe trabalhar com jogos no ensino da Matemática, já que seu marido sempre trabalhou com informática e, na sua casa, era comum a família se reunir para jogos eletrônicos, mesmo na época da internet discada, que "*era uma loucura para pegar*", comenta entre risos.

O mestrado foi uma experiência muito interessante para ela. As amizades, as reflexões no grupo de estudo, suas professoras – cita os nomes, demonstrando carinho –, e a sua orientadora por quem nutre, até hoje, grande admiração enquanto profissional e como pessoa, sentimentos estes que a deixam com olhar embevecido e colocam-na com semblante saudosos enquanto se recorda da época: (...) *foi um dos períodos mais ricos em termos, em questão de formação.*

Ao terminar o mestrado, Sarah assume aulas no ensino fundamental de uma instituição particular, localizada no interior paulista. Ela estranha a forma como os adolescentes valorizavam os bens materiais, mas considera a escola boa, com uma boa equipe. Contudo, durante a aplicação da prova de agosto, ao retirar a prova de um aluno que estava "colando", outro aluno da turma lhe diz que se tirasse a prova do colega teria que tomar a sua também, o que ela acaba tendo que fazer. "(...) *o menino me desrespeitou, pôs o dedo no meu nariz, saiu batendo porta e falando que... Ele falou assim: "Eu quero ver se amanhã você está aqui" e saiu, batendo a porta.*"

A gestão da escola não intervém a favor de Sarah, e ela exige que o aluno lhe peça desculpas; caso contrário, ele não poderia mais frequentar as suas aulas, e, se ele entrasse na sala sem apresentar desculpas, ela sairia de lá.

Na semana seguinte, o menino entra na sala sem se desculpar, ela sai, e a turma pede que ele se retire para ela voltar. Depois de várias semanas sem aparecer, o aluno pede desculpas e volta a frequentar a disciplina, mas, como o pai desse aluno era amigo do diretor da escola, ela acaba sendo demitida no final do ano.

Ela mostra sua indignação ao narrar o fato:

(...) *eu falei assim* (para a coordenadora pedagógica da escola): "Olha, eu não sei como é a situação, eu só sei o seguinte: que esse menino nunca ouviu ninguém que dissesse não para o ouvido dele (...) Não sei como vocês pensam isso, mas eu acho que para ser professora, é ser formadora também do aluno, da pessoa". Ele nunca teve alguém que o enfrentasse e falasse não, pela história de vida dele, pelo jeito, tudo, então eu falei assim: "Talvez

*hoje ele vá me odiar, talvez todo mundo vá me odiar, mas um dia esse menino ainda vai me, vai lembrar de mim e falar assim: "A primeira pessoa que falou não para mim na vida." Então, eu acho que um dia vai ser bom para ele, para ele pensar nisso.*

Sentindo-se cansada de lidar com crianças e adolescentes, começa a trabalhar em uma instituição do ensino superior particular, em São Paulo, sobre a qual comenta:

*(...) eu ficava frustrada nessa universidade particular, porque eu tinha feito mestrado, mas eu acho que universidade particular, qualquer coisa que tenha número, acham que, porque eu fiz Matemática, eu dou conta de fazer, então, me frustrava muito. "Ah, vai lá dar Matemática financeira". Não tem, eu não posso dar Matemática financeira, eu não sei nada de negócio. Eu falei "Olha, eu sou professora, eu sempre trabalhei com Educação básica, eu não tenho condições, eu não entendo nada de negócios". "Não, não, dá sim". Eu ficava numa frustração...*

Conta que, em certa ocasião, uma das alunas discutiu com ela por discordar da resolução da expressão  $20 + 3i$ . A aluna escreveu  $23i$  e, apesar de Sarah explicar o porquê de a resolução estar errada, a moça insistiu, alegando que a professora é que ensinava errado. Ante o resultado desfavorável do desempenho da turma na disciplina que Sarah lecionava, ela foi chamada à administração: "as notas estavam muito baixas, eu tinha que dar um jeito nisso."

Após dois anos da conclusão do mestrado, inicia o doutorado como aluna especial, em uma universidade pública do estado de São Paulo (diferente daquela em que havia ficado por dois anos como ouvinte, antes de iniciar o mestrado) e, no ano seguinte, ingressa como aluna regular do programa.

Comenta da dificuldade que enfrentou na instituição, em decorrência de preconceitos de alguns dos seus colegas em relação ao fato de ela vir de uma instituição particular, o que só foi dirimido quando souberam que ela foi a única aluna do doutorado daquela instituição aprovada no concurso para docente da universidade federal na qual ela se encontra atualmente.

Em 2010, Sarah, no final da última das disciplinas para cumprimento dos créditos do programa de doutorado, vai prestar o concurso na universidade federal. O professor da disciplina a incentiva:

*Não, vai lá e faz esse concurso. Resolve isso aí, é a sua vida, você tem que aproveitar". (...) Eu fiz o concurso foi em maio de 2010, eu assumi em julho, ele falou "Você tem que ir, porque a gente não sabe o que vai acontecer depois, agora vai ser a eleição, não, vai, vai". Aí eu fui. Quando eu voltei, que eu fiquei sabendo que eu fora aprovada, ele chegou a comentar comigo assim: "Está acabando a disciplina, vai lá, arruma as suas coisas, arruma a sua casa, vai com Deus".*

Ela termina de escrever a Tese já como professora da universidade, concluindo o doutorado em 2013.

Ao final da última aula do primeiro semestre em que Sarah estava na universidade, ela ficou tão emocionada que, recordando-se, até chorou: "*Eu falei assim: "É para isso", parece que era aquilo que eu queria fazer"*", tendo a certeza de que seus alunos têm uma formação muito melhor do que a que ela teve, formação essa à qual ela só teve acesso no mestrado, e conclui: "*falo para eles tranquilamente que eles vão ser muito melhores do que eu fui*".

Para ser professor de Matemática, ela defende que é preciso, inicialmente, dominar bem o conteúdo - "*(...) saber o conteúdo é a primeira questão. Eu não ensino o que eu não sei*". Não obstante, pondera que se a formação for boa, mesmo que o futuro professor se esqueça de algum conteúdo, ele pode relembrar, mas há conhecimentos necessários à docência que têm que ser construídos num processo longo e complexo. "*Eu demorei muitos anos nesse processo, para chegar a algumas conclusões que eles têm possibilidade de pensar agora.*"

Comenta com seus alunos que, se para ser professor bastasse saber o conteúdo, as licenciaturas seriam desnecessárias, e os engenheiros poderiam assumir as aulas, pois eles conhecem a Matemática. "*Mas não é isso*", conclui.

Para além de saber o conteúdo, é preciso que o professor saiba como ensiná-lo, ou seja, é necessário conhecer as metodologias.

Ainda, é necessário que ele saiba como é a escola particular e as públicas e os currículos dos municípios e estados nos quais ele pretende atuar, e também o quanto e como esses currículos são exigidos e influenciam o fazer docente em cada um desses locais. Cita, como exemplo, o estado de Minas Gerais, no qual há uma rígida cobrança quanto ao cumprimento das prescrições de determinados conteúdos, em cada série.

*Vou dar uns exemplos, que eu não vou me lembrar de cor, mas tem: operações, números naturais, sexto ano, tantas aulas, sétimo ano, tantas aulas, oitavo ano, tantas aulas, e o professor tem que seguir. Vem a superintendente e olha o caderno do aluno para saber se o professor está seguindo. Então, a gente fala assim, então, não é mais uma sugestão, virou um engessamento. E ele [o aluno da licenciatura] tem que saber que ele vai ter que enfrentar isso.*

O licenciando precisa também entender de políticas públicas e compreender a visão que a sociedade possui do professor. O professor formador tem obrigação de ensinar que o futuro professor tem que lutar por seus direitos, pelo reconhecimento da profissão.

Cita mais um exemplo da escola pública daquele estado, referindo-se à contratação de professores sem concurso, chamados de professores designados, quando há vários

profissionais aprovados em concurso, aguardando nomeação. Sarah discute com os alunos que é necessário que eles lutem pelo direito, que eles façam valer a justiça.

*Então, pensar nessas questões políticas. Eu acho que tem que pensar em questão assim: “Não, eu tenho orgulho de ser professora”. Eu falo “Não finjo que é perfeito, que a coisa não dá trabalho, que as coisas não são ruins, que não tem problemas, mas se você escolheu ser professor, lute pela sua profissão”. Então, discutir, eu acho que essas coisas permeiam, tanto que quando teve a greve<sup>25</sup> (...).*

Lembra que, em 2013, foi questionada por seus alunos sobre o motivo pelo qual ela participava da greve e das assembleias durante ela. Respondeu:

*Porque eu tenho que lutar por aquilo que eu acredito. Se eu acho que ser professora é a minha profissão e eu tenho que ser valorizada, vou lutar por isso. Eu não sei onde vai dar, mas eu vou lutar, eu tenho que, tenho que mostrar que o que eu faço é importante. É importante para, para sociedade, eu acho importante, então eu vou lutar para que isso seja reconhecido de forma adequada. E vocês têm que lutar também, na área de vocês. A gente precisa lutar para que professor seja reconhecido. A gente tinha um status até pouco tempo atrás (...) quando eu era aluna, professor ainda tinha uma valorização. Então, em pouco tempo professor perdeu toda a valorização. Então é possível a gente lutar para que haja uma valorização.”*

Então, pensar nas políticas públicas faz parte da formação do professor, conclui.

Nas aulas de metodologia da Matemática, Sarah tem a oportunidade de trabalhar algumas resistências e preconceitos, como, por exemplo, o uso da calculadora em sala de aula.

Nessas aulas, ainda, alguns desses alunos, que estão na fase de estágio, têm a ideia de que os professores da escola básica não querem saber de nada, são preguiçosos. Nessas discussões, ela os leva a refletir sobre as condições de trabalho dos professores, sobre como se deu sua formação e as oportunidades de formação que eles possuem atualmente. E argumenta: "*As pessoas não nascem prontas. (...) Professor não nasce professor*".

Acredita que tenha se formado para formar professores com visões diferentes das que nós tivemos, que possam valorizar o saber e os sentimentos dos alunos. Ao ler os memoriais<sup>26</sup> dos licenciandos, Sarah percebe que alguns dos seus professores da escola básica não tinham essa consideração, como por exemplo, um dos seus alunos que foi colocado de castigo "na parede", porque a professora perguntou algo que ele não soube responder.

<sup>25</sup> Sarah refere-se à greve dos Professores das Universidades Federais ocorrida em 2012.

<sup>26</sup> Sarah e os outros colegas, educadores matemáticos, instituíram a escrita de memoriais durante os estágios supervisionados. Essa é uma prática que vem sendo adotada em alguns cursos de licenciatura. Ao longo do curso o aluno vai escrevendo sobre sua formação. Quase sempre, esses memoriais partem da trajetória estudantil, anterior à graduação, possibilitando ao futuro professor refletir sobre a sua constituição profissional.

Ela sente-se realizada ao perceber que está formando professores que já possuem uma visão do que é ser professor diferente daquela que ela mesma possuía no início da sua carreira.

Sarah nos conta também que quando chegou à universidade, as horas em que o professor se dedicava ao estágio nas escolas de ensino básico não contavam como créditos. Dessa forma, seus colegas quiseram que ela assumisse outras disciplinas. Ela argumentou que tinha mais horas que os outros, mas os colegas disseram-lhe que eram poucos alunos. Então, ela assumiu a disciplina de Cálculo I em uma turma de 120 alunos. Ela nem sabia quem era daquela turma; havia alunos de vários cursos, com conhecimentos prévios diversos e ela quase pediu exoneração do cargo.

A matriz do curso passou recentemente por uma modificação, fruto de muitas lutas dela e de alguns dos seus colegas.

Ela comenta que o curso até então era híbrido, uma licenciatura que se confundia com bacharelado, dada à inexpressiva carga-horária das disciplinas de Educação Matemática – apenas 8 horas – e da sobrecarga de disciplinas de Física, Química e Matemática mais avançadas, a ponto de muitos dos egressos do curso concluírem alguma das Engenharias em pouco tempo.

Desse modo, a disciplina que se destinava ao acompanhamento e à discussão do estágio, acabava destinando-se a "tapar os buracos" na formação do futuro professor, servindo a outras discussões necessárias, o que acabava prejudicando a reflexão sobre as experiências que os licenciandos traziam de seus estágios.

Comenta que evita encaminhar os alunos do primeiro estágio para certas escolas mais problemáticas, pois vários desistiram do curso ao chegarem lá; alguns não desistem do curso, mas, ante o que presenciam nessas escolas, desistem de ser professor ou, então, professor de escola pública; outros, ainda, persistem, mas com o objetivo de chegar à docência no ensino superior.

Há alunos que ingressam no curso para se transferirem posteriormente para cursos cujas vagas são mais concorridas. Há outros que optam pela licenciatura porque não há bacharelado, ou seja, optam pela Matemática, mas não desejam a docência. Alguns desses consideram as disciplinas de Educação como "uma bobagem".

Em contrapartida, mesmo os que desejam ser professores universitários, começam a perceber que, se alguns dos seus professores da universidade participassem das discussões travadas nas disciplinas de Educação, talvez fossem melhores docentes.

Conta-nos que um dos professores substitutos da universidade, muito querido pelos alunos, é formado por uma instituição particular que havia na cidade. Ela participou, junto com a Maria, da banca de seleção desse professor e ficou encantada com a aula que ele apresentou sobre derivadas, na qual ele utilizou barbante.

Então, ela perguntou para o candidato se ele já havia sido professor, ao que ele respondeu negativamente. *"E por que você pensou em fazer assim?"*, disse-lhe Sarah, referindo-se à metodologia utilizada pelo candidato. Ele respondeu que, como aluno, tanto da graduação na instituição particular, quanto do mestrado que havia concluído naquela universidade federal, muitas vezes ele não entendia a explicação do professor e ficava com vergonha de perguntar e receber uma resposta "meio atravessada"; então, pensara em usar algo diferente.

Assim, conclui Sarah, alguns alunos da graduação começam a perceber que a formação para licenciatura faz diferença, mesmo para quem vai atuar no ensino superior.

Sobre o PIBID, Sarah fornece uma explicação bem completa. Comenta que havia somente 18 vagas para alunos, mas que, a partir daquele novo período, haveria 24. Então, serão duas professoras da universidade, cada uma com 12 alunos, duas professoras do ensino básico, que são denominadas supervisoras. Nesse formato, o professor da escola é corresponsável pela formação dos licenciandos envolvidos no projeto.

*(...) os grupos se reúnem semanalmente com a professora supervisora, aí pensam: "O que a professora está precisando? Ah, vamos trabalhar com geometria". Então aí a gente estuda, lê textos sobre geometria juntos, a gente estuda juntos os conceitos matemáticos, prepara a aula. Eles vão pra escola, a professora cuida, volta, a professora dá feedback de como foi a aula: "Olha, você age dessa forma." Tem umas professoras que comentam: "Olha, você estava dando aula no ensino médio, pegava e batia o giz o tempo todo, você estava nervosa. Eu não... lá não falei nada, mas isso irrita, então, cuidado com essas coisas". Ou então: "Ah, você fala de um jeito com os meninos..." - isso a professora do ensino médio, (...) ela chama de meninos, os meninos do ensino médio - "Você trata como se eles fossem pequenos, eles se irritam. Você, na hora de falar, você tem que tomar cuidado, para não infantilizar muito o jeito de falar com eles, que é diferente" Porque ela [a aluna] estava mais acostumada com ensino fundamental. Gosta muito do 6º ano. (...). Então, assim, esse feedback, e aí a gente conversa: "Não deu certo? Vamos replanejar". "E aí? O que a gente precisa? Vamos estudar." Então vamos procurar o livro, vamos procurar a coisa, vamos estudar de novo, vamos replanejar, volta. Então esse... isso é semanalmente. Então, assim, os alunos que estão no PIBID eles têm uma formação mais diferenciada do que os outros. A gente está buscando, com... eu acho que até com essa nova configuração do currículo, que todos tenham o melhor possível. Mas o fato é, porque também eles têm 12 horas semanais de trabalho na escola... na universidade. Muitos, porque conseguem essa bolsa de 400 reais, não trabalham, porque, isso manda, eles conseguem viver com isso no mês. Então eles não precisam trabalhar para estudar,*

*então eles ficam na universidade, e isso tudo muda a configuração, muda a forma como esses alunos estão sendo formados.*

Considera que a desvalorização do professor é um dos problemas do PIBID. Isso porque, esse aluno, tão bem formado, quando chega à escola enfrenta uma dura realidade: "salas superlotadas, umas situações absurdas".

Para Sarah, o estágio deveria seguir o modelo do PIBID. Mas não é isso que acontece, porque o professor de estágio não tem tempo de se reunir com todos os estagiários, para dar *feedback* para cada um deles.

Nos grupos de trabalho, essas reflexões coletivas vão ajudando o licenciando a compreender que professor também pode se enganar e como se portar ante algum erro que tenha cometido, por exemplo. Sarah lembra que isso ocorreu em dado episódio quando os licenciandos perceberam que um desenho apresentado aos alunos os induzia ao erro. E perguntaram a ela:

*E agora, como que a gente, como que a gente retoma? Eu falei: "Vocês vão retomar com os alunos, vão falar assim: "Olha, gente, vamos ver esse desenho. O que vocês acham desse desenho?" Volta e pede, conversa." "Ah, mas eu falo que eu errei?". Eu falei: "Não sei, você pode falar: "Olha gente, eu não tinha percebido que o desenho estava assim". O aluno... também é interessante você começar a mostrar para ele que as coisas são assim. Você pensou que o desenho ia proporcionar para uma certa questão, aí quando você olha o desenho, o desenho estava fora de escala. De escala assim, foi ampliado de uma maneira que deu, que não dava, se fizesse - era de área - que se você dividisse uma forma olhando só os valores marcados você conseguia, se você fosse medir e aí fazer, não dava. E aí, o quanto que essas questões: "Olha, vocês comentam sobre isso, e aí discutem essa questão de ampliação, proporção, aproveita e discute." E aí o quanto que essas coisas são possíveis, mas no PIBID, porque não dá para fazer isso no estágio. Não dá.*

Sobre o relacionamento com os alunos, Sarah comenta que percebe, por suas experiências, que a cultura no estado de Minas Gerais é diferente da que conhecia em São Paulo, e que o respeito pelo outro é maior.

Mas, claro, há alguns alunos que são mais encrenqueiros. Naquela turma de 120 alunos, ela se recorda que havia um que questionou a correção da sua prova. Embora ela o tivesse recebido em sua sala e explicado a correção, ele não se conformou. Ele quis tumultuar uma de suas aulas, mas quando ela o fez lembrar que é funcionária pública e que desrespeito ao funcionário público no exercício de sua função é crime, ele se retraiu. Mesmo assim, ela considera que o que o levou a desistir das investidas contra ela foi o respeito pelo mais velho, que ainda permeia a cultura naquele estado.

Quanto ao relacionamento com seus pares, ela conta-nos que já houve vários desentendimentos. Um dos motivos foi a "luta" para conseguir a modificação da matriz curricular, e o outro, pelo número de aulas: "*eu não sou de ficar quieta, não é? (...) precisa brigar. Briga, discute e fala: "Não, não aceito". Falo assim: "É sempre assim, mas não tem que ser. Não tem que ter 120 alunos em sala de aula". "Ah, mas sempre foi assim". "Mas tem que parar de ser". Então, vamos lutar (...)"*

Posteriormente, a comissão de estágio conseguiu, junto à reitoria da universidade, que o estágio fosse contado como créditos.

Sarah percebe que as principais dificuldades dos alunos com relação ao curso decorrem da falta de base de conhecimentos com que chegam à universidade e da complexidade das disciplinas de Matemática Pura e, nomeadamente, de Física.

Na matriz antiga, que ainda vigora em grande parte das turmas, havia uma grande carga-horária de Física que ela considera desnecessária para a formação do professor de Matemática. Constata que há alunos que cursam cinco vezes uma dessas disciplinas, antes de conseguir ser aprovado e isso, diz ela, é ocasionado também pelo prazer que alguns professores sentem em reprovar altos percentuais de alunos:

*Menino fazendo cinco semestres Física I, que é mecânica, coisas que eu não concebo numa formação de professor. Quer conceitos fundamentais de Física? Eu acho que tem que ter algumas coisas, mas não uma disciplina em que um dos professores da Física, o prazer dele é reprovar 100% da turma. Ele é... a gente vê isso nos corredores. Então assim, é o prazer dele. (...) Mas o licenciando de Matemática não precisa fazer Física, Química e Mecânica, e faz Elétrica, duas Físicas pesadíssimas, e eles demoram cinco semestres pra conseguir ser aprovados.*

Outra dificuldade que o aluno sente é ter que lidar com o que conhece sobre a profissão docente, ou seja, com o que ele terá que enfrentar quando se formar. "*Lidar com essa questão, tanto do quanto é difícil fazer o curso, com o que eu espero depois, e aí tem esses problemas, eu acho que sofre bastante.*"

Percebe também que as disciplinas do curso intituladas Práticas de Ensino nada têm a ver com disciplinas de práticas docentes. Trata-se, antes, de disciplinas nas quais são ensinadas as geometrias plana e espacial de forma axiomática. Além disso, a Didática da Matemática era uma disciplina eletiva. "*Eu falei: "Que que é isso? Que formação de professor é essa que me põe Didática do Ensino da Matemática como eletiva?"*". *Quer dizer, alguns alunos [aqueles que optaram pela Didática da Matemática] saíram daqui com a discussão da didática, mas não todos [os concluintes do curso]."*

Para conseguirem mudar a matriz curricular, foi preciso muita discussão, recorda-se Sarah. A começar, quando ela classificou o curso, com a matriz vigente, de híbrido, aborrecendo a professora que organizou o curso em seu início. *"Então, tive umas crises com esse grupo de Matemática"*.

Uma das dificuldades da mudança da matriz, relata, é o número reduzido de professores da área, formados em Educação. Muitos deles são engenheiros, agrônomos e eles não dão conta de assumir disciplinas na área de Educação ou de história da Matemática.

Com a nova matriz aprovada, Sarah mostra-se otimista quanto aos avanços do curso:

*Aí agora nesse novo currículo, a gente amplia o nome metodologia, pega essas questões da didática, joga no meio dessas metodologias, agora temos três de metodologia, mais tecnologia, então quatro estudos de metodologias. Pusemos duas Matemáticas, colocam quatro créditos cada uma, para discutir o ensino fundamental, outra do ensino médio, que é essa questão, que é discutir como ensinar os conceitos. Ainda é muito rápido, mas a gente consegue um avanço enorme.*

Sarah relata que há um tempo a reitoria manifestou a intenção de diminuir as vagas ofertadas ao curso, e como os professores se empenharam para não permitir o fato. Ela considera que um dos motivos que tenha contribuído para a tentativa foi o alto percentual de evasão, mas, pondera que, embora o número realmente seja considerável, sobretudo no primeiro semestre, muitos deixam o curso porque nele ingressaram já com o propósito de mudar para as graduações mais concorridas e isso, afirma, não pode ser considerado como evasão.

Acredita que a reitoria tenha voltado atrás na decisão porque ela ia na contramão das políticas governamentais que têm investido na formação de professores.

Sarah ainda nos conta um fato muito interessante. Quando chegou à universidade, compartilhava o gabinete com uma colega da Matemática Pura. Então, cada uma delas presenciava os encontros da outra com seus alunos e ouvia os comentários, de modo que ambas chegaram à conclusão de que a área da outra lhes parecia difícil. *"Aí ela, ela fala que ela não consegue entender, porque ela começa a perceber que o que a gente faz é tão difícil, talvez, quanto o que ela faz, mas que eu também não entendia nada do que ela fazia com os alunos"*.

Ainda, ela considera que a professora *"(...) começa a perceber que a gente (ela e a Maria) trabalha com afinco, que a gente trabalha muito e que a gente luta pelo nosso curso."*

Desse modo, ela percebe que a sua colega da Matemática Pura reconhece a importância da Educação Matemática e que passa a apoiá-las na mudança da matriz. Essa consciência de que o *"não dá para pegar licenciatura e transformar a licenciatura num*

*bacharelado*" passa a ganhar, aos poucos, cada vez mais adeptos entre os professores do curso, o que acaba por viabilizar a nova proposta da matriz.

O pensamento de alguns de seus colegas, que preferem não se envolver, é: "*eu não sei nada disso e precisa mesmo gente que saiba o que está fazendo, que bom que tem gente que está aqui, [que] é muito boa. (...) E pronto, eu quero fazer outras coisas, mas eu entendo o que você está fazendo.*" E outros pensam: "*Não, eu também faço parte disso, ainda que a minha formação não seja Educação Matemática*". Esses professores não se esquecem de que estão formando professores, mesmo quando estão ministrando disciplinas da Matemática Pura.

Porém, ainda há alguns professores que consideram que as disciplinas de Educação são uma "*baboseira*" e não privam os alunos de seus comentários. Uma delas, ao falar isso em sala de aula, causou a indignação de uma das alunas.

Sarah sabe que muitos alunos desistem do curso quando entram em contato com a realidade da sala de aula, em seus estágios. Os baixos salários e a dificuldade do curso de Matemática são fatores que contribuem para a evasão. "*(...) os que desistem é óbvio que muitos também pensam assim: "É ... o curso é muito difícil" (...) para depois, quando eu terminar, eu ter a situação financeira que eu tenho, as condições de trabalho que eu tenho*".

Mas sabe também que muitos deles, apesar de conscientes da desvalorização da profissão, das péssimas condições de trabalho de alguns docentes, muitas vezes, e da sobrecarga de atividades, ainda assim, desejam atuar na área. Esses são, muitas vezes, filhos de professores, constata.

Acredita que ser professor é profissão, e não vocação, e procura mostrar isso a seus alunos, alegando a eles que, apesar de seu salário ser bem maior do que os dos professores da escola básica, também não se considera valorizada, pois teve que estudar muito para chegar ali. Mas, explica: "*Eu me apaixonei depois; não era o que eu queria, mas eu me apaixonei depois.*"

### **10.1 Garra, força, disposição e vontade**

Como na epígrafe dessa seção, Sarah, uma eterna aprendiz, não se vergonha de ser feliz. Ela é uma profissional realizada, assume sua felicidade em se reconhecer professora. Faz da sua vida uma eterna busca pelas realizações daquilo em que acredita. Não tem medo nem tenta minimizar as frustrações, não esconde aquilo com que não concorda ou o que poderia ser melhor. Fala, briga, luta e vai em frente. Pisoteia as suas mágoas, não se importa mais com elas.

Sua vida, um sopro divino do Criador, como a de cada um de nós, não é mais que um segundo, como diz a letra da música; mas ela mostra acreditar que esse curto e divino tempo deva ser vivido com garra, com força, com disposição e vontade.

Somos nós que fazemos da vida, como der ou puder ou quiser. Sarah pode; e ela quer. Parte em busca de sua formação e, com o apoio incondicional daquele que elegeu para acompanhá-la nesta jornada, vence as dificuldades, os preconceitos, as arrogâncias, as divergências. E mostra-se grata por isso.

Toma em suas mãos as rédeas de seu destino para traçar o seu caminho e para tornar mais suave os caminhos que ela ajuda a construir. Seus muitos alunos serão melhores do que ela foi, acredita.

Vivemos em uma época de muitas divergências, de muitas transformações, de mudanças de costumes, de valores e de referências. Nós precisamos de mais "Sarahs", que ainda se indignem com a falta de respeito com os professores e com o trabalho docente. Nós precisamos de pessoas que, como ela, tentem resgatar o valor concedido à docência, que, como ela nos lembra, era bem maior em outros tempos, e que lutem pela autonomia desse trabalho e pela sua profissionalização.

Mas a sociedade brasileira também precisa de outras "Sarahs" que se juntem à nossa, para lutar por licenciaturas menos híbridas, que preparem o futuro professor para atuar no espaço dinâmico e interativo da sala de aula. Precisamos de "Sarahs" com a coragem de gritar, doa a quem doer. Sua voz ecoa em nossos ouvidos, como um brado de socorro à lucidez do nosso grupo: *"Aquilo que eu faço é trabalho!"*

Precisamos de pessoas com ideais e propósitos de vida. Pessoas que ainda se importem com o futuro da Educação deste país.

## 11. *EU SEMPRE GOSTEI DE DAR AULA, SEMPRE, SEMPRE: a trajetória de Esther*

*Que apesar de termos feito tudo  
Tudo o que fizemos  
Ainda somos os mesmos e vivemos  
Ainda somos os mesmos e vivemos  
Como nossos pais  
Belchior, **Como nossos pais***

Esther<sup>27</sup> foi minha última entrevistada. Ela é docente da Universidade Federal, e assim que eu entro em sua sala, ela avisa a secretária, por telefone, que não receberia alguém ou atenderia ligações a partir daquele momento. "É extremamente educada!" pensei eu, com admiração.

Como todos os que foram entrevistados antes dela, mostra-se meio sem norte ao saber que falaria de sua formação desde o princípio e sem perguntas, pelo menos na primeira parte da nossa conversa. E foi daí, então, que em dez minutos, Esther resumiu sua trajetória de formação e profissional. Mas na sequência fomos conversando, e a entrevista dela se prolongou por 1 hora e 57 minutos.

Ela foi alfabetizada com 6 anos e, como mudou de escola e de cidade, foi do pré-primário para a segunda série sem precisar passar pela primeira. Sempre teve facilidade e gostou de Matemática. Até a sétima série do ensino fundamental, estudou em escolas públicas e, a partir daí passou, para um colégio particular, só para meninas, de freiras. Por indicação da sua professora de Matemática, auxiliava as meninas que apresentavam dificuldade na disciplina, em horário extraclasse. E ela gostava muito disso, tinha jeito para isso! Gostava de ajudar as pessoas, gostava de ensinar. Sempre gostou. E Esther externa reiteradamente esse sentimento durante todo o transcorrer de sua narrativa. "*Gostava... Eu sempre gostei. Eu sempre gostei de dar aula, sempre, sempre.*"

Desde cedo pensava em fazer Matemática, mas não com a intenção de lecionar nos ensinos fundamental ou médio. Quando termina o terceiro ano do ensino médio, com apenas 16 anos, enfatiza ela, é aprovada no exame seletivo para o curso de Matemática da universidade pública na qual seu pai lecionava. Ela opta pelo bacharelado, mas sabia que acabaria indo para a sala de aula e, então, pretendia que fosse no ensino superior. Enquanto

---

<sup>27</sup> Esther foi entrevistada no dia 03 de outubro de 2014. A transcrição e a transcrição foram enviadas por e-mail, no dia 12 de janeiro de 2014. O retorno ocorreu no dia 21 de janeiro do mesmo ano, com alguns esclarecimentos.

curso a graduação, seu pai a aconselha que faça também uma licenciatura, já que ela morava na cidade, estava ali mesmo e deveria aproveitar a oportunidade. Então, ela cursa os dois.

Esther pertence a uma família de professores; seu pai, professor de Química na universidade federal que ela cursou, sua mãe e sua avó, professoras do ensino fundamental e sua irmã acabou seguindo o mesmo caminho. Considera que houve uma influência positiva no sentido da escolha de sua trajetória profissional: "*Então acho que assim, você acaba talvez, não é? A gente seguiu meio o que tem de influência aí...*"

Lembra-se de que, em sua graduação, não fez estágio e que desenvolveu projeto de iniciação científica na área de Matemática Pura.

Quando termina a graduação, inicia o mestrado na mesma área, mas em outra universidade estadual, também situada na cidade onde residia, já que na instituição na qual se graduara não havia programa de mestrado em Matemática. Contudo, em decorrência de uma séria doença precisa interromper o mestrado.

Então, presta concurso público para lecionar na rede estadual de ensino de São Paulo e, após algum tempo assume aulas no ensino fundamental, depois no médio, permanecendo no cargo por 10 anos.

Ela nunca foi professora substituta (eventual) e nem enfrentou problemas no exercício da sua profissão. Era outra época, pondera.

Considera que tem facilidade para ensinar. Contudo, ao ingressar no estado, tinha turmas de quinta e sexta séries do ensino fundamental e resolveu explicar para eles as regras dos sinais da multiplicação, usando demonstrações algébricas. Foi o caos, lembra-se:

*(...) Eu sou uma pessoa que tem uma certa facilidade para passar o conteúdo para o aluno. Só que logo que eu fui dar aula, eu acho que minha aula foi, assim, um caos, uma coisa terrível. Porque eu fui trabalhar, no início, com antigas 5ª e 6ª série, e daí eu queria que os alunos entendessem uma série de coisas. Então, eu lembro, e isso eu não vou me esquecer jamais, que eu fui querer explicar para os alunos porque vale a regra do sinal na multiplicação. Então porque menos com menos dá mais. Mas isso para um aluno de 5ª série... Talvez se eu fizesse de alguma outra forma, com... usando.... Mas assim, fazendo algebricamente, provando para eles, coisa e tal... [pesquisadora rindo]. Então eu falei: "Gente, como é que eu podia fazer um negócio desse?". Mas eu achava que isso... "Gente, eles vão adorar, porque eles vão entender porque que as coisas." Então, eu não tive muito no início... assim, até a ficha cair, eu ver que tem algumas coisas que você pode fazer, outras que você não pode fazer. Então, eu cometi várias falhas nesse sentido. Então, fazia, tal, e eu falei: "Nossa senhora, que caos!".*

Apesar de não conhecer material manipulativo, recorda-se de que sempre propunha atividades dinâmicas para seus alunos. Levava palavras cruzadas, brincadeiras, gincanas. Essa

prática é recorrente em seu fazer docente até hoje, nas salas de graduação. E lança mão dessa estratégia sempre que percebe que a turma está desconcentrada, ou desinteressada, como forma de trazê-los para si. Nem sempre consegue sucesso; algumas aulas são boas, outras nem tanto. Mas sente prazer em estar na sala de aula.

Esther passa a lecionar para o ensino médio e posteriormente para cursos técnicos em uma escola do estado que hoje pensa ter se transformado na Fatec.

Começa a perceber que alunos adultos, e especificamente os do técnico, demonstram maior interesse pelos conhecimentos, os quais utilizam em suas funções profissionais, e isso a faz desejar retomar seu antigo objetivo de lecionar no ensino superior.

Assim, volta ao mestrado, mas agora na instituição em que se graduara e que, então, já possuía o programa em Matemática Pura. Ao terminá-lo, há 17 anos, é aprovada no concurso para professor substituto na universidade em que se encontra atualmente e, após um ano, efetiva-se, também por exame de seleção, naquela instituição.

Durante um bom tempo, Esther leciona em diversos cursos da universidade, que ainda não oferecia a licenciatura em Matemática. Então, junto com alguns dos seus colegas, resolve propor o oferecimento de uma graduação em Matemática aplicada à computação. Contudo, o curso não é aprovado na assembleia departamental, e então, pensam no curso da licenciatura.

Ela e uma das suas colegas montam o projeto do curso, em todos os seus detalhes. Para isso, busca participar de congressos, de se aproximar de experiências em outras instituições, aconselha-se com alguns educadores matemáticos e, assumindo a coordenação do curso, os convida para proferirem palestras quando inicia a primeira turma, há sete anos.

A matriz curricular do projeto que Esther ajudou a montar não é mais a atual. Apesar do pouco tempo de existência, o curso já está na terceira versão da matriz.

Esther nos conta que seu propósito na universidade é lecionar, não tendo foco principal em pesquisa, como sabe acontecer com alguns de seus colegas, mas, além das aulas, desenvolve pesquisa em Matemática Pura, com alunos de iniciação científica, trabalhando com modelos de dinâmicas populacionais, que envolvem aplicações de equações diferenciais, e orienta também alguns trabalhos na área de Educação Matemática, mais especificamente na área do que poderemos classificar como didática ou metodologia de ensino da Matemática, porquanto essas pesquisas abrangem formas não convencionais de ensinar alguns conteúdos da Matemática dos ensinos fundamental e sobretudo médio, inclusive algumas que abarcam software matemático.

Ela diz que gosta muito de pensar em formas diferentes de ensinar determinado conteúdo, de modo que ele se torne mais facilmente compreendido pelo aluno. Essa parte da

Educação Matemática, que se assemelha, para ela, a um laboratório, é com a qual ela mais se identifica.

Considera que a maior dificuldade dos alunos da licenciatura seja com relação aos conteúdos disciplinares da Matemática. Eles chegam sem base, com muitas deficiências decorrentes da Educação básica, não possuem o hábito de estudar e o ensino superior é muito diferente do ensino médio. No entanto, há na universidade um programa que visa o acompanhamento dos ingressantes, sobretudo porque muitos deles, além da adaptação ao ritmo de estudo, vão residir longe de suas famílias, e não sabem lidar de maneira positiva com a liberdade que adquirem.

Para formar o professor, é preciso que ele se aproprie dos conteúdos disciplinares da Matemática. Reconhece a importância das disciplinas pedagógicas, que ela não teve e que sabe que alguns dos seus colegas viram em suas graduações ou pós-graduações: "(...) *então, tem toda uma filosofia da Educação que é importante, uma série de coisas, que, na minha época, (quando) eu fiz licenciatura, eu não tive nada disso*", mas para ela é de suma importância que o estudante da licenciatura tenha uma base sólida de Matemática Pura, ainda que não sejam necessários conceitos muito elaborados, para que ele compreenda os porquês, o que possibilita que ele consiga aprender dali para frente (aprender a aprender), para que conceitos equivocados sejam reconstruídos, e sobre isso, dá exemplo:

*(...) eu acho que tem alguns conceitos que são básicos e que a gente deixa passar batido e quando a gente não aprende direito... Que nem às vezes eu comento aqui, por exemplo, a definição de raiz quadrada. Você pergunta para qualquer aluno a raiz quadrada de 4 [e ele responde]: "É mais ou menos 2". Não, não é mais ou menos 2, é só 2. Mas por quê? De onde vem isso? Eu acho que são coisas assim, e que isso foi ensinado errado e isso vai trazendo problemas, não é? Então, eu acho que a gente bater nessas coisas fundamentais, eu acho que é, para mim, é o fundamental. Eu acho que eu não preciso, às vezes, nem ensinar coisas elaboradas demais, mas se eu tiver uma base muito sólida, eu consigo aprender. Agora, se eu não tiver uma base muito sólida, não adianta vir nada aqui, que não vai, eu não aprendo. Então, isso para mim é o fundamental, entendeu?*

Durante a graduação, ela não teve muitas disciplinas pedagógicas, mas recorda-se que Psicologia da Educação lhe foi muito útil, porque a preparou para a sala de aula, já que a nutriu de ideias atinentes à coerência entre o discurso e as atitudes do professor, ao seu respeito pelo aluno, que tem que ser uma via de mão dupla, à consciência de que ele é um exemplo que será seguido pelos alunos, o que demanda atitudes éticas, não só na sala de aula, mas em sua vida profissional e pessoal e comenta que diz a seus alunos dessa postura coerente que o professor deve assumir: "(...) ela nem dava muitos exemplos da sala de aula, mas de pai e mãe. Então, assim, era no sentido realmente da gente ter muita coerência naquilo que a

*gente fala, naquilo que a gente faz. Então, acho que ela foi fundamental para a minha formação."*

Percebemos no trecho em destaque, no excerto acima, a relação que se estabelece entre a educação na escola, a postura do professor e a educação familiar, paternal. Esse cuidado que o professor deve ter, essa coerência que deve permear sua prática, ela transmite aos seus alunos da licenciatura, quando alega que eles não devem usar celular na sala de aula da graduação, porque postura a gente adquire com treino e não de uma hora para outra. Ela não leva seu telefone para a sala de aula, a não ser em situações extremas, quando então avisa seus alunos da urgência. Dessa forma, ela espera que eles também assim ajam em suas aulas, e essas atitudes, enquanto alunos, e os exemplos que eles têm dela, vão repercutir em suas ações docentes. O hábito de estudar, diz ela aos futuros professores, tem que ser criado no ensino fundamental. A coerência entre o discurso e a ação do professor também é reiteradamente trazido na fala da entrevistada.

Nas raras vezes em que os estudantes comentam com ela sobre seus estágios nas escolas, ou quando algum recém-formado a procura, ela enfatiza que eles não devem estranhar alguns comportamentos dos alunos nos ensinos fundamental e médio, porque eles também agem assim enquanto alunos da licenciatura. "*Como esperar do outro uma atitude que você não tem?*" indaga ela.

*(...) É a mesma coisa. Que nem esses dias um aluno veio aqui e ele já se formou e está dando aula, e ele falou assim: "Professora, mas esses alunos não estudam, o que eu faço?" Eu falei: "Mas a mesma coisa eu falava para vocês aqui"... Quer dizer, então são comportamentos que vão se repetindo, então, se a gente não for mudando... Eu falei," Tem que mudar lá e a gente tem que fazer alguma coisa. Não é mesmo de um dia para o outro que a gente muda".*

Ela alega que procura vincular os conteúdos que ensina aos que os futuros professores usarão na sala de aula, mas faz isso somente com alunos que já estejam em fase de estágio e com os conteúdos que permitem essa relação, e que esses estudantes normalmente trazem retorno para ela do que foi possível aplicar, do que deu resultado e o que não foi positivo em suas experiências nas salas de aula dos ensinos fundamental e médio.

Esther chegou a trabalhar um período com estágio, logo no início do curso, porque seu colega responsável por ele se afastou para doutorado. Hoje, ela é responsável por algumas disciplinas da Matemática Pura na licenciatura e ministra aulas de conteúdos comuns, em turmas com alunos de diversos cursos. São salas com 120 alunos.

Alega que não se importa com turmas numerosas e que, às vezes, até as prefere a algumas da licenciatura, com apenas 20 alunos que não se interessam pelas aulas.

Contudo, após alguma reflexão sobre esse assunto, durante a entrevista, admite que, em turmas maiores, não consegue oferecer ao aluno um retorno mais pontual dos seus erros nas avaliações. Sequer é possível analisar os erros de cada aluno, com o número de provas que tem que corrigir. Esses alunos têm direito à vista da prova, mas nelas não estão explícitos os motivos que podem ter levado o aluno a cada erro.

Em turmas menores, ela anota em cada prova os motivos que levaram o aluno a cometer os erros na avaliação; no momento de vista das provas, ela chama os alunos separadamente e comenta com eles cada erro.

Assim, quando a turma é pequena, mas interessada, ela pensa que o trabalho dela surte um efeito muito mais significativo.

Ela acredita que aula é uma troca, e a interação necessária fica prejudicada quando a turma é muito numerosa. Nesse sentido, essas aulas se aproximam de filmes a que os alunos assistem passivamente, e isso não é aula para ela.

Por sua vez, ela crê que muitas vezes os alunos procuram o curso porque a instituição é próxima a sua residência, alguns porque foi o curso no qual conseguiram ser aprovados no exame de seleção. Há outros que gostariam de cursar bacharelado, por conta da afinidade com a Matemática, mas como não há esse curso naquela universidade, acabam entrando na licenciatura. Alguns entram com intenção de futuramente mudar de curso. De todos esses, alguns acabam se identificando com o curso e ficando na licenciatura.

Contudo, ela sabe que, quando vão para o estágio, alguns alunos desanimam com o que encontram na sala de aula. Conta-nos que sua irmã, que atua no ensino básico em escola pública do estado de São Paulo e que gosta muito da profissão docente, comenta com ela que hoje a escola não está mais como era na época em que Esther nela lecionava:

*Ela [a irmã] falou assim: “Se você vier para cá, você vai ver que não dá, a gente não consegue”. E ela trabalha numa escola um pouco mais de periferia e ela fala que hoje em dia, à noite, está terrível. Ela fala, assim, as coisas que eles aprontam. E ela é uma pessoa que nunca teve problema com aluno, nunca teve muito problema de disciplina. Quando eu falo disciplina, assim, não vai dizer que a sala, que nenhum aluno... Mas quero dizer você sempre chega lá, mantém a sala, porque às vezes a gente infelizmente tem problemas, professores que acabam tendo muita dificuldade, até para conseguir dar sua aula e tal. E ela fala que hoje, por exemplo, ela vê que o negócio está difícil... Aluno com droga na sala de aula... Então, o aluno às vezes usou droga, acabou de usar, e você está entrando na sala de aula. Então, ela fala que está muito diferente, que está muito difícil. Daí os nossos alunos, quando eles vão, eles estão encontrando esse tipo de coisa, né?*

Apesar de o curso não ter acompanhamento de egressos, ela pensa que o salário é o fator que mais desestimula o licenciado à docência. Mais até do que essas condições. Isso

porque acredita que, dependendo da direção da escola em que o professor se encontra, os problemas relacionados às atitudes e comportamentos dos estudantes podem ser contornados. Vê também a progressão continuada dos alunos do ensino público do estado de São Paulo como complexificador do trabalho do professor e entende que as deficiências de aprendizado dos alunos deveriam ser sanadas, para que não se precisasse reprová-los:

*(...) esse aluno que está na sala de aula, esse que formou, ele fala todas essas coisas para mim, que ele não sabe o que ele faz e tal, que não reprova, então, assim, eu não sei. Eu acho que a reprovação é uma coisa muito complicada. Às vezes você desestimula um aluno e tal, mas também, como é que você vai aprovando e ... o aluno, quer dizer, ele não tem... que é o que eu acho, ele não tem a base, como é que faz? Ou então você realmente tem que ter mecanismos para ir sanando essa deficiência dele. Daí realmente você não precisa da reprovação.*

Para recuperar o aprendizado desses alunos, é necessário um acompanhamento no sentido de identificar as necessidades que eles apresentam e buscar alguma forma de suprir as deficiências, como a irmã de caridade, sua professora de Matemática, fazia com seus colegas quando ela estava no ensino fundamental: percebia as crianças que apresentavam dificuldade, e as que tinham maior facilidade iam auxiliar as colegas.

Na época em que lecionou no ensino básico, ainda não era assim, mas essa dificuldade que o professor enfrenta de reprovar o aluno já estava iniciando. Lembra-se de que, no último ano em que ficou no ensino médio, uma aluna não foi aprovada em Matemática, nem em Física. Então, a menina entrou com recurso, ela e a professora de Física enviaram todos os diários, perfeitamente preenchidos, para a delegacia de ensino, mas, mesmo assim, a estudante ganhou o recurso e foi promovida.

Ela observa que a escola se modifica conforme muda a sua gestão. Para esse argumento, ela se baseia na sua própria experiência há 17 anos. Conta que, nessa escola em que trabalhava, a diretora era muito rígida. Se algum aluno estivesse no corredor e a avistasse, desaparecia. Então, comenta ela, os professores não tinham problema. Logo depois que ela saiu daquela escola para a Universidade, a direção foi mudada, e então soube que a escola ficou bem diferente, que os alunos estavam "*pintando e bordando*".

Eu pedi para Esther nos contar como ela se vê como formadora de professores de Matemática, e ela me respondeu que considera uma responsabilidade muito grande, já que os alunos se espelham muito nos seus professores, seguem as coisas que eles falam, que eles fazem, e isso chega a assustá-la um pouco. As perguntas que ela se faz são: "*O que eu estou formando? O que eu estou ajudando a formar? (...) será que eu estou ajudando a formar aquele*

*profissional que realmente vai ser ético, vai ser responsável nas suas coisas, vai... ou não? Porque o mundo está aí. Você pode a qualquer momento se desviar do caminho.”*

Explica que a falta dessa consciência ética faz com que alguns professores entrem em sala de aula, mas não ensinem. Ficam ali conversando com os alunos, cumprindo o horário; alguns alegam que não conseguem dar aula. Mas eles deveriam cumprir o seu papel, defende ela.

Assim, entende ser grande a importância do formador de professores, sobretudo porque os estudantes da licenciatura trabalharão com alunos dos ensinos fundamental e médio, e, nessa faixa etária, é que a personalidade dos seus alunos estará sendo construída.

Além disso, ela entende que o formador de professores, como qualquer professor, tem que ser justo. Não pode privilegiar um aluno em detrimento dos outros, ainda que o professor saiba que um se esforça mais que algum outro; as regras têm que servir para todos. Se o professor entender que a regra precisa ser revista, as oportunidades que decorrerão da modificação têm que abranger a todos os alunos. Não pode ter distinção, diz ela.

Então, eu peço para Esther nos contar o que ela pensa sobre o que o professor de Matemática que ela está formando precisará para sua atuação docente, além de conhecer o conteúdo e ser justo, coerente e ético, e o que ela precisa para formar esse professor. Ela considera a pergunta difícil de ser respondida, pede um tempinho para pensar.

Ela responde que o professor precisa ser duro, mas com delicadeza. Já que trabalha com o ser humano, é preciso que ele saiba lidar com pessoas; a maneira de tratar o outro é muito importante. É premente que ele tenha respeito por esse outro. É necessária boa dose de rigidez de comportamento, mas com certa mansidão. Esther compara essa tarefa com a educação de um filho.

Esther vê alguns pontos importantes que devem ser privilegiados na formação dos docentes, porquanto são relevantes na sua atuação: ensinar o conteúdo para que o futuro professor tenha uma boa base, mostrar onde e como aplicar esse conteúdo, quando for o caso; a justiça e o trato com o outro. Estes dois últimos, para ela, o licenciando apreende com a observação das atitudes de seus formadores, que devem ter coerência entre o que falam e o que fazem, e em alguns diálogos que estes estabelecem com os grupos de alunos. O formador de professores, por ter mais experiência, deve comentar sobre esses pontos cruciais, o que ela faz nas eventuais situações no cotidiano da sala de aula na licenciatura, que servem de oportunidades para que se estabeleça esse diálogo.

Uma dessas situações é quando ela explica para as turmas o que muitas vezes aconteceu com ela: o aluno não se sai bem em uma avaliação e comenta com ela que estudou muito. Então, ela indaga:

*O que é estudar muito para você? Na véspera da prova, você estudar das oito da manhã às quatro da manhã do dia seguinte? Quer dizer, isso pra mim não é estudar muito. Então, daí pronto, então você não estudou muito. Agora, se você realmente estudou, veio estudando e tal, e você foi mal, então realmente tem algum problema. Porque aquele aluno que estuda, ele não pode ir mal. (...). Então, eu falo assim: "Se você estudou, realmente veio estudando, fazendo os exercícios todos, e você foi mal, então algum problema tem. Ou você está estudando errado", porque eu acho que os nossos alunos estudam errado. Eu falo para eles: "Gente, é costume vocês fazerem assim, vocês assistem aula, saem da sala de aula e vão fazer exercício. Não; é rever os conceitos teóricos e essas coisas." Eu falei: "Não tem como, é impossível". Então o aluno está estudando errado, não é? Não, tem, alguma coisa tem. Ou então falta uma base. Na realidade você (o aluno) até entendeu esse conceito de agora, mas daí eu [o aluno] não sei somar uma fração, eu não sei... E isso tudo, eu [o aluno] vou errar na prova, então eu [o aluno] vou mal na prova. Eu sempre coloco essas coisas. E eu falei, "A gente tem que ir aprendendo essas coisas, aprender a estudar, aprender fazer tudo". Eu falei: "Quando vocês forem professores, vocês vão ter que passar isso para os alunos não é?" Como é que se estuda, como é que se faz... Não é assim ...*

Mas ela não crê que esses diálogos do formador com a turma devam acontecer sistematicamente; se forem muitos, o aluno passa a não escutar mais.

Esther considera que há sobrecarga de trabalho no departamento de Matemática e que ela acaba comprometendo o relacionamento entre os colegas. Ela, por exemplo, tem 12 horas em sala de aula. Contudo, argumenta, com o número excessivo de estudante em grande parte das turmas, em época de prova, passa o final de semana todo se dedicando à correção delas. Além disso, nessas turmas grandes, as aulas acontecem em anfiteatro cuja acústica não é boa. Isso sobrecarrega as cordas vocais dos docentes; ela tem notado que está ficando rouca.

Além disso, nessas turmas grandes, é impossível saber quem são os alunos. Outro dia, conta-nos, levou um susto ao se deparar com um estudante que ela pensou não conhecer, mas na realidade nunca tinha faltado em sua aula. Para driblar essa dificuldade, usa uma tática: enquanto ela espera que os alunos copiem os conteúdos do quadro-negro – ela pede para que eles não o copiem enquanto ela fala, para que não percam a explicação, já que fazer duas coisas ao mesmo tempo não funciona – ou enquanto eles resolvem algum exercício, costuma andar por entre eles, olhando fixamente em seus rostos para tentar guardar-lhes a fisionomia. Mas em turmas de 120 alunos, nem sempre isso funciona, lamenta-se.

Quando sente que alguma dessas turmas numerosas está distraída, inventa uma atividade diferente ou procura chamar a atenção:

*Porque às vezes eu dou umas broncas, eu falo “Gente, isso não é postura, é isso que vocês querem para a vida? Isso é o que vocês querem para a vida de vocês? A minha postura começa aqui, e tal”. Então, de vez em quando assim, se eles estão conversando muito, por exemplo, daí eu faço alguma coisa desse tipo: “Gente, para pensar, que profissionais vocês vão querer ser? Essa é a postura de um bom profissional? Ou não?” E daí eles, sabe, acho que alguns param para pensar, e pegam, e ficam, e daí toco a aula. E daí, às vezes, quando eu faço alguma coisa assim, às vezes algum aluno vem conversar depois comigo: “Professora, a senhora falou tal coisa, eu fiquei pensando naquilo, será que eu estou agindo assim, a minha postura, não sei o que, o que a senhora acha?” Ou: “Eu estou indo mal, será que eu devo fazer isso, devo fazer aquilo?” Então eu tenho muito aluno que vem conversar comigo, muito aluno. Eu falei: “Meu Deus, acho que a responsabilidade aumenta mais ainda”, não é?*

Esther não sabe como se aprende a ser professor. Ela aprendeu experimentando. Recorda-se que, no início da sua docência, ela cometia alguns erros, como ameaçar os alunos – não se pode ameaçar se não se vai cumprir, diz ela (esta, acrescentamos, é uma regra básica que os pais devem seguir para educar seus filhos). Um dia, ela entrou em uma sala de aula do ensino fundamental, e como os alunos estavam agitados, disse-lhes que se não parassem, iria embora. Mas essa não era sua intenção real. No dia seguinte, a turma estava muito pior.

Por outra parte, continua ela, o futuro professor também aprende com o que observava de seus professores, de seus colegas, tanto para reprisar quanto para adaptar ou até evitar.

Lembra-se de um professor da graduação que, ao perceber que a sua turma sempre entrava atrasada na aula dele, encheu o quadro negro com conteúdo. Quando os alunos entraram, ele já estava apagando o quadro e lembrou a turma o horário do início da aula. Eles nunca mais se atrasaram. Esse procedimento que surtiu o efeito desejado pelo professor, fez com que ela agisse similarmente com seus alunos:

*(...) era de uma turma pequenininha, mas eles eram uma turma, assim, muito unidos. Eles conversavam muito. E um dia, ah, não deu outra, eu entrei na sala de aula: “Boa noite”. Fui lá, [barulho de giz contra a lousa]. “Alguém tem alguma dívida?” Continuei escrevendo. “Olha, isso aqui, tal, tal”... Continuei escrevendo. Fui apagando... O pessoal foi ficando assustado, foi ficando assustado. Eu falei assim “Olha, o que eu tinha para trabalhar hoje, o conteúdo que eu tinha preparado para minha aula, é esse. Boa noite.”*

Dos exemplos negativos de seus professores, recorda-se de um em particular: o seu professor da graduação não preparava aula:

*Porque, por exemplo, você pode saber muito, tem pessoas que sabem muito, mas se você não preparar aula, quando eu vou resolver alguma coisa, às vezes, eu não lembro como é aquilo, então eu tento de um jeito, aí eu mudo, depois eu tento de outro, aí eu volto ... Se o meu objetivo é (...) o aluno tentar, tudo bem, mas se não é, não tem condições, quer dizer, no fim o aluno fica mais perdido do que qualquer outra coisa. Então, isso para mim era, foi muito ruim. Então, essa experiência, eu falei: “Isso eu não quero*

*quando eu for professora". Então, por exemplo, o professor se confundiu, ele errou, beleza. Nós não somos perfeitos, a gente erra, comete falhas, às vezes a gente se engana e tal, mas você ver que o cara simplesmente não.... Sabe, para mim é uma falta de respeito para com o aluno.*

Indo no sentido oposto a este, B. D'Ambrosio (1993) atribui parte da mistificação da Matemática ao fato de os professores trazerem todos os exercícios e demonstrações prontos, o que não permite que o aluno perceba todo o pensamento que o envolveu, todo o caminho que percorreu, todas as dificuldades que enfrentou, ao tentar resolver a questão posta.

Esther costuma se perguntar, frequentemente, se a aula que ela ministra é a melhor que ela pode oferecer. Então, às vezes, começa o curso de um jeito e termina de outro. Então, acredita, não dá para planejar e não sair do caminho.

Acredita, ainda, que cada turma é uma, tem suas características, seu jeito, sua identidade. Por isso, o professor precisa ir mudando as formas de abordar o conteúdo e lidar com a sala, ou seja, não é possível dar uma mesma aula, da mesma forma, para todas as turmas.

Dessa forma, conclui que o licenciando aprende a docência com a observação dos professores, quando eles contam suas experiências, e, na prática, quando forem para a sala de aula.

Muito embora não tenha enfrentado problemas no início da sua docência, sabe que, a primeira vez que entra na sala de aula, o professor leva um susto: "(...) porque o aluno conversa, o aluno não sei o que, em geral você ameaça. Eu vejo isso, é muito comum, "Ah, se vocês não ficarem quietos a prova vai ser não sei o que, porque eu...". Não vai fazer!"

Esther ainda gosta muito de ensinar. Vibra em muitas das suas aulas, sente muito prazer em ser professora e tenta, do seu modo, com base nas suas experiências, nas suas práticas, naquilo que a fez docente, fazer com que seus alunos da graduação percebam isso.

## **11.1 As cores do quadro de Esther**

São inegáveis as relações que Esther estabelece entre o ensino e a educação dos filhos por seus pais, mas também inegável é a influência que Esther recebe de sua família na opção por sua carreira, assim como a que todos nós tivemos; uns mais, outros menos. Como diz a música de Belchior, apesar de percorrermos tão diversos caminhos, apesar de buscarmos outras referências, outras práticas, outras experiências, nós ainda somos os mesmos, nós mesmos, e, embora em paisagens diferentes, em narrações desiguais, ainda vivemos como nossos pais.

São esses nossos pais, num sentido lato, que nos pegam pelas mãos e nos ensinam como engatinhar nas vias expressas de nossas carreiras. São eles que nos levantam, quando caímos exaustos e desanimamos. São igualmente eles que ali estão, apoiando-nos, mostrando-nos como fazer, e tantas vezes como não agir, o que deixar ir, o que esquecer ou não se importar, apontando-nos outras perspectivas, novas possibilidades, as quais tantas vezes não enxergamos, envolvidos que estamos com a dúvida, a dificuldade e todo o contexto.

São nossos professores, nossas famílias, nossos irmãos, nossos colegas; mas também são nossos alunos e nossos filhos. São aqueles a quem devemos um reconhecimento que, às vezes, não se faz consciente, mas que falta. Esses pais somos também nós mesmos, quando buscamos nossa autoformação, nossa autoanálise, a análise da nossa prática, como a que Esther se convida diariamente: Será que faço o melhor que posso? Será que estou no caminho certo?

Por outro lado, somos os pais de tantos outros, que nos percebem como referenciais que devem ser seguidos, que em nós se espelham para decidir suas escolhas, suas atitudes. E essa consciência deixa Esther em sobreaviso, em alerta.

Ela tem consciência da sua responsabilidade de professora. Não só de formadora de professores, não só uma consciência especial, mas uma que a faz cuidadosa de suas práticas, que a leva a ser coerente, reta, porque se sabe observada e influente. Sabe que seus alunos se apoiarão nos valores e exemplos que ela conseguir lhes transmitir, transmissão esta que não se dá tanto com palavras, mas, principalmente, com exemplos.

Então, tal qual uma artista, que, ao pintar um quadro, escolhe as cores que expressam seus sentimentos, suas verdades, ela parte em busca de escolher a coerência entre seu discurso e suas atitudes e chama a atenção dos que olham sua arte: O que você quer para você? Para onde quer direcionar a sua vida? Quais são as cores que usará para pintar sua aquarela? Aquelas que, desbotadas, mal expressarão um retrato medíocre, ou aquelas que a tornarão atraente e vitoriosa? Ela já escolheu suas cores e torna a escolhê-las sempre que entra na sala de aula e começa, apaixonada, sua estonteante arte de ensinar.

### PARTE 3 : ENTRE O "EU" E O "ELES" DESVELA-SE O "NÓS": uma interpretação possível das narrativas dos formadores

*Como me tornei o que sou?  
Ao raiar de uma aurora qualquer?  
Das páginas de um livro de histórias,  
Da ficção, em quadros, retratos, memórias?  
Quando poderei me reconhecer,  
Me definir e dizer: eis-me, aqui estou?  
Dizer dos meus anseios, dos meus caminhos,  
Do espelho nas manhãs frias,  
Do acalanto suave da noite,  
Dos versos daquela canção,  
das palavras, dos olhares, dos carinhos,  
Das escolhas que faço, dos amores que tive,  
E daqueles que nem me lembro mais...*  
Christiane, **Para Esta Parte**

Fazendo nossas as palavras de Bolívar, cuja sensibilidade aqui se equipara à profundidade de sua eloquência argumentativa, iniciamos este capítulo:

Este problema e a forma de abordá-lo não me são alheios. Tendo tomado parte do professorado da Secundária durante 13 anos, que configurou minha primeira identidade profissional, encontro-me ligado às dificuldades que atravessam meus [antigos] colegas, aquela geração que – de modo apaixonado – entregou-se para construir a democracia através da extensão da cultura nos Institutos, como se nota ao longo deste texto. Sem dúvida, as páginas que seguem deixam transparecer certa cumplicidade, o que incrementa a compreensão, mas desequilibra - quiçá - a visão externa mais objetiva. (BOLÍVAR, 2006, p.13)

Neste capítulo, retomamos as narrativas dos formadores, procurando analisá-las junto às falas de autores, pesquisadores e outros professores, não para legitimá-las, posto que, ainda que tomadas isoladamente, traduzem a percepção de si mesmos, de suas trajetórias e da profissão docente, mas na busca de compreendê-las em meio a um contexto social que as faz reverberar nas vozes de tantos outros que, como nós, vivem nesta época histórica, trilham caminhos paralelos e encontram-se nas mesmas calçadas, enfrentando os muitos desafios comuns à nossa classe profissional.

Não podemos deixar de mencionar a subjetividade da palavra mesma e a intencionalidade da escolha das palavras de quem narra, mas também de quem as escolhe para compor o texto. Igualmente, há intencionalidade nas nossas opções pelos autores eleitos e pelos trechos das obras lidas, já que não incluímos todas as suas letras, nem tampouco todas as suas mensagens.

Bolívar (2014) chama atenção para uma das questões metodológicas que fundamentam as pesquisas com narrativas. Entre o objetivo de dar voz ao professor e o de interpretá-la, buscando o sentido que elas têm em um contexto social e histórico, reside a pesquisa biográfica.

Nessa perspectiva, o autor assinala o perigo que corre o pesquisador, tanto de expropriar a voz do professor, em uma significação a serviço dos objetivos de sua pesquisa, quanto, ao contrário, de restringir seu trabalho às palavras do narrador, deixando que fiquem presas ao horizonte particular de quem narra, o que, para Bolívar, reduz o papel do pesquisador ao de um escriba. Essa busca pelo "textualismo radical" (p.718) supõe uma renúncia metodológica, pois o investigador limita-se à textualização dos relatos sem interpretá-los, ignorando que eles são construções sociais.

Para Bolívar, o sujeito não é uma unidade fixa, mas um projeto reflexivo e, como na epígrafe deste capítulo, sempre em construção, construção essa que, entendemos, se ancora nas múltiplas experiências que nos tocam no decorrer de nossas trajetórias particulares. Dessa forma, o relato é um recorte temporal e intencional da construção de si, ou seja, os relatos dos professores estão sempre situados em um espaço e tempo; "são singulares, seletivos e específicos" (p.715).

Assim, segundo esse autor, as narrativas trazem o individual ao mesmo tempo em que carregam o contexto em que o sujeito vive e no qual teve lugar seu aprendizado. Esse contexto, então, não pertence somente ao sujeito, mas a uma história que é individual e coletiva, e, por isso, os relatos têm de vir acompanhados de outros meios para que adquiram um sentido mais amplo. Segue daí a importância de juntarmos às vozes dos formadores, outras vozes, outras interpretações, outras referências.

Por questão essencialmente didática, as análises foram organizadas por eixos e categorias, muito embora as narrativas explicitem a não-linearidade dos acontecimentos, tanto no que se refere à dimensão temporal, quanto aos intercâmbios e nexos entre os eventos.

Há que se ponderar, igualmente, que organizamos as análises em eixos e categorias, separando as falas, antes fortemente conectadas entre si, em um movimento delineador da voz coletiva. Posteriormente, em um movimento contrário, as vozes confluíram e entrecruzaram-se na última das subcategorias, na qual buscamos tecer mais demoradamente o enredo desta parte do texto, tomando novamente cada sujeito separadamente.

Tal qual um grande ramalhete, no qual algumas preciosas flores vão sendo colocadas sem que pareçam fazer parte de um conjunto, mas, ao final, unem-se às outras por um grande

e belo laço, alguns trechos que foram inseridos na análise juntaram-se a outros na última das subcategorias.

Urge esclarecer, outrossim, que neste trabalho encontram-se as trajetórias pessoal, profissional e de formação de oito formadores. Buscamos compreendê-las em uma perspectiva na qual são inseparáveis as dimensões humana, particular, social e profissional. As nossas opções teóricas nos levam a entender que a unicidade e a unidade, características da complexa identidade do sujeito, impossibilitam qualquer tentativa de percepção para a qual se pretendam separar as vozes particulares daquelas que ecoam palavras coletivas.

Contudo, considerando que a abordagem que norteou este trabalho parte do particular e do individual na busca da confluência de imagens e significados como indicativos da perspectiva social e histórica desses sujeitos, que não os deixam confundir com outros, mas que permeiam sua identidade social, apresentamos essas trajetórias em dois momentos, com intenções e olhares distintos.

Nas transcrições das narrativas, na segunda parte deste trabalho, olhamos para cada um desses formadores buscando apreender sua história pessoal, as marcas que nelas foram deixadas, as incertezas, as realizações, as dificuldades que enfrentaram, as felicidades que lhes acometeram e que os fizeram assim como se mostraram, pessoas com famílias, com escolas, colegas, professores, com paixões, decepções, caminhos, com um passado, um futuro, com uma vida. Nessa parte do trabalho, trouxemos alguns trechos transcritos de suas falas, aqueles que não poderiam deixar de ser, de ali estar, na tentativa de fazer desvelar quem é aquele de quem nos aproximamos, de quem ouvimos as palavras, vimos seus sorrisos, sentimos sua emoção e com quem viajamos em suas histórias.

Nesta terceira parte, ao organizarmos essas vozes de forma que pudessem construir um sentido não mais individual, mas social, sem se pretender representativo, trazemos novamente muitas das mesmas transcrições, mas agora, para além da riqueza mesma de traduzirem percepções de um ser humano social com uma história, olhamos a translucidez da história social nesse ser humano.

## 12 DO SINGULAR AO COLETIVO: AS TRAJETÓRIAS FAMILIARES, ESCOLARES E DE FORMAÇÃO

*Será que te conheço desde a infância  
Será que na infância eu parti  
Prum mundo imaginado por você  
Ou por você um mundo veio  
E a infância assim se foi  
Meu canto hoje dobra as tuas notas  
Me olhas como se fosse normal  
Me coro ao seguir a tua rota  
Meu abraço te amarrota  
Meu estranho natural*

Maria Gadú, **Estranho Natural**

Neste primeiro eixo trazemos as falas dos formadores sobre sua trajetória pessoal, o que abarca suas experiências familiares, escolares, de formação e suas opções pela carreira.

Para a análise das vozes dos formadores, buscamos inicialmente por aquelas que, conforme nossa percepção, denotaram alguma implicação na constituição profissional do docente. Contudo, buscando cumprir um dos objetivos que subjazem os trabalhos que se utilizam de trajetórias humanas, procuramos trazer também as falas que percebemos representarem fatos relevantes ao professor, algo que sentimos que eles gostariam de nos falar, e, portanto, falar para os outros que nos acompanharam nas entrevistas e que agora nos acompanham neste texto.

Foi a certeza da presença desse outro no momento das entrevistas que fez com que João, olhando para o gravador, explicasse como costuma se vestir para ministrar suas aulas e que levou Lucas, ao explicar o motivo que o levava ao Mestrado em Educação Matemática, também se dirigisse ao gravador, dizendo: "*Isso é curioso porque nesse ponto ficam ... eu acho que fica curioso para quem vai ouvir o meu depoimento, porque (...)*"

### 12.1 *Vai estudar, ponto e acabou: o que narram os formadores sobre o papel da família em suas trajetórias*

A família aparece nos relatos de sete dos oito colaboradores desta pesquisa. Com maior ou menor ênfase, faz-se notória a importância da influência familiar, quer como incentivadora da carreira docente, quer como desestimuladora das escolhas dos cursos, ou das opções durante o decorrer da carreira, ou ainda, como dificultadora, mesmo que não de

maneira intencional, ou, ao contrário, como facilitadora da consecução dos objetivos desses professores.

Lembramos, com Berger e Luckmann (2014), a relevância que os pais possuem para a criança na ocasião da socialização primária, fase essa na qual, como defendem os autores, os pais representam, para a criança, o único mundo possível. Além disso, as concepções de mundo e de realidade construídas na fase da socialização primária, dificilmente serão desintegradas, a menos que haja uma forte ruptura durante a segunda socialização, o que, como vimos, pode acarretar em crises do indivíduo.

Segundo Santos (2005, p.58): "A literatura aponta a família como um dos principais fatores que ajudam ou dificultam no momento da escolha e na decisão do jovem (...)". Nos resultados da pesquisa da autora com 16 jovens com idades entre 16 e 18 anos, observou-se que "O discurso dos adolescentes entrevistados apresentou indicadores da importância e da influência dos pais no processo de tomada de decisão." (p. 62)

Essa influência também emergiu dos grupos de discussão dos quais participaram 193 estudantes do ensino médio, de escolas particulares e de escolas públicas, em pesquisa realizada por Gatti et al (2010) que buscou discutir a atratividade da carreira docente. Ainda, as pesquisadoras notaram que, para os alunos de escolas particulares, essa influência era mais evidente e, ainda, quanto maior o grau de escolarização dos pais, menor era a intenção do adolescente seguir a carreira docente.

Luz atribui, em parte, o fato de não ter pensado em seguir carreira docente, à falta de tradição familiar, somada à desvalorização da profissão, que certamente era de conhecimento de seus pais, que, por sua vez, gostariam que ela fosse médica:

*(...) na minha família não tem tradição de professores, e, infelizmente, por conta da desvalorização social da nossa profissão, da desvalorização da carreira, tudo, ninguém nunca falou para eu ser professora. Então, isso ficava, ficou esquecido, até, porque falavam: "médico, médico, não sei que, tal..."(Luz)*

Essa desvalorização também se vê presente no relato de João, quando nos conta do aborrecimento e da preocupação de seu pai, ao saber que ele optara pela Licenciatura em Matemática e, quando, mais tarde, deixa de trabalhar no negócio da família para retornar à função docente:

*Mas... meu pai falou muito mal quando eu escolhi licenciatura. Falou: "Viu, você não vai ganhar dinheiro... você vai ser o que? Professor? O que é essa tal de licenciatura?" Meu pai só fez até a 5ª série. Eu falei: "Ah, é para formar professor de Matemática, pai" [e o pai responde:] "Mas você vai ser professor? Ai, você fez o técnico em mecânica, vai fazer Engenharia!"*

*Nossa, quando ele viu que eu estava me formando em Matemática, ele foi na formatura, mas com um bico desse tamanho assim: "Agora você vai ganhar dinheiro no que, menino?" Ai quando eu abandonei e fui para a indústria, daí ele ficou contente. Daí quando eu falei que eu ia fazer o concurso de novo: "Você de novo com essa ideia de professor?" [risos]... falei: "Ué, vou tentar, se der certo... vamos ver o que dá. (João)*

Observamos, na fala de João, que a preocupação do pai manifestou-se, não só por não conhecer o curso, a licenciatura, mas também e principalmente com relação ao futuro do filho, já que ele associou a profissão aos baixos salários que lhes são característicos.

A preocupação legítima com o futuro salário do filho que escolherá um curso e uma carreira, e a consciência de que a profissão docente é mal remunerada, também se fez presente na escolha de Matheus, que tinha a intenção de ser professor, mas da universidade.

*Eu pensava, minha família também é uma família humilde, e a gente sempre ouviu falar que professor universitário sempre ganhou bem, também, então tinha a questão salarial e, na verdade, no ato .... Eu só ouvia... então, foi, nesse caso, foi focado sim em dar aula no ensino superior por questão de salário, essa foi a primeira escolha, foi isso que direcionou, mesmo. (Matheus)*

Todavia, foi seu pai quem recomendou que ele se inscrevesse para o concurso das escolas municipais de sua cidade natal, deixando desvelar a influência familiar também nas opções de carreira: *Mas, no início do ano, isso do ano anterior a eu defender [a tese de doutorado], meu pai falou assim: "Olha, estão abertas as inscrições aqui na prefeitura, para professor." Eu não sei como é o nome [da vaga]. "Você vem e se inscreve, você vai defender, a gente não sabe o que vai acontecer e tal"... Peguei e me inscrevi, lá." Também foi seu pai que sinalizou a importância para o futuro profissional, da experiência que ele teria ao se aproximar da escola básica: "e até meu pai falou assim, "oh, aproveita porque é uma boa, é ... um bom espaço para você ter experiência" ... " (Matheus)*

Matheus lembra-se, ainda, de que seu pai acompanhava os filhos, ele e suas duas irmãs, nos estudos, apesar de não serem necessárias muitas cobranças: *"Talvez pela criação mesmo, porque eu tenho mais duas irmãs, e elas nunca tiveram problema com nota, meu pai não precisava ficar no pé. Só aquela chamadinha de atenção de vez em quando, mas nunca problema grave."*

Foi a família de Maria que, ainda que não intencionalmente, a levou a desistir do curso:

*(...) meu pai era pedreiro, minha mãe dona de casa, então era uma vida assim, bastante simples, difícil (...). Só que, o que acontece, era naquela década de 80 que a inflação era absurda e, no primeiro ano, eu consegui pagar belezinha... A faculdade, eu estava adorando o curso e tal, mas eu tinha compromissos familiares, eu pagava aluguel, eu tinha um salário bom,*

*todas as despesas da casa corriam por minha conta, nós éramos em quatro filhos e minha mãe, e, então, era uma situação meio complicada, na metade do segundo ano, continuar pagando aluguel, que era caríssimo naquela época, e tive que sair da faculdade. E, para mim, foi uma frustração muito grande, porque assim, das coisas poucas que me davam prazer na vida, uma delas era estudar. Então nunca imaginei parar de estudar na minha vida.*  
(Maria)

Ana também viu sua carreira modificada pela falta que sente do filho:

*Depois de um ano mais ou menos, é, no final do mesmo ano, eu pedi exoneração da UEM para voltar para São Paulo, porque eu deixei o filho aqui, eu fui sozinha. E não estava legal, então falei: "Não". Ele não quis ir para lá, eu abri as portas para ele ir morar comigo, ele não quis, peguei, larguei tudo e voltei.*<sup>28</sup>(Ana)

Igualmente, foi a situação financeira causada pela separação dos pais que fez com que Sarah optasse pelo curso de Biologia, apesar de seu desejo de ser médica e, depois, de querer cursar Nutrição e, mesmo descobrindo que o curso no qual se matriculara não era o que ela pensava, continuasse nele.

*Quando eu fiz o primeiro, aí a gente [ela e seu irmão gêmeo] terminou a 8ª série, meus pais se separaram. (...). Porque aí, por conta disso, nós precisamos trabalhar. Então eu e meu irmão tínhamos 14 anos, começamos a trabalhar durante o dia e estudar a noite (...). Então a gente trabalhava, e foi um período muito difícil, porque a gente tinha muito... minha mãe tinha uma loja, a gente estava com uma vida razoavelmente boa (...). E aí, com a separação, minha mãe meio que, eu acho que perdeu o rumo, vendeu a loja de qualquer jeito, e assim a gente ficou meio sem dinheiro, meus pais brigaram muito, tinha muita mágoa do meu pai, então foi um período bem conturbado. (...) eu queria fazer Medicina. (...) sabia que Medicina não dava (...) eu prestei vestibular lá [em uma universidade de São Paulo] para Nutrição e prestei na outra, ali na região também, para... Estava lá escrito que era Biologia. Eu prestei os dois vestibulares, passei nos dois, só que [a universidade do curso de Nutrição] era uma universidade difícil de ser aprovada [no exame vestibular]. Mas a [Universidade do curso de Nutrição] até hoje é uma universidade, apesar de particular, não é uma universidade tão simples passar. Só que o valor que eu recebia bruto, do meu salário, era o valor da mensalidade. (...) então eu fui fazer o tal do curso de Biologia (...) eu lembro que eu pus lá: Biologia. (...) o curso era uma Licenciatura Curta em Ciências (...). Aí comecei o curso de licenciatura curta em Matemática, nessa Universidade. Fiz dois anos, então terminei a licenciatura curta.*  
(Sarah)

Mas estudar não era uma questão de escolha para a mãe de Sarah:

*E a minha mãe tinha feito Enfermagem, mas nível médio, e ela era uma mulher assim, que achava que não tinha conversa. Tanto que, nesse período de ensino médio, não queria saber se estava cansado, se dormia, se pegava, na época de São Paulo, três, quatro conduções, na cabeça dela era o*

<sup>28</sup> Na revisão da transcrição da entrevista e da transcrição da narrativa, realizada pela participante, foi-nos solicitado que esclarecêssemos que a opção de Ana em pedir a exoneração não foi movida pelo filho, mas pela saudade que ela sentia dele.

*seguinte: “Vai estudar, ponto e acabou”. Então não tinha muito essa conversa em casa não. (Sarah)*

A opção pelo casamento e o conseqüente trancamento do curso, ao final de sua licenciatura curta, bem como a escolha pela carreira movida pela possibilidade de conciliar família e trabalho, são relatados por Sarah:

*E aí, quando eu terminei a licenciatura curta, aí ele [o esposo] falou assim: “Vamos casar?” E aí eu terminei depois a licenciatura. “E a vida era muito difícil, o [nome do marido suprimido] tinha mais estabilidade, porque ele fez curso técnico, na época curso técnico tinha bastante valor, ele já tinha muito dinheiro guardado. E aí nós resolvemos casar. Só que eu engravidei, logo. No primeiro mês [risos]. (...) E aí eu tentei, no ano seguinte, que eu voltaria, (...) só que eu engravidei, e aí em 90 não deu para voltar. (...) tentei voltar para fazer o curso, mas aí não deu muito certo (...) e aí eu voltei depois, com os três filhos, (...) para fazer a licenciatura plena. (...). Eu queria fazer Biologia, (...) eu queria fazer pesquisa, eu adorava esse negócio de genética até então. Aí eu falei assim: “Para fazer pesquisa, talvez precise de campo, tudo”, e aí quando eu optei por casar, eu optei por um casamento assim, que eu gostaria de estar perto dos meus filhos, vê-los crescer, e esse negócio de viajar muito, essas coisas, não era muito o que a gente (ela e o seu marido) queria. Então eu falei, já que é assim, eu para ser professora, eu quero ser professora de Matemática. E foi assim que eu fui parar na Matemática, fazer a Licenciatura em Matemática (...)*

O apoio do marido de Sarah foi decisivo no decorrer de sua carreira e só foi possível que ela cursasse o mestrado e o doutorado porque ele arcou com todas as despesas, conforme ela reiteradamente afirma, como em um franco manifesto de reconhecimento e gratidão, durante o seu relato:

*E aí terminei, e logo depois que eu terminei [a licenciatura plena], e o [nome do marido suprimido] sempre vendo que..., ele achava... ele percebia que era importante para mim o estudar, estudar; eu tinha isso, mas eu sempre tive muito o desejo de estudar, eu gostava muito de estudar. E o [nome do marido suprimido] sempre percebeu isso, e aí ele me incentivou muito, (...) e desde então [do início do mestrado], o [nome do marido suprimido] foi pagando tudo que precisava, me apoiou muito em questão de estudar. (...) eu falo que ainda bem que a gente tinha dinheiro, que o [supressão do nome do marido] pôde pagar, a gente até brincava que ele era meu fomento. O [supressão do nome do marido] sempre me apoiou. Então ele foi um grande apoio nesse período todo, tanto no período do mestrado como no doutorado. (...) quando a gente começa a escrever, estressa tudo, e aí eu lembro que a gente morava em [supressão do nome da cidade do interior onde a família residia], ele pegava as crianças nos finais de semana, ia para casa dos pais dele, os três, e eu ficava sozinha em casa escrevendo, então assim, muito apoio tinha. E aí no primeiro ano [do mestrado], eu não trabalhava; o [supressão do nome do marido] sustentava tudo, pagava tudo, porque era a mensalidade, a ida de [supressão do nome da cidade de interior paulista onde a família residia] a [supressão do nome da cidade onde Sarah cursava o mestrado], eu tinha...acho que a gente tinha aula segunda e terça, se não me engano, eu ia segunda, voltava para casa, depois ia.... então ia, voltava,*

*então, é... gastos tinha, muitos gastos, e aí tinha sempre, com bastante apoio. (Sarah)*

A influência da família também na escolha do projeto de mestrado torna-se evidente em sua fala:

*(...) meu marido trabalhou sempre com informática, então em casa a gente, sempre, desde que eu casei, a gente tinha computador em casa, logo que começou a questão de internet, a gente tinha aquela internet discada, que era uma loucura para pegar. [risos]. E aí a gente já sabia mexer com essas questões. E aí eu falei “Ah, eu vou” [desenvolver o projeto do mestrado na área de jogos], e aí gente jogava em computador, a gente tinha umas coisas assim meio... os três juntavam para um jogar e ficar vendo, conversando, a gente ficava quase igual televisão, ficava vendo os outros jogar e aí ficava todos nós juntos, porque eu tenho três filhos (...). (Sarah)*

Sarah percebe a influência da família na escolha dos seus alunos pela Licenciatura em Matemática. Ao nos relatar sobre essa escolha, diz que muitos entram no curso com objetivos diversos da docência. Contudo, nota que muitos dos que pretendem atuar no ensino são filhos de professores:

*Mas a gente tem um grupo grande, a gente percebe isso no memorial, que, sabe disso tudo [da dura realidade da educação básica pública], e que quer ser professor, o que é admirável. Assim, é admirável. E vários... é engraçado que vários desses, [são filhos] de pais professores, mães professoras, de outras áreas, assim, mas... alguns de educação infantil. Então, sabem de tudo [da realidade da escola], mas fala assim: “Eu quero”... (Sarah)*

Na concepção de Esther, o fato de pertencer a uma família de professores influenciou suas escolhas:

*Eu venho assim de uma família de professores, minha avó, mãe da minha mãe era professora, no antigo ensino primário. Minha mãe deu aula, ela deu aula muito tempo (...), ela deu aula em curso noturno, de alfabetização, que hoje é o EJA... (...) depois ela foi fazer outras coisas. Ela fez Biblioteconomia e foi trabalhar com outras coisas. (...) mas durante muito tempo ela também deu aula. (...) Ela dava aula de Português, para falar a verdade, não era de Matemática, não. Meu pai foi professor. (...) Tem uma irmã da minha mãe que também foi professora, então assim, a gente vem... minha irmã é professora, acabou indo para a área... Então, acho que assim, você acaba... talvez, a gente seguiu meio o que ...tem de influência aí... mas daí a gente acaba sendo, de uma forma, de uma família de professores... [O pai era professor de Química]. Ele era professor na universidade (...) (Esther)*

Além disso, a decisão por fazer licenciatura, quando já cursava bacharelado em Matemática, foi claramente influenciada por seu pai:

*Porque ele [o pai] falou: “Minha filha, você já está aqui, você mora na cidade, você gosta de dar aula, você tem muita facilidade”, porque eu sempre gostei mesmo, tal, “Por que você não faz uma licenciatura também? Quer dizer, nós estamos aqui, não tem problema”. Às vezes você é de fora,*

*tem problema financeiro, tal, mas a gente morava ali. E daí eu fui fazer a licenciatura também. E fiz. Então na realidade eu fiz os dois, eu tenho tanto a licenciatura, como o bacharelado.* (Esther)

Ainda que em muitos casos as recomendações dos pais ou familiares não tenham sido enfáticas o bastante para que nossos formadores desistissem de seguir carreira, é inegável que, de alguma forma, retardaram, ou, ao contrário, possibilitaram e incentivaram a aproximação desses professores à docência.

Sob outro aspecto, há que se reconhecer, também, que a imagem que a sociedade possui da profissão docente é, por um lado, negativa, quando se trata de professores da escola básica, mas, por outro, supervalorizada, quando se pensa no professor universitário, como foi o caso da família e do próprio Matheus.

Nos resultados da investigação de Gatti et al (2010), ao serem questionados sobre a reação que seus pais teriam se eles optassem pela carreira docente, muitos dos estudantes do ensino médio, tanto das escolas pública quanto das privadas, responderam que pensavam que receberiam apoio dos familiares, mas com muitas reticências; alguns comentaram que a família tentaria demovê-los da decisão, como aconteceu com João.

A influência das experiências vividas durante a infância e adolescência é expressa nas vozes dos formadores como determinantes dos saberes sobre a profissão docente, bem como das crenças que vão interferir nesses saberes. Essa influência foi observada também nos resultados de Costa (2009) e Soares (2006).

## **12.2 *Quando eu li aquele texto, eu falei: Nossa, quero estudar para sempre: narrativas dos formadores sobre a escola***

Contraopondo-se ao que algumas pesquisas apontam (PINTO, TAVAREIRA; FERNANDES, 2003; QUADROS et al, 2005; GOMES et al, 2012;), os colaboradores deste trabalho não manifestaram percepção de influências de seus professores da escola básica na escolha da carreira, ou na aproximação à Matemática, ou, ainda, na aversão por alguma área, em que se pese a ausência de direcionamento, bem como de qualquer questionamento neste sentido durante a entrevista.

Não obstante, alguns formadores afirmaram que tiveram bons professores e uma boa formação básica.

*(...) foi uma escola que ela foi considerada uma escola modelo nessa época, e era estadual e a diretora ela era... eu lembro dela também, dona Áurea, e*

*tinha uns óculos enorme assim [risos]. E a mulher, não tinha conversa com ela, o curso era noturno, mas teve uma época até em que a gente fez uma reunião no pátio, porque ela cismou que a gente tinha que ir de uniforme. E a gente falava: “Não dá para vir de uniforme, porque a gente vem de trabalho”. E eu sei que foi no pátio, os alunos discutindo, e ela falou: “Não, tem que ter retificação”, e ela cismou, fez que fez, e aí concordamos que usaríamos o jaleco. Então, ela gostava de coisas assim. Mas, por outro lado, a escola era muito boa, tinha um bom nível, a gente aprendeu bastante mesmo nessa escola. Só que aí acabou esse primeiro ano [do ensino médio] (...) minha mãe cismou que a gente não podia estudar em escola pública lá (em outro estado para onde a família se mudara), porque era muito ruim (...) Ela [a mãe] conseguiu bolsa para nós três [Sarah e seus dois irmãos] em uma escola particular, aí nós [ela e seu irmão gêmeo] fizemos o segundo e o terceiro ano [do ensino médio] nessa escola. Mesmo assim era bem diferente já da escola [suprimido o nome da escola], do primeiro ano, mesmo estando numa particular. (Sarah)*

*Eu sempre gostei muito da escola, no ensino fundamental, ensino médio, (...) no geral eu sempre fui muito feliz na escola, tive excelentes amigos, excelentes professores. (Maria)*

*Eu sempre gostei de ir para a escola, mas estudava em casa, porque escola é lugar de bagunçar. Para mim era. Bagunçar, não, de conversar. Então eu estudava em casa e ia para a escola para conversar. (Ana)*

Luz nos conta que sua mãe sempre procurou matriculá-la em boas escolas, mesmo que mais distantes de sua casa, pois, na época em que Luz fez a escola básica, a situação de esquecimento de algumas escolas públicas já era conhecida pela sociedade.

*(...) estudei numa escola estadual, a primeira, segunda, terceira e quarta série, depois eu fui para uma outra escola estadual, que é... Todas essas escolas eram longe da minha casa... eram escolas mais centrais, eu morava num bairro, minha mãe quis colocar numa escola estadual, mas que tinha uma referência. Naquela época já estava com esse... esses problemas aí, da escola pública, de ter escolas esquecidas, não é, Chris? E aí eu estudei nessa escola de primeira à quarta, que eu creio que era uma boa escola, eu tive bons prof.... Uma professora inesquecível, professora do primeiro ano, e depois eu ... mas todos eu guardo na lembrança, bastante. Aí depois eu mudei de escola, eu fui para uma outra escola estadual, em outro lugar, porque a minha só tinha até a quarta série, e aí eu fui para uma outra, para a quinta, e aí eu estudei da quinta à oitava, e o primeiro e o segundo ano nessa escola. E eu... apesar [embora o desprezo pela licenciatura, na graduação] que eu tive dois professores... eu tive bons professores, e de física, no ensino médio; e formados, licenciados em física... e ... mas não foi suficiente para eu me decidir pela licenciatura, não. (Luz)*

Da mesma forma, Matheus, que sempre estudou em escolas públicas, considera que sua formação básica foi muito boa.

*As memórias que eu tenho, apesar da minha mãe dizer comigo "Você chorava"... [Risos]... E que eu não queria ficar, mas as minhas lembranças da escola sempre foram muito gostosas (...) Então, assim, as minhas lembranças são boas. Na época eu estudei numa escola pública, até na*

*época do ginásio, e a princípio era a melhor escola da cidade porque ainda não tinha escolas particulares lá. Eu lembro que, quando eu cheguei na quinta série, sexto ano agora, abriu o [nome da rede de escolas suprimido] lá, então os pais que tinham mais dinheiro, tiraram os alunos de lá, os colegas passaram para lá. Então, até então era a escola que o pessoal mais rico da cidade frequentava, então uma escola muito boa, então eu tive uma formação muito boa até o oitavo... até a oitava série, nono ano ...e daí depois eu fui também continuar o ensino médio na escola pública, que também era uma escola muito boa. Então, eu tive uma educação básica que eu acredito muito boa. (Matheus)*

Em contrapartida, as lembranças de Ana e de Lucas com relação à educação básica nas escolas públicas remetem à falta de preparo dos seus professores:

*E aí o ensino... o nosso segundo grau, eu fiz à noite. Eu já tinha começado a trabalhar, então eu fiz à noite. Para mim foi um pouco chato, porque... À noite não é pesado estudar, mas a gente tinha muitos professores que não eram formados, então você tinha aquele monte de gente, alguns que, naquela época, ainda pelo menos você [o professor] era do curso, da licenciatura específica, mas ainda não tinha condição de dar aula, eu diria. Então era bastante complicado. (Ana).*

*E minha educação básica foi toda em escola pública, e eu não tive, eu não tive lá uma boa formação em Matemática (...) A única boa recordação que eu tenho das aulas de Matemática, que eu considero que foram significativas para mim, na minha educação básica, foram as que eu tive na quinta série, para você ter uma ideia. E, quando eu fui para a graduação, eu fiz Licenciatura em Matemática, eu não sou bacharel, eu sou licenciado em Matemática, eu tive consciência de que os professores que deram aula para mim na educação básica, eles não eram licenciados em Matemática, eles eram professores que tinham formação em Ciências com habilitação em Matemática. Então eu acredito que isso prejudicou muito, tanto a formação deles, a formação desses professores, e, por conseguinte, a minha formação. (Lucas)*

Por sua vez, os relatos dos formadores tornaram evidente que no período da escola básica, as percepções e experiências que ali foram vivenciadas proporcionaram a construção de certas concepções sobre suas próprias capacidades, que interferiram nas opções de curso e de gestão da carreira profissional dos entrevistados e, conseqüentemente, na constituição da identidade docente.

Ana nos conta que foi a leitura de um texto de filosofia, indicado por sua professora do ensino médio, que a fez decidir que nunca mais iria parar de estudar: *"E ela [a professora] passou um texto do... Alegoria da Caverna, do Platão, para a gente ler. Então, aquele texto, para mim, ele mudou tudo. Quando eu li aquele texto, eu falei: "Nossa, quero estudar para sempre".*

Seis dos formadores afirmaram que eram bons alunos, que gostavam de estudar, que gostavam de ir à escola, o que aponta a um sentimento positivo em relação ao ambiente escolar, que o torna propício, se não à opção, mas a não-aversão pela carreira docente.

*E aí, seu sempre fui uma... melhores notas, excelente estudante, eu sempre gostei de estudar (...)* (Luz)

*E, é.. eu sempre fui uma boa aluna, (...) fui extremamente dedicada.* (Maria)

*Eu me lembro desde o maternal. O início mesmo. Eu tinha o que, uns quatro... quatro anos... A gente ia, brincava... fazia desenho... aquela coisarada.... Então... E eu me lembro que eu sempre gostei de ir na escola.... Nunca tive problemas, assim. (...). As memórias que eu tenho, apesar da minha mãe dizer comigo " Você chorava" ... [Risos] ... E que eu não queria ficar (...) e sempre gostei de estudar, nunca tive problemas com notas, essas coisas assim..., eu sempre fui responsável.* (Matheus)

*(...) sempre, desde que comecei, era muito caprichosinha na escola tudo (...) eu sempre gostei muito de estudar e sempre fui muito caprichosa e tinha um certo orgulho de ser considerada primeira da turma. Mas eu era do tipo, eu sempre falo que eu sempre fui o tipo esforçada. Não me considero uma pessoa inteligente (...). Conversava, conversava, que nem não sei o quê, mas sempre prestava muita atenção, gostava muito de estudar, de fazer as coisas, meus cadernos eram sempre muito organizados, bem arrumadinhos. E achava legal que os professores me consideravam uma excelente aluna. Eu gostava de estudar, mas era cansativo. (...). Nunca, não reprovei, nunca reprovei de ano nenhum período, nem ficava de recuperação. Meu primeiro contato com reprovação foi na universidade [risos]. Então eu não sabia o que era isso, e sempre bem, era sempre considerada uma boa aluna. Todo mundo reclamava de eu falar muito, e uma boa aluna. E lá, nessa escola então tinha bons amigos, estudava, gostava de fazer tudo direitinho.* (Sarah)

*Mas então a escola nunca foi um problema para mim, dizer que eu tinha dificuldades escolares, não tinha, entendeu? As minhas dificuldades eram todas de comportamento, então chama pai, não pode mandar a menina de saia que senta de perna aberta, entendeu? Fica brincando com os moleques, briga na rua, então eu sempre tive esse tipo de problema, mas em relação ao conteúdo, relacionamento com os professores, muito tranquilo.* (Ana)

*Mas daí eu falei não, eu gosto muito de estudar, eu gostava muito de estudar, então sentar para mim e ficar estudando era, eu tinha muito prazer com isso.* (Esther)

Contudo, com relação ao gosto pela Matemática e ao sucesso na aprendizagem da disciplina durante a fase escolar, as percepções dos seis entrevistados que cursaram Matemática são distintas.

Em sua narrativa, Esther afirma reiteradamente seu gosto pela disciplina, como no excerto que segue:

*(...) desde pequena, eu sempre tive muita facilidade com Matemática, eu sempre gostei muito. Então assim, eu gostava muito. (...). Eu estudava em escola pública (...). Na sétima série, eu passei para uma escola particular.*

*Quando trocamos de escola, eu e minha irmã, era um colégio de freiras, só de meninas. E daí elas tinham uma preocupação muito grande com aqueles alunos que tinham uma certa dificuldade e tal, em estar auxiliando. E daí alguém que tinha mais facilidade, elas pediam para a gente auxiliar. Eu auxiliava. Eu dava, por exemplo, umas aulas particulares, gratuitas, era lógico, mas tinha horários (...). E a gente achava ótimo, gostava, estava ajudando e tal. Eu sempre tive essa facilidade, sempre acabei meio, então, meio trabalhando até meio dando aula aí, desde muito cedo. Então, eu sempre fiz muito esse tipo de coisa. (Esther)*

Em contrapartida, a reprovação na quinta-série causada pela falta de 0,5 ponto em Matemática, deixou a impressão de que Maria não era dada à área de exatas.

*Porque eu fui reprovada em Matemática, na sétima série, porque eu não entendia os produtos notáveis nem a álgebra, e, mesmo sendo excelente aluna, e, tanto que os professores e a minha família não se conformavam, e era uma época complicada, porque, não sei se você se lembra... por meio ponto, não tinha choro, nem vela não é?... Foi uma época... essa foi uma derrota. (...). Exatas eu não queria nem ver, embora eu fosse dedicada. Mas tinha dificuldades. (Maria)*

Porém, essas dificuldades que moldaram a percepção de Maria sobre si mesma não foram suficientemente castradoras a ponto de impedir que ela concordasse, embora relutante, em se matricular em uma Licenciatura em Matemática.

*A minha amiga falou assim: “Vamos fazer Matemática, que Matemática também é um campo para entrar no processamento de dados e tal”. Aí eu falei: “Mas matemática”... Eu já tinha um pé atrás com a Matemática, porque eu senti na pele o que é não aprender. Aí, Chris, o que acontece.... Ela me convenceu (...) (Maria)*

Luz, apesar de não ter optado pela graduação em Matemática, também manifestou seu apreço pela disciplina: “*Mas aí já estava decidida que eu ia para a área de exatas, porque eu gostava bastante de Matemática, era muito bem-sucedida em Matemática*”.

O gosto pela Matemática, ou pelos estudos, ou a brincadeira de ser professora, como fazia Luz, e a idealização de um "modelo de professor" – como também constatado por Costa (2009) –, aparecem como determinantes nas opções pela carreira docente de alguns formadores, e da imagem de si construída durante a infância e a adolescência, constituem os saberes e as crenças sobre a profissão e sobre ser professor, que os formadores carregam durante um bom percurso da sua trajetória pessoal e profissional, como vemos adiante.

### 12.3 *Vamos voltar para a educação??: a opção dos formadores pela carreira docente*

A opção pela carreira docente não foi a primeira, para seis dos oito entrevistados, nem tampouco Matemática era a disciplina mais atraente para alguns dos graduados nesse curso.

Luz e Maria pretendiam ser cientistas:

*Eu queria ir para universidade, eu queria ser cientista (...). Falei: "Não, ah, eu vou fazer Física". Por quê? "Eu vou fazer Física, porque Física é Matemática Aplicada". Eu falei assim: "Ah, Matemática... eu já sei tudo, já tive na escola, então eu vou fazer Física, porque Física explica a natureza, Física... E é cientista."* (Luz)

*(...) nunca pensei em ser professora, muito pelo contrário, o que eu gostaria quando me perguntavam no ensino fundamental e no ensino médio, era ser cientista. Então, eu pensava em estudar Engenharia Eletrônica e ser cientista. Depois, já no ensino médio, eu fui para aquela área de Ciências biológicas. (...). Exatas eu não queria nem ver. (...) Mas, quando eu terminei o ensino médio, (...) a minha ilusão era fazer Química, para trabalhar no laboratório de química [...].* (Maria)

À sua vez, a escolha do curso, por João, objetivou obter uma vaga na universidade pública da sua cidade, já que pretendia pedir transferência para a Engenharia Elétrica no final do primeiro período, o que só não se concretizou porque ele acabou se apaixonando pela Matemática. Entretanto, mesmo ao optar por continuar na licenciatura, seu objetivo não era a docência:

*Mas a minha ideia não era ir para a licenciatura. Primeiro eu queria usar a licenciatura como um trampolim para a Engenharia. Daí, no segundo momento, eu queria usar a licenciatura para ir para o mestrado na [Matemática] pura (...). Então, o meu objetivo, ao entrar na licenciatura, não era dar aula.*

Ana também se matriculou no curso de Pedagogia procurando estudar em uma renomada instituição pública da cidade em que residia, porque era o menos concorrido entre um rol de cursos possíveis para quem tem criança pequena. Como ela diz, escolheu a universidade, não o curso.

*Eu fui prestando umas coisas, tudo complicado, assim, e no final das contas eu concluí que eu só ia conseguir fazer [nome da instituição suprimido].... Eu sou mãe, moro em [nome da cidade suprimido], se eu prestar um curso que eu consiga passar. Então aí eu fui eliminando da lista, fiquei com os menos concorridos, os mais fáceis de passar: Educação Física, falei: "Não, de jeito nenhum, já é demais", e escolhi o segundo da lista, que era Pedagogia. Então eu entrei em Pedagogia, mas não escolhi fazer o curso, eu escolhi entrar na [nome da instituição suprimido].* (Ana)

Sarah gostaria de ser médica, depois nutricionista, mas, diante de suas condições financeiras naquele momento, optou por Biologia; contudo, acabou cursando Ciências com Habilitação em Biologia. Trancou a faculdade no final da Licenciatura curta e, quando regressou, decidiu-se pela Licenciatura Plena em Matemática: "*Então eu falei: "Já que é assim, eu para ser professora, eu quero ser professora de Matemática". E foi assim que eu fui parar na Matemática, fazer a Licenciatura em Matemática.*" (Grifos da pesquisadora)

Notamos, no trecho em destaque, que a docência, naquela fase da vida de Sarah, representava uma opção que decorria da falta de outras possibilidades.

A opção pelo casamento e o consequente trancamento do curso, ao final de sua licenciatura curta, bem como a escolha pela carreira movida pela possibilidade de conciliar família e trabalho são relatadas por Sarah:

*(...) tentei voltar para fazer o curso, mas aí não deu muito certo. Até comecei, mas foi minha primeira reprovação. Em Estatística, por meio ponto, até hoje eu lembro, mas porque eu comecei a faltar muito, porque custava para sair de casa... "Ah, não vai hoje", enfim, comecei a faltar, não deu certo, e aí eu voltei depois, com os três filhos. (...) uma questão que me deixava bem, porque eu conseguia, eu sempre consegui conciliar a maternidade e o trabalho, que era uma coisa também, porque acho que ficar em casa o tempo todo, eu ia, acho que eu ia pirar. (...) E ser professora me dava essa possibilidade. Muitas vezes eu acho que eu ganhava só para pagar a pessoa que ficava, que fazia as coisas, mas o fato de sair, de estar fora, de estar fazendo alguma coisa foi sempre muito, muito importante.*  
(Sarah)

Devemos considerar, nas falas de Ana e Sarah, o fato de as professoras serem mulheres, em uma sociedade em que ainda, mas, sobretudo, na época em que os fatos relatados ocorreram (década de 1990), à mulher cabem múltiplas tarefas domésticas e de criação dos filhos. Como pondera Sarmiento (2009), ao mencionar as professoras colaboradoras de sua pesquisa: "A escolha de seus lugares de trabalho está condicionada pelo estatuto civil, pelo facto de terem filhos, ou não, e na sua existência, pela idade dos mesmos". (p.316)

Lucas conta que fez Matemática por acaso, assim como foi por acaso que acabou se tornando professor:

*A minha opção por ser professor ocorreu por acaso. Eu fiz o curso de Matemática por acaso também, não era em princípio o que eu esperava fazer não. (...) eu não almejava atuar na escola pública, eu queria partir para a pós-graduação e, quem sabe, ingressar em uma Universidade por concurso público mais tarde (...) (Grifos da pesquisadora)*

Percebemos que Lucas, mesmo depois de optar pela Licenciatura em Matemática, não pretendia atuar na educação básica pública, mas sim na universidade pública.

Da mesma forma, os únicos dois dos nossos entrevistados que optaram por seguir a carreira docente, já na época da escolha do curso, pensavam em ser professores universitários, foram Matheus e Esther.

Matheus deixa claro que gostaria de ser professor, mas do ensino superior, vez que tinha ciência das condições de trabalho dos professores da educação básica, como se depreende do trecho destacado do excerto abaixo:

*Até que daí eu prestei o vestibular na época, ainda..., foi em 97, não, [já] tinha ENEM; acho que o ENEM foi em 98, acho, e passei. (...) A decisão por Matemática foi meio em cima da hora; eu fiquei meio na dúvida.... Quando eu estava no primeiro do ensino médio, eu falava que eu queria fazer medicina. Depois eu fui analisando, vendo o que eu queria, se era aquilo mesmo, tal, e aí eu não achei exatamente o que eu queria. Pensei assim: "O que eu gosto de fazer? Eu gosto de estudar". E o que eu gostava era Matemática e Biologia, então eu fiquei na dúvida entre os dois: "O que eu faço, Matemática ou Biologia?" Aí, procurando lá o efeito Biologia, acabei escolhendo Matemática [risos]. Eu imaginava que não tinha Matemática além do que eu tinha visto no ensino médio. Eu imaginava: "Não, eu só vou me aprofundar um pouquinho nisso daqui, e tal"... E aí a gente chega e aquelas bordoadas, de início. (...) [Já pensava em ser professor, mas] de ensino... é... superior, porque a gente sempre ouviu e sempre viu que... é muito sofrido professor do ensino básico, ganha pouco, dá aula em várias escolas, eu disse "não, não é isso que eu quero para mim." (Matheus) (Grifos da pesquisadora)*

Esther sempre gostou de Matemática, mas optou inicialmente pelo bacharelado, cursando, posteriormente, também a licenciatura, por aconselhamento do seu pai. Contudo, já pretendia ser professora da universidade:

*Sempre eu pensei em fazer Matemática (...) Só que quando eu fui fazer Matemática, na realidade, a minha intenção não era ir pra licenciatura, então eu prestei o bacharelado. (...) (Sua intenção) era trabalhar na universidade mesmo. (...). Aí eu falei: "Não, eu gosto muito de estudar - eu gostava muito de estudar... sentar, ficar estudando... Eu tinha muito prazer com isso. Então eu falei: "Não, eu vou".*

O fato de gostar de estudar aparece com elemento incentivador da escolha pela Matemática, tanto de Matheus quanto de Esther.

Ao mesmo tempo, percebemos que a imagem do professor da escola básica pública, que alguns dos professores possuíam na época, no que diz respeito às condições de trabalho e salário, contribuíram para que essa opção fosse descartada.

A opção pela profissão, para Sarmiento (2009) é, em geral, "justificada pela socialização prévia que se tem com a mesma – a opção faz-se numa altura em que ainda se é aluno." (p.321).

A escolha por ser professor e o que a formação faz com a pessoa que escolhe possuem as mudanças socioeducativas como pano de fundo, nos diz Amélia Lopes (2004). Para essa autora, essa opção é movida por fatores pessoais, biográficos, pelas representações do estatuto e do papel profissional. A profissão é uma função social e, ao escolhê-la, atribuímos-lhe um sentido, relacionando-a com nossa vida.

Numa pesquisa desenvolvida por Gatti et al (2010), sobre a atratividade da carreira docente, foi aplicado um questionário a 1.501 estudantes e realizados grupos discussão com 193 alunos, divididos em subgrupos, obtendo-se, dentre os resultados, que:

os estudantes atribuem às condições financeiras e sociais da profissão docente a recusa em ser professor. Entre as principais ideias discutidas, é patente a concepção de que esse profissional é, em geral, mal remunerado e desprestigiado, e daí advém boa parte dos problemas enfrentados pela profissão, como a insatisfação dos que já estão inseridos no campo da docência e a rejeição daqueles que ainda estão na iminência de se inserir no mercado de trabalho. Os relatos revelam que a docência não é uma profissão fácil: há um nível de exigências de formação e envolvimento pessoal que não justifica a desvalorização a que está sujeita no momento. Resumidamente, as justificativas para essa rejeição podem estar associadas às seguintes ideias: 1. o professor é mal remunerado; 2. as condições de trabalho do professor são ruins; 3. o enfrentamento de situação com os alunos está cada vez mais difícil; 4. a profissão de professor não tem reconhecimento social. (p.182)

Mesmo depois de concluída a graduação, a opção por seguir ou não a carreira docente mostra-se influenciada pelas condições de trabalho do professor e pelos salários.

João conta que foram as condições de trabalho que o fizeram desistir das aulas que assumira depois de formado. Mas, se por um lado as condições de trabalho do professor não são boas, por outro, foi a falta que João sentiu da profissão que o fez retornar à docência, mesmo desagradando sua esposa:

*Em 2004... como os colegas do meu irmão estavam fazendo faculdade nessa época (...) eles chegavam para mim e falavam: "faz essa lista para mim de cálculo, faz essa lista para mim... olha"... E eu comecei a ver aquilo e retomei o gosto pela Educação. Falei: "Que que eu estou fazendo?" Apesar de tirar uma boa renda no comércio, comecei a pensar o que eu estava fazendo ali. A qualidade das conversas, o papo que rolava ali (...) As conversas que rolavam ali eram sobre futebol, novela; novela, futebol... Depois mais tarde... nem lembro se tinha Big Brother [risos], mas eu olhava para aquilo e falava "Gente...". E quando os colegas do meu irmão vinham com aquelas listas, eu me sentia.... Porque o assunto era outro, não é? E eu falei: "Gente, eu não estou feliz nesse troço aqui, vou prestar o concurso e o que eu quero é... "Vamos voltar para a Educação?" E nesse momento eu realmente, nesse momento eu tenho certeza que não era por causa do financeiro. Em média eu tirava ali 4,5 mil reais por mês, tranquilamente (...). Então ... e troquei por 800. Quando ela [a esposa] soube, ela brigou muito comigo. Ela, sabe, ficou sabendo do valor que eu receberia como professor, e falou: "No comércio, nós poderíamos tirar o valor que eu*

*quisesse, e, no Estado, 800 na época – 800 e poucos que eles tinham divulgado. E eu falei: “Não, eu vou, e vamos ver o que acontece”. Daí quando eu fui lecionar, depois de um mês, os vizinhos falaram: “Viu [supressão do nome do entrevistado], o que é que aconteceu com você?” Falei: “Por quê?” “Você está diferente”... O contato, a volta... quer dizer, estar dentro de sala de aula estava me fazendo bem.*

Percebemos os baixos salários como elemento complexificador da escolha pela docência, pois, mesmo os que se sentem atraídos pela profissão, veem-se ou são desmotivados por familiares ou amigos.

Também Maria, depois de sua primeira experiência na sala de aula, deixou um alto provento para seguir a carreira pela qual havia anteriormente evitado, mas, finalmente apaixonou-se, em decorrência do contato humano que a docência proporciona.

*[Na empresa em que trabalhava] eu tinha salário, mas eu não era realizada profissionalmente. Nossa, lá era assim, cada mês você tinha 80% de aumento, naquela época da inflação mesmo. No estado, eu devo ter trocado, se não é falar besteira, se não for até mais, um salário de 3 mil reais hoje, por um de 300.*

A pesquisa de Soares (2006) constatou que a vocação e a família foram determinantes na escolha do curso pelos formadores pesquisados. No estudo de Costa (2009), foram a família e os antigos mestres dos formadores que exerceram essa influência.

Observamos, finalmente, que as opções dos entrevistados pelo curso e, posteriormente, pela carreira, trazem em seu cerne, primeiramente, sonhos próprios da adolescência e da juventude, afinidades, idealizações de um futuro promissor, assim como imagens, concepções e crenças das profissões e, especificamente, no caso dos formadores, do que é ser professor.

Essas imagens e crenças sobre a carreira docente e sobre o professor: alguém que recebe um bom salário – no caso de Matheus ao pensar no professor universitário –, alguém que é mal remunerado – como pensava Luz –, alguém com prestígio, alguém que enfrenta muitos problemas etc., influenciam tanto a decisão de optar ou não pela licenciatura, como a de seguir a carreira docente na escola básica, ou procurar outras áreas de atuação – como por um tempo resolveu João –, ou, ainda, a se decidir pelo curso de pós-graduação, como todos os pesquisados, que levados por um motivo ou outro, em uma determinada fase da carreira docente, ou mesmo antes de nela ingressar, acabaram seguindo.

Mas a construção dessas imagens, idealizações e crenças não ocorre em um processo isolado, particular ou incólume; antes, emana das muitas socializações, como vimos em Berger e Luckmann (2014), Dubar (1997), Marcelo García (2010) e Bolívar (2014), que ocorrem durante toda a vida familiar e estudantil do futuro professor.

É traduzida pelo que nos chega através de cenas e vozes da mídia, das conversas familiares, do que vemos acontecer com nossos professores da escola básica, do que ouvimos dizer. É o que nos impressiona, nos amedronta, nos move, ou nos paralisa. É, particularmente no caso dos professores, o que veem e ouvem de seus mestres e seus colegas durante a graduação. Voltaremos nossa atenção a essa construção no próximo subitem.

#### **12.4 *Se eu fizer igual ao que alguns professores meus fizeram, eu não tenho coragem de encarar minha turma, e eu quero encarar: a formação dos formadores***

Devemos considerar, nesta seção, a relevância das experiências vividas durante a formação, para a constituição da identidade docente, pois, como sabemos, é pela socialização enquanto aluno, ocorrida durante a graduação, que o docente constrói boa parte do que sabe sobre ensino, como ensinar e sobre o papel dos professores (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Bolívar (2006, p.59) alerta: "A formação universitária é a que, propriamente, configura uma 'identidade profissional de base', dependendo de como se aprendam os conhecimentos teóricos, os modelos de ensino e se adquira uma primeira visão da prática profissional" (Grifos do autor).

Ademais, como colocam Massa e d'Ávila (2013), ante a falta de formação específica para docência, os professores universitários recorrem aos exemplos bem ou malsucedidos de seus antigos mestres, dos seus pares e às suas particulares experiências prévias para desenvolver suas práticas docentes.

Nesse sentido, foram as lembranças dos seus professores que serviram de referência, tanto negativa quanto positiva, para Luz:

*Meu Deus, eu quero ser uma boa professora (...) Porque se eu for lá e fizer igual ao que alguns professores meus fizeram, eu não tenho coragem de encarar minha turma, e eu quero encarar". "Nossa, mas eu já vi tão bons professores", mas ... "Nossa, eu não sou igual fulano, eu não sou igual beltrano, o que eu posso fazer?"*

Ressaltamos, na última frase do excerto acima, a luta entre a identidade visada e as identificações herdadas, como vimos em Dubar (1997).

A influência dos professores na prática de sala de aula de Esther é consagrada na sua fala a seguir:

*(...) provavelmente, ficou no subconsciente, mas eu não consigo agora relatar que alguns professores possam ter algumas atitudes parecidas com essas que hoje eu estou usando [enquanto professora]. (...). Ah, por exemplo, (...) eu era aluna de graduação e [risos] tinha um professor que dava uma*

*aula, e eu acho que a gente começou a chegar atrasado na aula dele. Ah, um dia nós chegamos lá, não deu outra. Nós chegamos, ele já estava terminando o quadro, escreveu, apagou, continuou, nós ficamos olhando. Ele falou: "A aula começou tal hora, eu comecei a aula no horário." Acabou, nunca mais ninguém chegou atrasado. (...) eu acho que isso marcou para mim por um tempo e eu acho que eu já usei essa experiência na sala de aula. Engraçado que às vezes eu uso as coisas, eu nem lembro (...) Mas então, provavelmente, tem algumas atitudes de alguns professores que acabaram ficando. Por isso que eu acho que a nossa postura em sala de aula é como com criança. Criança não faz o que o pai fala, mas faz o que o pai faz. (...) eu acho que o exemplo dos nossos professores, a gente acaba trazendo para a gente, depois. (...). [Na época da graduação] tinha algumas experiências de professores que iam para a sala de aula e não preparavam aula. Eu achava aquilo assim, para mim, o fim da picada. (...) Professor que ficava, às vezes, batendo papo na sala de aula.. (...). Então, essas experiências foram marcantes pra mim, nesse sentido, assim, de realmente falar: "Eu não quero repetir isso. Isso não. (...). Essa é uma atitude que eu não quero ter é uma coisa que eu não faço". (...) [Referindo-se à sua professora de Psicologia da educação]: ela dava alguns exemplos, ela nem dava muitos exemplos da sala de aula, mas de pai e mãe, por exemplo: Ela [a mãe] fala para o filho: "Você nunca pode jogar bola depois do almoço", mas hoje eu [a mãe] quero conversar e não quero que a criança esteja aqui perto, [a mãe fala para o filho]: "ah, vai jogar bola" [e o filho pensa]: "ah, mas não posso jogar, como é que hoje eu posso jogar?". Então, por exemplo, essas incoerências. (...) essa professora, a aula dela era muito nesse sentido realmente de a gente ter muita coerência naquilo que a gente fala, naquilo que a gente faz. Então acho que ela foi fundamental pra minha formação. Então isso, eu acho que foi uma que me marcou muito na época da graduação, dessas disciplinas da licenciatura. (Esther)*

Observamos que três dos oito entrevistados, dos quais dois cursaram Licenciatura em Matemática, narraram o preconceito e o pouco caso com que seus professores se referiam às disciplinas pedagógicas do curso, e à opção pela área da Educação.

Luz nos diz que seus professores se dedicavam à pesquisa, reclamavam de ter que parar de pesquisar para entrar na sala de aula e atribuíam a opção pela licenciatura aos alunos que "não davam conta" da Física: "Os professores falavam: "Ah, ih... licenciatura é para quem não dá conta (...) não vai perder seu tempo lá, com as perfumarias, não"". Luz deixou de acreditar nessa verdade somente quando, ao ser levada à carreira docente, encontrou-se na profissão:

*E desde o primeiro semestre eu trabalhei com a Licenciatura e tomei, para mim, o curso. Isso foi assim, de identidade. "O nosso curso é esse, é por ele que a gente tem que lutar, batalhar." E aí, começou a cair o mito (...).*

Essa triste concepção de que somente os alunos "mais fraquinhos" optam pela área da Educação está presente também na fala de João, quando alega que:

*"Na época [da graduação], eu tinha a mesma ideia que todo matemático tinha da Educação: que só matemático frustrado ia para Educação [risos]". Além disso, conta ele "na graduação (...) eu fazia as disciplinas de*

*Educação, por fazer. “Ah, para eu pegar meu diploma tem que tirar nota nela? Então, vou tirar nota. ... Eu tirava nota nas disciplinas pedagógicas, da Educação (...) Das disciplinas pedagógicas, eu acho que o [nome do educador matemático suprimido] foi o professor que conseguiu me tocar na época, talvez a disciplina dele, eu não tenha feito para tirar nota. (João)*

Evidenciamos na fala de João, o menosprezo do conhecimento pedagógico que ele se lembra ter sentido naquela época. Contudo, embora declare que atualmente lê alguns autores da área da Educação e que aproveitou muito a formação oferecida aos professores do estado de São Paulo "Teia do Saber", ministrado por renomado educador matemático, deixa desvelar, em sua fala sobre seu mestrado, que ainda considera mais difíceis os conteúdos da Matemática do que os da Educação, apesar de sua pouca intimidade acadêmica com a área, em uma possível perpetuação de algumas de suas antigas crenças: "(o mestrado) *foi na Matemática. Na Matemática (...) Só a parte dura, só a parte de Matemática*".

Lucas compactuava da voz corrente:

*E havia esse desprezo dos professores (da graduação) que davam aulas de matemática, em relação a essas disciplinas (pedagógicas) ... E eu fui formado nessa perspectiva”. Então, eu acreditava que a minha responsabilidade, no início (da docência na Licenciatura em Matemática), era com relação aos conteúdos, então, o professor ele vai ser bom se ele dominar os conteúdos ... e que é natural, porque era uma perspectiva que eu tive dos professores que eu tive. Para mim, existe esse vínculo: meu ensino foi ruim porque os meus professores não tinham domínio do conteúdo...*

Mesmo depois de ter cursado o mestrado em Educação Matemática, embora a área não tenha sido propriamente uma escolha sua, mas sim uma oportunidade, Lucas continuou com essa visão: "*A minha perspectiva era essa. A minha perspectiva foi mudando quando eu comecei a dar aula para a licenciatura, aqui.*"

Igualmente, a fala de Sarah, em destaque no excerto abaixo, deixa desnudar a forte influência do agir dos docentes sobre as imagens de professor que vão se constituindo e que refletem diretamente no modo de ser professor:

*(...) quando eu formei, eu tinha visão de professor de Matemática como eu sempre tinha visto. Eu vou, passo na lousa, explico da melhor forma possível, depois eu passo aquele monte de exercício, e aí a gente corrige, dá assistência. Eu tinha ideia de que tinha que dar assistência, mas para mim [o ensino da] Matemática era aquilo. (Grifos da pesquisadora)*

Notamos que as imagens construídas a partir do que se tem notícia na mídia, do que nossos pais, colegas e professores comentam, enraizadas em nossa consciência, ganham conotação de verdade, mesmo que não as tenhamos comprovado. São nossas crenças, conforme as definimos com Marcelo García (2009). Essas crenças somente serão

modificadas, como percebemos nas vozes de alguns desses professores, quando confrontadas com a experiência.

Como vimos em Berger e Luckmann (2014), os padrões que estipulamos somente são postos em xeque quando confrontados com situações face a face nas quais percebemos que o outro age de forma que nos leva a reconsiderarmos nossa percepção anterior.

Há que se considerar, ainda, outro ponto que se evidencia nas narrativas dos professores: a escassez de disciplinas voltadas à formação do professor universitário em diversos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Partindo-se do pressuposto que os programas de mestrado habilitam o concluinte à docência no ensino superior, seria de se esperar que tais cursos, independentemente das áreas a que pertençam, se preocupassem com a formação completa do professor, o que perpassa não só a exigência de abordagens teóricas com este objetivo, mas também pela prática da sala de aula, como acontece nos estágios das licenciaturas.

Não obstante, não há como supor essa exigência, se mesmo os documentos reguladores do ensino superior não explicitam as competências pedagógicas entre aquelas que devem possuir o docente do ensino superior, conforme vimos em Veiga e Silva (2013), Belo e Gonçalves (2012) e Massa e d'Ávila (2013).

Corroborando com esses autores, Cunha (2009) aponta a crença comum de que à formação do professor universitário, o fator mais relevante é o conhecimento científico na área de atuação do docente, o que explica a falta de atenção à formação pedagógica desse docente, por parte dos programas de pós-graduação. Constatamos esse fato nas narrativas de alguns dos formadores.

João nos relata que em seu mestrado profissional em Matemática, voltado para o ensino e cujo objetivo era formar professores para o ensino superior, não houve qualquer disciplina pedagógica.

*Na verdade, não foi nem na [Matemática] pura. É mestrado profissional, é voltado para o ensino. Eles preparam professores para o ensino superior. A ideia do mestrado profissional lá da (suprimido o nome da instituição pública de ensino superior) é essa. Dá uma boa base, dá uma boa formação para o professor ir para o ensino superior.*

Da fala de João emerge claramente que em sua concepção, a boa base para os professores de Matemática do ensino superior centra-se no ensino das disciplinas específicas da Matemática Pura.

A sua vez, Luz cursou o mestrado e o doutorado em uma instituição de pesquisa, não de ensino; nesses programas não havia qualquer disciplina da ciência da Educação, nem tampouco oportunidade de estágio.

Da mesma forma, Matheus, que cursou mestrado e doutorado em Matemática, e Esther, que concluiu o mestrado em Matemática, relatam a ausência dessa formação e experiência.

Nesse sentido, o estudo de Gonçalves (2000) indica que "(...) a formação matemática, obtida neste nível [de pós-graduação], segundo o depoimento de alguns docentes pós-graduados, pouco contribuíram para o desenvolvimento profissional enquanto formadores de professores para o EFM" (p.197)

Por outro lado, Maria e Sarah possuem pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Educação ou Educação Matemática e externam as oportunidades que tiveram de (re)construir seus saberes bem como suas crenças sobre a Educação e o ensino da Matemática.

Porém, vemos, com a experiência de Lucas na pós-graduação, que essa formação, por si só não é suficiente para essa reflexão, que dependente da adesão do formando ao processo.

Ainda, os resultados do estudo de Gonçalves (2000) apontam também para a relevância das discussões sobre a docência durante os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, alegando que questões pertinentes ao trabalho do professor de Matemática devem permear essas formações, "não apenas em Educação Matemática, mas também em Matemática Pura ou Aplicada. Afinal, todos os que realizam tais cursos serão docentes e, grande parte deles, formadores de professores". (p.198).

Outro ponto que se evidencia nas narrativas aponta para a pouca relevância que as disciplinas pedagógicas tiveram nas licenciaturas em Matemática de alguns dos colaboradores desta pesquisa, como se depreende das falas de Maria e de Esther. Maria afirma que "*O meu curso na faculdade não me formou para ser professora. (...). Eu tive didática geral, tive prática de ensino, absurdamente de 15 dias (...)*"

Esther lembra-se de que:

*(...) outros professores daqui que fizeram licenciatura até tiveram tudo isso, eu não tive. Fiz até umas disciplinas que eu acho que foram legais e tal. (...) então, tem toda uma filosofia da educação que é importante, uma série de coisas, que, na minha época, eu fiz licenciatura e eu não tive nada disso.*

Também Sarah demonstra a falta de preparação da licenciatura para o trabalho que o professor deve desenvolver na sala de aula. Apesar de se considerar uma professora dedicada desde a época em que iniciou sua carreira docente, na educação básica, ela recrimina-se:

*(...) eu me lembro de coisas absurdas que eu fiz com esses coitados nessa quinta série. Eu achava que aprender matemática nessa época, era repetição de exercícios. Então eu fiz, eu chegava a fazer apostilinhas de expressões algébricas, expressões numéricas, porque os alunos precisavam treinar. Porque na minha cabeça, quanto mais eles treinassem, mais eles saberiam. Então eu falo assim: "eu fiz coisas absurdas, mas eu tinha boa vontade." (...). Ah, coitadinhos, se eles soubessem o tanto de coisas que eu fiz.... Eu só não fico pior porque eu acho que eu tinha boa intenção, a minha intenção era que eles aprendessem. Eu acho que aprendia do jeito que eu achava que iam aprender, que era saber fazer os algoritmos, principalmente.*

Além disso, mesmo sendo Matheus licenciado em Matemática, ele declarou não se sentir totalmente preparado para as aulas da disciplina "Prática de Ensino" que assumiu na licenciatura: *"Então, muita coisa mudou, muita teoria mudou, então, eu estou bem defasado nisso daí, e até pela minha formação no mestrado e doutorado serem na Matemática Pura..."*.

Essa percepção de Matheus vai ao encontro do que defendem Massa e d'Ávila (2013), quando alegam que a licenciatura não prepara o docente para o exercício do magistério no ensino superior. Entendemos que essa constatação reforça a necessidade de que os programas de pós-graduação *stricto sensu*, de qualquer área do saber, assumam esta responsabilidade.

Esther, Lucas e Ana referiram-se aos seus estágios durante a licenciatura. Para os dois primeiros, a experiência em nada colaborou com a formação para a atuação em sala de aula.

*Eu falo que eu nunca fiz estágio, eu fiz licenciatura, mas eu não fiz estágio. Eu fui para a escola uma única vez, depois eu falei: "Não, não preciso ir mais, não. Acho que foi um dia mesmo. Depois: "Ah, não preciso ir mais e tal." (Esther)*

Evidencia-se, no relato de Esther, que o estágio lhe pareceu desinteressante, já que ela concluiu que não precisaria mais cumpri-lo.

Lucas conta-nos:

*Eu me lembro que, quando eu entrei na escola eu já fui direto para o estágio de observação. (...) O meu estágio, a minha regência no ensino fundamental foi terrível, porque [risos] eu peguei uma sala que era muito indisciplinada, e quando eu fui fazer o trabalho, o meu trabalho de regência, o professor não ficou na sala... [risos]... Então, quer dizer, se eles não respeitavam o professor, o titular, então, imagine eu que [era estagiário]. (...). No ensino médio, eu fiz na própria escola que eu trabalhava (...) uma escola técnica. E lá eu fiz o estágio com a professora que lá atuava. Fiz observação e depois regência. E essa professora, ela era muito boa, mas eu tinha algumas discordâncias em relação a algumas... ao modo como ela via a Matemática, ao modo como ela via o ensino da Matemática... eu tinha algumas divergências. Eu acho que, nesse aspecto, da observação e regência, isso permaneceu (comparando-se com o estágio como é realizado atualmente). Eu acho que o diferencial mesmo é em relação às práticas de ensino, onde a gente tem esse espaço para fazer essas análises do estágio. E a carga*

*horária do estágio também, pelo que eu me lembro era menor. Mas enfim, o estágio também não permitiu ter uma noção muito clara do que eu iria enfrentar.*

Somente Ana, que em seu estágio assumiu aulas em uma turma de alunos carentes, tem uma excelente recordação da experiência, que foi o que a moveu a continuar na carreira docente: "(...) *fazendo estágio, eu gostei da ideia dar aula. Eu falei: "Nossa, isso daqui é legal. Entendeu? Ai eu falei: "Não, rola dar aula, rola dar aula, não estou aqui só estudando."*

Contrastando-se o relato de Ana com os de Esther e Lucas e lembrando que nem Esther nem Lucas intencionavam, quando terminaram seus cursos, atuar na educação básica, percebemos que as experiências significativas são determinantes no momento em que o egresso da licenciatura decide se pretende ou não exercer a docência para a qual foi formado, donde se depreende que esta deve ser uma das principais atenções dos cursos que formam professores para este nível de ensino, como voltaremos a indicar neste trabalho.

Observamos, nesta seção, a relevância da formação enquanto uma das fases primordiais da constituição docente, a formação de base, como vimos em Bolívar (2006), porquanto, através do contato com a universidade e com os atores que nela atuam, os formadores reforçaram antigas crenças e conhecimentos, ou os reconstruíram, quando a formação se mostrou um momento de autoconhecimento e reflexões sobre a docência, mediadas por professores e realizadas entre pares.

### **12.5 Olhar com mais carinho os iniciantes: a Inserção no Magistério e as Primeiras Experiências Docentes**

Muitos de nós nos lembramos como foi a primeira aula que ministramos. Talvez tenhamos sentido certa tensão, ou timidez, ou pelo menos alguma ansiedade. Aqueles muitos olhos voltados para nós, às vezes, podem se tornar constrangedores. O que falar? Como nos apresentar à turma? Será que devemos parecer enérgicos, para impor respeito? Será que eles vão nos respeitar? Vão entender o que falamos? Vão aprender conosco? Vão se afeiçoar a nós? Será que nós vamos gostar de dar aula? Vamos dar conta de ensinar? Estamos preparados para a sala de aula? Quanto conteúdo devemos preparar para cada encontro com aquela turma? Devemos pedir que eles façam tarefas em casa? Como avaliaremos o conhecimento da turma? Durante os nossos vários anos de docência e de convívio com nossos

colegas do ensino superior e alunos da licenciatura, percebemos que uma seleção de algumas dessas sensações e incertezas são comuns aos professores novatos.

A iniciação à docência é uma fase de adaptação à sala de aula, à cultura escolar, aos novos colegas, à gestão da escola, ao contato com os alunos e, sobretudo, é um momento de revelação do próprio eu profissional. Nessa fase, começamos a nos perceber como professores e esse autoconhecimento depende da nossa capacidade de refletir sobre nós mesmos, sobre nossas ações e reações na interação com os nossos alunos e sobre os resultados das nossas intervenções.

A função docente compreende uma diversidade de atividades que vai desde a preparação do plano de ensino, registro dos conteúdos, frequências e notas, e inserção de informações nas plataformas digitais de apoio ao ensino, até as demandas provenientes da própria atuação na sala de aula: atender o aluno com mais dificuldade, manter um bom ambiente na sala de aula e compreender as dificuldades cognitivas e emocionais de cada um dos estudantes, entre outras tantas. Tudo isso é novo ao professor iniciante, que muitas vezes pode se ver sobrecarregado, tanto física como emocionalmente.

Cavaco (1999) expressa a contrariedade dessa fase da carreira do professor. Se por um lado, ela sinaliza o início da idade adulta ou um reconhecimento de valor, por outro, o exercício da atividade nem sempre corresponde à identidade vocacional desenhada durante a vida estudantil do professor novato.

Ainda, a autora apregoa que

Também se aceita que a identidade profissional do professor se afeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a actividade e o desempenho do papel de professor." (CAVACO, 1999, p. 162)

Isto posto, considerando a importância dessa fase da carreira para a constituição identitária do professor, voltamo-nos às falas dos formadores entrevistados quando relembaram o início de suas carreiras docentes.

A fragilidade dessa fase de socialização profissional, somada às diversas e numerosas demandas que sobrepõem o cotidiano do docente iniciante, e aos baixos salários, como vimos em Marcelo García (2009), implica em que muitos dos docentes acabem desistindo da carreira logo após o seu início. Foi o que aconteceu com João, quando desistiu da docência para ingressar na indústria, assim permanecendo por sete anos:

*No [ensino] superior, à noite, eu imaginava que eu teria menos problema do que com o médio de manhã. E foi um pouquinho ao contrário. Tinha meia dúzia de alunos interessados, que realmente estavam ali por conta de um diploma, para uma formação. E alguns que estavam ali para o diploma para*

*manter o emprego, ou para tentar galgar um... E algumas pessoas que tinham um próprio negócio e estavam ali para conseguir um diploma para status, não sei. E eu escutei várias vezes, não só uma... "Ah, você fica quieto aí, porque eu estou pagando, eu vou tirar meu diploma". Aí eu falei: "Bom, mas será que é isso? É para isso que eu estudei?". Então, eu comecei a desanimar quanto a isso. O [ensino] médio era indiferente. (João)*

Bolívar (2006) assevera que a primeira crise profissional acontece quando a identidade de base – o se reconhecer especialista em uma determinada área do saber – choca-se com as demandas da sala de aula, como por exemplo, manter a disciplina na sala de aula, levando o jovem professor a pensar que não estudou para isso.

As experiências não muito bem-sucedidas pelas quais, da mesma forma, passaram Lucas e Matheus não os levaram a desistir da carreira docente, mas a buscar meios de deixar a escola básica.

Lucas lembra que somente não desistiu da docência no seu primeiro contato com o ensino básico de estado de São Paulo, que ele considera ter sido "um choque", porque havia se exonerado de seu cargo público: "(...) *eu não tinha como voltar atrás, eu tinha me exonerado do emprego que eu tinha em [nome da cidade suprimido], e tinha assumido o cargo de professor na rede estadual. Então, eu tive que seguir em frente*".

Associa a falta de respeito dos alunos pelos professores e pelo bem público (as salas de aula da escola na qual ele trabalhava não possuíam portas, porque os alunos as arrancavam), a violência verbal da qual se sentiu vítima, a violência corporal contra seus colegas e das quais tomou conhecimento, a um problema de políticas públicas.

As dificuldades enfrentadas por Matheus, em seus quatro meses de experiência na escola básica, são atribuídas por ele, à falta de posicionamento dos pais e ao sistema de ensino da escola municipal na qual atuou:

*Muito complicado, assim, porque... falava que você não pode reprovar um número x de aluno, era o que eu ouvia lá (...); mas não tinha o comprometimento mesmo do aluno e, Nossa Senhora, era bicho feio. Mas, por um outro lado, eu não via culpa no aluno. Eu sempre acho que a culpa está em casa. Talvez pelo jeito que eu fui criado. Porque eu via que eles não tinham uma responsabilidade ali dentro, eles estavam num outro ambiente que não era a casa deles, então eles não deveriam se comportar dessa maneira, (...) eles não têm maturidade, eles são novos. (...). Então, é um processo muito complicado, porque eu falava assim: "Eu não consigo ensinar os alunos porque eles não têm interesse, porque eles não se comprometem." Lógico, tinha aqueles alunos que iam muito bem. (...). Então eu me senti muito... impotente, sei lá. Daí eu falei assim: "Ah, eu vou ficar enroscado com isso, não vou crescer, não vou sair disso." Sei lá... me senti bem mal [risos]. Por mais que tudo estivesse a meu favor ali, eu via que, infelizmente, por mais que eu me pintasse ali na frente, sem o apoio dos pais, do acompanhamento deles, mesmo, de tentar mostrar para o aluno a importância de estar aprendendo, eu sozinho não ia conseguir. Então, me*

*desmotivou bastante continuar naquele ambiente. Então, eu falei: "Não, eu tenho que, agora, abrindo um concurso, eu tenho que fazer, tenho que passar e vamos embora, vamos tocar a vida." (Matheus)*

Observamos, no excerto acima, o mal estar docente causado pela falta de interesse dos alunos ao aprendizado, pelo sistema que cerceia a autonomia do trabalho do professor, pelas dificuldades atinentes ao relacionamento com o alunos, nomeadamente quando o professor se vê na incumbência de intervir em problemas emocionais do estudante, pela falta de apoio das famílias dos alunos à educação escolar desses adolescentes e pelo estranhamento que o professor sentiu ao traçar um paralelo entre o que seus pais lhe ensinavam, em termos de comportamento na escola, e aquilo que ele via transparecer nas atitudes de seus alunos. Finalmente, a sensação de impotência e de falta de capacidade para ensinar mostra-se como fator desestimulador àquele professor que pretendia contribuir com a educação básica deste país.

Bolívar (2006) pondera que o sentimento de impotência decorre do choque do professor iniciante com a realidade que encontra na sala de aula e pode ocasionar diversos problemas ou, ao contrário, levar o docente a formular uma segunda identidade, assumindo plenamente a docência.

O fato de pensarmos ou sentirmos que desejamos ensinar, mas que nossos alunos não desejam aprender, suscita esse desânimo retratado pelo professor, e, quando desacompanhado da oportunidade de reflexão, da orientação e do apoio dos pares e gestores, como vimos, serve de força motriz para que o profissional deseje ardentemente se afastar daquele ofício. Daí a premência das comunidades de prática, como nos apontou Marcelo García (2009).

Fanfani (2007) pondera que, por um lado, a sociedade espera que a escola, e, portanto, que o professor, exerça funções às quais ela não está apta, ao mesmo tempo em que lhe nega os investimentos condizentes com essas exigências; por outro, o professor frustra-se por não conseguir responder às exigências cada vez maiores e mais complexas. Há, em geral, uma grande distância entre o que o professor idealizou de sua atuação profissional e o que constitui sua prática diária. Assim, o docente apresenta uma visão negativa, tanto da capacidade de aprendizagem de seus alunos, manifestada pela indisciplina e falta de motivação, bem como do pouco interesse e acompanhamento das famílias.

Também Bolívar (2006) indica como uma das causas da crise de identidade profissional dos docentes, os múltiplos papéis que atualmente eles devem desempenhar e para os quais não se sentem preparados. Além de especialista na disciplina que ministra, o

professor tem que ensinar alunos nem sempre motivados para aprender, e, ainda, acumula a tarefa de promover o desenvolvimento moral e pessoal do alunado.

Ao iniciarem a docência na escola básica, Esther, Sarah e João tiveram experiências distintas, mas com uma similaridade: foram positivas e, para Sarah e João, recompensadoras.

Apesar de João também ter trabalhado em uma escola em que não havia portas nas salas de aula, assim como relatou Lucas, ele pareceu não ter se importado muito com isso. Contou-nos com muito mais ênfase suas vivências em duas escolas: uma escola da rede pública do estado de São Paulo, que atendia a uma população paupérrima, localizada em uma favela de uma megalópole do interior paulista; a outra, uma escola pública estadual, localizada em uma pequena cidade, também do interior de São Paulo.

João pontuou alguns fatores que ele avalia terem sido decisivos para que essas experiências restassem frutíferas: a estrutura e os recursos disponíveis na escola, a possibilidade de interação com os alunos quando trabalhou com EJA<sup>29</sup>, o envolvimento da comunidade com a escola e a participação dos pais na educação das crianças e adolescentes. Esse último fator, como podemos perceber, é um dos quais Matheus sentiu falta.

O interesse dos estudantes, que Matheus lamenta não ter observado em alguns de seus alunos, é relatado por Esther como um ponto positivo de sua experiência no ensino básico: *"(...) eu fui trabalhar nessa escola técnica também. E lá, eu gostava muito. Lá era ensino médio e tal, e era um ambiente completamente diferente. Porque o pessoal já era um pouco mais velho, e aquilo que a gente ensinava, eles já viam a aplicação daquilo, então era muito legal."*

O ambiente acolhedor, propiciado por uma cultura escolar bem definida, por oportunidade de formação profissional e pelo desenvolvimento autônomo do aprendizado dos alunos, foram os fatores destacados por Sarah quando definiu sua experiência positiva no início de sua docência.

Ao contrário, experiências negativas foram, para Sarah, aquelas em que houve desrespeito do aluno, falta de apoio da gestão para solucionar esse problema e prepotência de alunos que, sem base e sem polidez, promoveram embate com ela, o que não deixa de ser uma falta de respeito com a docente. Contudo, essas experiências ocorreram quando Sarah já possuía alguns anos de profissão.

---

<sup>29</sup> Educação de Jovens e Adultos.

A relevância da interação e da relação afetiva entre o professor e o aluno, para o prosseguimento da carreira docente, não ficou evidente somente nos relatos de Sarah, João, Lucas e Matheus, mas também nos de Ana e de Maria.

Ana, como já mencionamos, encontrou-se como docente em seu primeiro contato com a sala de aula, quando ainda cumpria seu estágio.

Maria, a sua vez, contou-nos que o que a fez se apaixonar pela docência foram os relacionamentos humanos, com seus alunos, com os quais ela se identificava, e também com seus pares: *"Me apaixonei pelos meus alunos, me apaixonei pelos meus colegas de trabalho. Se fosse te falar que pela estrutura da escola, não foi ser professora que me fez ficar lá, mas foram as pessoas, sabe?"*

Da fala de Maria ressaltamos, ainda, o valor, agora de forma positiva, da contribuição dos pares, que fizeram tanta falta nas experiências de Matheus. Nesse sentido, além de Marcelo García (2009), Hargreaves (2004) defende as comunidades de aprendizagem como potenciais minimizadores das dificuldades dos docentes, não só, mas também dos iniciantes.

Esse apoio emerge, igualmente, como o fator que salvou Luz em um momento de grandes angústias, quando iniciou a docência:

*Então a gente ficava aqui, conversava muito com os colegas, e aí o [suprimido o nome do professor] começou assim, muito discretamente, a falar para a gente de Educação Matemática, de falar assim: "Oh, eu sou da área de ensino" (...) E eu comecei a falar assim [para o professor]: "O que eu faço?" Porque daí a gente começa a ter um pouco mais de intimidade, e eu falei: "E aí, como é que é, como é que não é, o que eu faço, o que eu não faço?... E aí, à medida que o semestre foi avançando, a gente foi conversando". (...) E começou esse olhar, mesmo, para as licenciaturas. (...) Eu não tive nenhuma metodologia, sem nenhuma leitura, de ensino, foram essas conversas com o [nome do professor suprimido], a minha vontade de trabalhar com os meninos, trabalhar com a Licenciatura e querer dar o meu melhor.*

Entretanto, Luz denuncia a falta de atenção com o professor iniciante, por parte de colegas e instituição:

*O que sobra para o professor novo? O resto, as piores turmas, os piores horários. Ninguém quer.... Acaba que fica que os bons professores querem as boas turmas, os bons horários.... Chegou agora, o resto... o resto... e aí? (...). Hoje eu penso que deve ter um momento de apoio, eu acho isso essencial, professor novo tem que ter apoio. (Luz)*

Sarah recorda-se de quando chegou à universidade federal na qual se encontra. Refere-se às falas de seus colegas dirigidas a ela no excerto abaixo:

*"Ah, não, você tem que dar aula de cálculo, de matemática fundamental de grade". Porque aqui tem umas disciplinas de 120 alunos, que foi um caos também. Porque quando eu cheguei aqui, eu peguei uma disciplina de 120*

*alunos, e aí tudo que eu acreditava que era ser professor, era impossível. (...). Quase fui embora. Eu já tinha vindo com toda minha família pra cá, e quase que eu vou embora, porque eu falei assim: "Não, isso não é o que eu quero. Tudo que eu acredito não dá pra fazer". Então, foi muito, muito, traumático, assim.*

Nesse sentido, Cavaco (1999, p.163), referindo-se ao professor iniciante, constata que:

Nas escolas os sistemas de distribuição dos trabalhos contribuem para acentuar as suas dificuldades. A escolha de horários reserva-lhes os últimos lugares que correspondem, ou às turmas da tarde, e/ou à leccionação de alunos considerados difíceis, e/ou a simples conjuntos de horas dispersas, somando turmas e níveis de anos heterogêneos.

Esther, professora da licenciatura na instituição na qual também atuam Sarah e Luz, lembra-se de quando iniciou como professora substituta na universidade em que atualmente se encontra efetivada:

*Então, na realidade, assim, eu cheguei, daí eles foram fazer a divisão [das disciplinas] e fizeram... Substituto não tem muita... você não tem muito o que falar. Mas daí eles me passaram umas disciplinas, mas eu falei, "essa, se fosse possível, não gostaria de ficar". Porque, na realidade, eu cheguei numa sexta-feira e ia entrar na sala de aula na segunda. Então foi um negócio bem assim. (...) Mas eu tinha uma carga pesada, dividia sala (gabinete do professor) com três, a gente era em três. Quer dizer, é todo aquele problema que sempre sobra uma carga maior para o substituto e tal.*

Também Lucas afirmou ter se sentido desamparado no início de sua carreira, no ensino básico de uma escola estadual de São Paulo:

*Havia um problema também em relação aos professores, porque você chega com um gás, com vontade de trabalhar, e aí você percebe que a estrutura, ela acaba desestimulando os professores, você percebe que os professores são desestimulados, então, existe esse choque de você ter aquela vontade de trabalhar e eventualmente os seus colegas não, e eles acabam, alguns, até caçoando de você por você ter essa vontade. Então eu sofri tudo isso no início.*

É de se admirar que, não fosse o bastante, o abandono do iniciante à própria sorte, os colegas veteranos ainda caçoarem dos que, no início de carreira, procuram desenvolver um bom trabalho.

Como solução aos percalços enfrentados pelos professores em início de carreira, Luz propõe uma espécie de mentoria, que seria realizada por professores mais experientes.

*E eu acredito.... Não sei como a gente vai dar conta, quem seriam esses professores mais experientes, para assumir esse trabalho, mas eu acredito que a gente precisa olhar com mais carinho os professores recém-formados, porque os três primeiros anos são anos críticos. Eu estou gostando.... Eu tenho lido muito Antonio Nóvoa e tenho gostado da proposição dele, para formação de professores, que é a gente trabalhar do tipo... como os médicos trabalham, num programa do tipo residência, que tem os médicos*

*preceptores, que são os médicos mais experientes, recebem os médicos mais novos, recém-formados, e trabalham juntos.*

Sabemos que muitas das contrariedades da docência, das dificuldades pelas quais passamos todos nós, professores, não são exclusivas do início de carreira. Entretanto, nessa fase, elas ganham outro calibre. O professor iniciante ainda não possui elementos que possam ser utilizados no contorno de situações dúbias ou conflitantes, ou até mesmo conflituosas. Faz-se premente, por conseguinte, que se promovam momentos de reflexão conjunta, de troca de experiências em grupos heterogêneos de professores, em que os conhecimentos para o ofício de ensinar sejam construídos conjunta e constantemente.

Observamos, nos relatos dos formadores, a inserção no magistério como uma fase frágil e significativa da vida profissional do professor, determinante da sua opção por continuar ou desistir da docência, ou da docência naquele nível de ensino. Também foram elas que, para alguns deles, serviram de mote para buscar conhecimento, tanto no que se refere aos conteúdos de Matemática quanto aos de Educação, a procurar auxílio junto aos pares e a lutar pelos seus direitos, tentando modificar o que estava posto e que, na visão desses formadores, prejudicava a formação dos futuros professores. As experiências dos formadores nesse primeiro contato com a profissão transformam-se em saberes que o docente guarda e que significarão algumas de suas atitudes enquanto formadores de professores, como vemos nas próximas subseções.

Encerramos este primeiro eixo de análise lembrando que nossa identidade se constitui diariamente, em um movimento contínuo de se (re)conhecer, se desconstruir e (re)construir através das interações humanas que estabelecemos no meio em que vivemos, com nossos familiares, nossos amigos, nossos alunos e nossos pares. Tecemos, desde a infância, os saberes, crenças, conhecimentos e imagens com e a partir dos quais julgamos o que vemos, o que nos acontece, o que nos passa.

São essas experiências, mas também nossos desejos, sonhos e nossa imaginação, como nos diz a letra da música do Maria Gadú, na epígrafe desta seção, que nos permite aprender com o passado e vislumbrar um futuro. É aquilo que nos faz mais humanos, que faz com que nos percamos da nossa infância sem que ela nos pareça estranha e sem deixar de carregar conosco as muitas e muitas histórias que vivemos.

Entre a ilusão da infância e a realidade social que construímos, como nos ensinam Berger e Luckmann (2014), muitos sonhos se dissiparam, muitas das nossas crenças se diluíram, muitas das nossas concepções e verdades foram colocadas em cheque, em um lugar que é só nosso, inatingível, inalcançável, como nos mostra Larrosa (2014).

Mas nesse lugar mesmo, onde tecemos o real do imaginário, onde dançam nossas experiências com o outro, aquele outro que nos permite ser quem somos, amar quem amamos, sonhar sonhos possíveis e outros tão pouco prováveis, nesse lugar nasceram tantos outros sonhos, novas crenças, novas concepções de Mundo, de Homem e de ensino, em um movimento em que a esperança de uma Educação justa, igualitária e inclusiva, uma Educação que permita a todos os brasileiros as mesmas chances e idênticas oportunidades, nunca deixou de estar.

## 13 DO COLETIVO AO SINGULAR: O TRABALHO E OS SABERES DOS DOCENTES

*Somos todos iguais nesta noite  
Pelo ensaio diário de um drama  
Pelo medo da chuva e da lama  
(...)*

*Nós vivemos debaixo do pano  
Pelo truque malfeito dos magos  
Pelo chicote dos domadores  
E o rufar dos tambores*

Ivan Lins, **Somos todos iguais nesta noite**

Nesta categoria centramos nosso olhar no trabalho do formador, no seu fazer profissional na Licenciatura em Matemática, e como esse fazer transforma sua percepção de si mesmo e sua constituição profissional. Buscamos, outrossim, analisar os saberes que o formador mobiliza para formar o futuro professor de Matemática da escola básica, suas percepções a respeito da sua docência, do curso e do aluno, e as imagens construídas no decorrer desse processo, bem como perceber sua trajetória pessoal e profissional enquanto constituinte de sua forma de ser e de se entender formador de professores de Matemática. Intencionamos, ainda, perceber de que forma e em que medida sua constituição profissional delinea sua ação junto aos licenciandos.

Nesse movimento, percebemos as especificidades do trabalho do formador de professores de Matemática, tanto no que se refere às demandas que derivam dos conteúdos disciplinares, quanto aos atinentes à docência e compreendemos que, na busca pelo singular fazer do ser humano, encontramos-nos com prazeres, conquistas e dificuldades similares. São muitas vezes as mesmas lutas, as mesmas palavras, as mesmas imagens, as mesmas percepções, as mesmas crenças e os mesmos medos que, como na epígrafe desta categoria, nos fazem parecer todos iguais em nossas individualidades.

### 13.1 *A profissão de professor se aprende: Trabalho e Experiências Docentes dos Formadores*

Compreendemos que o objetivo do trabalho do professor é o aprendizado do aluno. Excetuando-se os cada vez mais raros professores que, como aquele sobre o qual nos relata Sarah, sente prazer em "*reprovar 100% da turma; quanto mais ele reprova, mais ele acha que*

*ele foi melhor naquele semestre, porque ele conseguiu atingir o objetivo dele que é fazer um curso que merece*", sabemos que é frustrante para o docente quando percebe que seu trabalho restou infrutífero.

Contudo, o trabalho do professor não depende exclusivamente do seu esforço. Antes, é refém do empenho dos seus alunos, dos recursos que estão disponíveis, do apoio da gestão da instituição na qual atua, das políticas públicas educacionais, o que inclui o controle externo da educação, e, finalmente, das condições físicas e psicológicas para o desenvolvimento do seu trabalho, o que compreende salário, ambiente laboral, cobranças burocráticas e autonomia.

Tardif e Lessard (2011) alegam que, para se conhecer uma atividade, é necessário que se considere a relação do trabalhador com seu objeto de trabalho e a natureza desse objeto. Assim, os autores distinguem três tipos de trabalho que se diferenciam por seus objetos e pelas relações do trabalhador com eles: (1) o trabalho material, cujo objeto é tangível, não oferecendo, portanto, qualquer tipo de resistência à ação do trabalhador; (2) o trabalho cognitivo, que, tendo como objeto o conhecimento, está no centro da docência – contudo, os autores não consideram que o trabalho docente seja cognitivo, pois somente através do estudo das interações é possível compreender as características cognitivas da docência; e (3) o trabalho sobre o outro, cujo objeto é o ser humano e que se caracteriza por provocar questões conflituosas e de valores, já que, diferentemente dos animais e das coisas, o humano possui opiniões e direitos.

Os autores distinguem, ainda, três tipos de trabalho cujos objetos são seres humanos: o realizado junto a pessoas carentes, doentes, crianças abandonadas etc., que, por suas condições, geralmente não opõem resistência à ação do trabalhador; o realizado com clientes que escolhem o profissional, cuja escolha baseia-se na confiança, no êxito do serviço etc., como é o caso de psicólogos, médicos, dentistas, e outros; e o que trabalha com seres humanos que muitas vezes estão ali obrigados e que podem se opor à ação do trabalhador, como é o caso dos professores e dos agentes penitenciários, entre outros.

Para obter êxito em seu trabalho, afirmam Tardif e Lessard (2011), esse profissional precisa contar com a adesão do cliente.

A esse respeito, e em consonância ao que vimos em Berger e Luckmann (2014), Dubar (1997) e Bolívar (2006), Nóvoa (2013) pontua que o "eu" pessoal e o "eu" profissional são indissociáveis, ou seja, a maneira de um docente ensinar está relacionada à sua forma de ser como pessoa quando ele exerce o seu ofício.

Para Bolívar (2006, p.52), "o trabalho está no centro do processo de construção e reconstrução das formas identitárias profissionais, uma vez que é por meio do trabalho que os

indivíduos adquirem, nas sociedades laborais, reconhecimentos financeiro e pessoal de sua atividade".

Além disso, há que se considerar que o trabalho do professor não se resume ao realizado na sala de aula. Para além das múltiplas e distintas tarefas extra-sala, encontra-se, como pano de fundo, o trabalho prescrito que, quando não realizado, permanece subjacente à consciência como algo que deveria, um dever que se driblou, ao qual se escapou.

Destarte, conhecer o trabalho do professor implica em compreender os contextos em que se desenvolve esse trabalho, suas experiências e as dificuldades que o docente enfrenta, bem como a maneira que ele encontra para enfrentá-las, utilizando, como lente reflexa, a sua formação e os saberes mobilizados no exercício de sua função.

Nesta seção procuramos fazer esse exercício, buscando, ainda, compreender a possível relação ambivalente entre esse trabalho e a identidade em constituição.

Ao pensar na função docente, Luz admite que o trabalho do professor:

*É muito complexo. Hoje quem está na escola? Todo mundo. Eu estudei na escola na época em que estava na escola quem queria e podia. Hoje, os meus alunos não. Os meus alunos estão na escola onde está todo mundo na escola. Então, o ambiente lá é diferente. É muito mais... a escola já é complexa, hoje eu acho que ela é mais complexa ainda, porque tem gente que está lá e que não sabe nem o que está fazendo lá. (Luz)*

Em uníssono às palavras de Luz, Jesus (2004) alega que, com a democratização do ensino, alguns alunos passaram a considerar a escola como uma obrigação e não um direito, o que leva ao aumento do número de alunos por turma e à indisciplina, implicando na complexificação do trabalho docente e contribuindo com o mal-estar docente.

Sarah denuncia a precariedade da docência em turmas numerosas e compostas por alunos de cursos e área diferentes, na Universidade Federal:

*Um menino uma vez foi falar comigo, eu não sei quem está na minha aula, eu não sei nem quem é meu aluno. Um ou outro que ficava mais ali na frente, você ainda guarda, mas a maioria naquele mundaréu de gente, eu dava aula, os meninos, na mesma turma, o pessoal de Engenharia de Automação, que adorava se mostrar e falar que sabia, e as meninas de Nutrição, quando acabava a aula, vinham chorar, literalmente na minha mesa, falavam assim: “Eu não entendi uma palavra do que a senhora falou”, e eu não ter condições nenhuma, nenhuma de ajudá-las, porque era palestra.*

Luz, que atua na mesma Universidade Federal, conta-nos que o excesso de alunos na sala de aula era aceito pelos professores que ali já se encontravam quando ela chegou, como um fato normal e sobre o qual nada se podia fazer. Lembra-se do choque que sentiu quando

seu aluno de uma dessas turmas agigantadas faleceu e ela ficou inconformada por não saber quem ele era, por não se recordar dele:

*(...) eu já era incomodada com a forma como as coisas estavam aqui, mas eu cheguei e as pessoas falavam: "Ah, é assim mesmo, não tem jeito"; "Sempre foi assim"; "Já foi pior"; "É isso que tem" e "Não tem o que fazer". E eu falava: "Não é possível, gente, como é que você dá aula para cento e vinte?" Onde já se viu isso? Que coisa esquisita! "E isso me chocou de um jeito. E foi no início do meu segundo semestre aqui, quando esse menino faleceu.*

Igualmente Esther, ao narrar sobre as turmas com 120 alunos, pondera que, embora seja cansativo, às vezes prefere atuar nelas do que em turmas como, por exemplo, algumas do curso de Licenciatura em Matemática, que apesar de possuírem um número reduzido, às vezes mostram-se apáticas e desinteressadas. Em contrapartida, enfatiza as possibilidades de trabalhar individualmente os erros que ela detecta nas avaliações de seus alunos em turmas pequenas, o que não ocorre nas numerosas.

*(...) eu tenho duas turmas esse semestre, com 120 [alunos em cada], então são 8 horas de aulas, você falando, você tem que falar mais alto, um pouco mais alto e tal, porque você pega um anfiteatro, a acústica ainda não é tão boa. Mas eu não tenho assim, muito problema não. (...) eu consigo mais ou menos trabalhar com 120 alunos. Mas é muito cansativo (...) por exemplo, outro dia eu levei um susto, eu falei: "Gente, você é meu aluno? Você nunca apareceu na aula." Daí o menino falou assim: "Professora, ele não falta uma aula". Eu falei: "Gente!" Mas realmente, numa turma de 120, ele realmente passou batido não é?". Então, assim, de vez em quando acontece, mas eu procuro sabe, olhar, de vez em quando eu fico olhando para fixar a feição deles, para eu conhecer, então tem alguns que eu realmente sei o nome, (...). Eu ando muito no meio da sala. Às vezes eu dou um tempinho para eles fazerem um exercício. (...). Então, de vez em quando, enquanto eles copiam, eu ando, então eu faço isso, para ir conversando, conhecendo e tal, ir vendo. Olha, eu vou te falar uma coisa, que é muito curioso, e que eu ainda não consegui entender isso direito. Tem semestres, por exemplo, que eu acho mais fácil trabalhar com a turma de 120 do que trabalhar com uma turma de 20, no seguinte sentido: às vezes eu pego uma turma de 20, mas que são uns alunos assim, tão desinteressados, que eu falo: "Gente, eu estou dando aula para quem?" Sabe, eu falei: "Olha, eu não sei o que eu estou fazendo aqui." Mas, assim, ninguém faz uma pergunta, ninguém faz um nada. Eu falei: "Hoje nós vamos ter que sentar e conversar, eu quero saber o que está acontecendo. Onde está o problema? Vocês não estão entendendo, é esse o problema? Vocês não estão gostando da maneira como eu estou trabalhando a aula? Quer dizer, onde que está o problema, porque, eu não vou continuar dando aula desse jeito. Com essa falta de interesse, com essa... não dá." Eu falei: "Para mim não dá." E na turma de 120 você sempre consegue, turma que pergunta muito e tal. Então, se é uma turma que eles realmente, eles mantêm uma disciplina melhor, então às vezes dá. Mas assim, se você pega uma turma de 20 que é participava, daí nossa, a aula vai que é muito melhor. Aí não tem nem comparação. Quer dizer, você conhece todos os alunos, você consegue saber a deficiência de cada um, às vezes, por exemplo, eu vou corrigir a prova, eu até faço comentários na prova e tal: "Ó, olha o tipo de erro que você está tendo, toma cuidado." "Olha aqui, presta atenção nisso daqui." Chamo atenção para algumas*

*coisas que quando você corrige prova de 120, você não consegue fazer isso. (...) às vezes eu dou aula de exercício extra, com turmas pequenas; com turmas grandes eu não tenho feito isso mais. Mas nessas turmas pequenas aí, da [licenciatura em] Matemática, eu faço. Então, o aluno que pega uma turma grande assim, ele está em desvantagem, e muito. Porque eu falei assim, que às vezes é melhor [uma turma maior], porque às vezes você pega uma turma muito desanimada, eu acho que isso desanima a gente. Eu acho que você precisa de uma troca. Eu acho que a aula é uma troca. Então, às vezes, eu falo para eles: "Gente, não é como vocês irem assistir a um filme não. Que eu fico vendo aquilo passar, fico só olhando.... Aqui tem que ter interação."(Esther)*

Esther evidencia a primazia do aspecto da interação na sala de aula, explicitando que, para ela, mais difícil do que sua ação em uma sala numerosa é lidar com alunos desinteressados ou apáticos. Porém, observamos na fala de Esther, que, apesar de ela circular entre os alunos para guardar seus nomes ou fisionomias, o fato de não saber quem são alguns deles causa-lhe estranhamento, mas não a ponto de implicar em indignação, como observamos em Luz e em Sarah.

Matheus junta-se a essas vozes quando se refere às turmas numerosas, conforme grifos em sua fala:

*Você não consegue atingir todos, não dá nem para saber quem são os 120. São sempre aqueles que sentam na frente, que daí questionam mais, que daí você vai conhecendo, (...) mas daí são sempre para poucos alunos. (...) é complicado, e tem aquele problema, daí são 120 alunos, chegaram com uma outra visão e aí, como é que você vai tratar esses 120 alunos? Aí é o choque que eles têm, uma parte já meio que desiste, a outra, porque está muito cheio, a outra porque não sei lá... (...). Então eu acho que deveria ser exatamente o contrário, eu acho que quando o aluno entra, as turmas tinham que ser menores, depois você vai juntando, porque daí ele vai criando maturidade, então ele sabe administrar melhor. (Grifos da pesquisadora)*

Nesse sentido, Santana (2004) defende a diminuição do número de alunos por turma como meio possibilitador de um relacionamento mais personalizado entre professor e aluno, permitindo o estabelecimento da confiança do estudante no docente.

Com Tardif e Lessard (2011) nos lembramos que o ensino é um ofício de interações e que a aproximação e o envolvimento emocional lhe são característicos. Daí entendemos que quando esse envolvimento é impossibilitado por algum fator resulta em sentimento de incompletude e frustração para o docente. Em outras palavras, para que o docente sinta-se pleno em sua atividade profissional, é preciso que lhe sejam possibilitados meios e oportunidades de se aproximar dos seus alunos de forma tal que possa compreender de que modo, em que sentido e com qual intensidade sua intervenção é capaz de restar profícua.

Em contrapartida, quando a interação é satisfatória, quando os estudantes demonstram interesse pela aula e pelo assunto, o docente sente-se recompensado, realizado em seu trabalho. Foi isso que nos afirmou Matheus:

*Mas tem dia que é gostoso, compensa. Daí você vê que parece que eles mesmos estão um pouco mais interessados, e perguntam, e valorizam, então, porque quanto mais eles perguntam, dá impressão que eles estão valorizando algo que a gente preparou, então a gente sai, também, feliz nesses dias.*

O retorno dos alunos, dessa forma, pode significar aos docentes um reconhecimento do seu trabalho, o que ainda pode ser percebido por meio do sucesso profissional dos egressos do curso, como quando Luz declara acreditar no curso de licenciatura no qual trabalha, já que tem visto os seus resultados:

*Eu virei coordenadora de um curso, um curso que eu acredito, porque eu tenho visto resultado, a gente vê a diferença. Tem uma aluna que foi a minha primeira orientanda, que é uma menina que ama ser professora, e ela se formou, ela é da primeira turma, e ela trabalha até na cadeia, então a gente vê, e o povo a ama lá na cadeia, assim, faz um trabalho muito legal, então, assim, você vai vendo o resultado, e isso dá força. (Luz)*

Ainda, Luz adquiriu confiança em seu trabalho quando foi escolhida como professora homenageada por uma turma de formandos do curso:

*(...) aconteceu de eu receber carta que eu ia ser professora homenageada da turma dos formandos e, assim, isso foi algo, Chris, que, olha, eu fiquei nas nuvens por muito tempo, porque eu nunca podia esperar, tão pouco tempo, e de ter esse reconhecimento (...) ter sido escolhida foi algo, assim, que eu falo que mudou mesmo, porque eu falei: "Gente, de fato eu faço a diferença para essas pessoas e eles até perceberam. Isso é muito legal. E acho que isso realmente me deu... o que faltava. Eu falei: "Olha, eu estou no caminho certo".*

Maria, ao alegar a seus alunos que eles não devem entender que suas experiências no estágio se repetirão idênticas quando assumirem suas turmas, deixa evidenciar a satisfação que o professor sente ao ver seus alunos progredirem:

*(...) "tenha a sua experiência de ficar um ano com uma sala, de observar o aluno crescer na sua mão. Porque quando você pega o aluno desde o começo do ano, a postura dele é outra." E alguns dos que foram falam isso: "Professora, é mesmo, é diferente". Eu mesma não queria ser professora, e depois me apaixonei [risos].*

Ainda, Matheus, avalia que a relação do professor com seus alunos tem importante peso para sua motivação ao trabalho:

Ah, não, isso aí tem que ser 100%. Se chegar com uma turma onde não tem empatia, Nossa Senhora... Aí a gente até perde a vontade de dar aula. Os alunos, porque não gostaram da gente, também não se sentem motivados. Lógico, tento fazer da melhor maneira possível, mas de maneira mais

profissional, perde um pouco aquela coisa mais humana de estar ali, de quando você está com uma turma em que você pode fazer uma brincadeira, que você conversa, inicia a aula conversando alguma coisa, depois você entra no assunto. Então, tem que ter, para ser uma coisa mais saudável e mais produtiva. Dos dois lados, tem que ter ... não tem muita saída não.

Como nos ensina Bolívar (2006, p.98):

O alunado desempenha um papel de primeira ordem no reconhecimento da identidade. Numerosos estudos sobre a profissão docente têm destacado que, para uma alta porcentagem de professores, o sentido do seu trabalho a cada dia é dado pelo seu reconhecimento ao olhar seus alunos, vendo como progredem, tornam-se melhores cidadãos ou adquirem uma educação da qual careciam, que os possibilite a libertação das condições familiares.

Em contrapartida, o excesso de trabalho foi denunciado por alguns dos nossos colaboradores.

João, Maria, Matheus e Lucas avaliam a carga de seu trabalho como excessiva:

*Eu tenho 20 aulas, eu tenho o PIBID, eu participo do colegiado da licenciatura, eu participo do grupo de estruturação da Matemática, é... Eu tenho o projeto da Olimpíada de Matemática, e faço parte da brigada de incêndio [risos]. E, nas horas vagas eu sou pai e marido. (João)*

*(...) eu acho que a nossa carga horária é excessiva. Parece brincadeira, mas são 12 horas-aula. Não é pouco, por causa de tudo isso, e a gente tem que ter um trabalho quase assim individual com o aluno, é praticamente para atender, às vezes, as necessidades daquele aluno, ou daquela dupla quando eles fazem o estágio juntos, porque são muitas dúvidas. Gente, ser professor não é fácil! (Maria)*

*(...) a gente tem uma sobrecarga de ... por sermos de um grupo pequeno e a falta de técnico, muita coisa fica na mão dos professores, então, isso toma tempo, a gente não consegue estudar como queria, não consegue participar das coisas, de eventos quanto queria. (Matheus)*

Ana e Lucas afirmam considerar sua condição de trabalho bastante boa, sobretudo quando comparada à situação que enfrentou durante sua experiência docente na educação básica:

*Mas tudo é relativo.... Pensando na situação que eu vivi enquanto professor de educação básica, aqui é melhor. Mas se eu for comparar com uma outra instituição, com uma universidade federal, por exemplo, talvez a estrutura de trabalho lá, as condições de trabalho lá sejam melhores do que aqui. (Lucas)*

*E a gente tem problema, sentou com a Educação, tem problema. Mas, diria assim, comparativamente com o estado, por exemplo... se a gente se comparar com a universidade, daí logicamente a gente tem um zilhão de problemas, mas se a gente se compara com o estado, a gente tem problemas muito menores, muito menores. Então, coisas resolvíveis, eu diria. [risos] (Ana)*

Contudo, Lucas relata o excesso da carga-horária de aulas e as questões burocráticas, que podem comprometer a qualidade de seu trabalho:

*Então, aqui, por exemplo, a gente tem um número de aulas, se a gente pensar que a gente precisa de um tempo para preparar as aulas, para pensar sobre as coisas, o número de aulas já complica um pouco. Tudo bem que não é tão grande quanto o número de aulas que eu tinha na escola pública, mas também não é pequeno. (...). É puxado. 20 horas-aula, 17 horas... 20 horas-aula, e... nós estamos rediscutindo esse limite.(...) Você pode ficar com menos. É o teto. Digamos que tem um limite, você não pode passar de 20. Mas aí a gente acaba ficando com esse limite. (...). É, isso aí, é uma falta de planejamento. E, eu, por exemplo, tenho menos porque eu estou atuando como coordenador. Mas, se não fosse por isso, provavelmente eu estaria com 20 aulas. Então, isso complica um pouco, principalmente quando você tem que... quando você quer preparar uma boa aula. (...) as questões burocráticas complicam por causa da questão da estruturação, mas ainda assim, é melhor do que a situação que eu vivia anteriormente (...) eu não me sinto desmotivado como eu acabei me sentindo no período lá. (Lucas)*

Do mesmo modo, Luz, ao se referir ao seu trabalho como professora e coordenadora da Licenciatura em Matemática da Universidade Federal, relata:

*Eu trabalho mais do que 40 horas [por semana], porque 8 horas [por dia] nunca é suficiente, estou sempre saindo com a sensação de que as coisas não acabaram, tem sempre coisa para fazer. Hoje eu falo que eu tenho muito trabalho, muito trabalho mesmo, aqui. Você olha o meu quadro [aponta para um quadro que está preso à parede de sua sala, na universidade] e é tudo coisa que eu faço, e agora chegou um ponto que eu estou tratando de ansiedade, de pânico, (...) eu falo que estou tentando melhorar, porque assim... (...). Depois, a vida começa a cobrar, não é, Chris? Algumas coisas. Então a gente tem que ver que a gente tem limites, então, a vida tem me mostrado isso. (...) eu estou tentando... eu estava só na terapia, com a psicóloga, tendo esporadicamente essas crises, aí Natal, Ano Novo, não quero sair de casa, não quero fazer nada, saio passo mal, e não melhora. Aí, agora, eu realmente falei: "Não, não, tenho..." Eu tenho trinta e cinco anos, eu tenho muita vida pela frente, eu amo o que eu faço. Eu cheguei ao ponto de falar assim: "Não, eu vou pegar licença do trabalho, porque eu não estou aguentando tudo isso."*

Também para Bolívar (2006), além de atualmente ter que exercer a função de agente de socialização, o trabalho do professor se complexifica ante às crescentes tarefas burocráticas que demandam tempo.

Esther demonstra sua satisfação em ser professora da Universidade Federal: "(...) *eu gosto muito de trabalhar aqui*". Todavia, considera sua carga de trabalho na Universidade Federal excessiva e estressante, o que, para ela, acaba interferindo no relacionamento com os colegas:

*Nem sempre foi assim, mas hoje a gente está com uma carga de trabalho, assim, que eu acho absurda, porque a gente trabalha com uma carga horária em termos de aula, muitas horas de aula, para universidade, (...)*

*you have to give classes, you are pressured by research, you are pressured by orientation, then, in this way, it is a series of things that we are pressured by. Then, I think that our hourly load today of work is very large and very stressful. Then I think that this sometimes ends up complicating a little the relationships, because you are more tense, because you have less time, you end up being sometimes a little more irritated, and so, I don't know what, then sometimes I think that it can reach to compromise [the relationship with the colleagues].*

Entendemos que a dicotomia entre o ensino e a pesquisa e a percepção do professor como reprodutor de um saber produzido por profissionais mais qualificados intelectualmente, como vimos em Veiga e Silva (2013) e Tardif (2014), estão diretamente relacionados à sobrecarga de trabalho denunciada pelos colaboradores desta pesquisa.

Na medida em que não compreendemos o professor como construtor de um saber específico e complexo, e, portanto, como um pesquisador desse seu saber, não é preciso que lhe seja reservado qualquer tempo para se dedicar a funções outras que não o ensino em sala de aula e algumas módicas horas-atividade.

Contudo, entendemos que o saber que o professor mobiliza para sua docência não pode ser obtido apenas em livros, mas demanda dele reflexão sobre as leituras que faz e sobre sua prática e a investigação de novas e diferentes metodologias, buscando alinhar seu trabalho às constantes transformações dos meios de interação e comunicação e ao perfil de cada turma – como nos lembram os colaboradores deste trabalho, cada turma é uma.

Assim, parece-nos que esta pesquisa, que resulta na construção de um saber, e que quando são criadas oportunidades, o professor divulga a seus pares, quer por publicações, quer por trocas na própria instituição – como foi o caso de Luz e seus colegas –, não se distancia da investigação científica a que se referem os autores supracitados.

Ademais, a cobrança pela produção científica à qual se refere Esther é indicada por Taffarel (2013), como promotora do empenho dos docentes universitários para o produtivismo acadêmico forçado pela burocracia estatal, que, segundo a autora, constitui-se, atualmente, uma das bases que sustentam a cultura da instituição universitária. Esse produtivismo concretiza-se na busca pela participação em congressos, produção de artigos, livros etc.

É nesse sentido que Sarah comenta que, entre seus colegas formadores de professores de Matemática, "(...) *tem o pessoal que quer viver lá no seu mundinho, e aí eu acho que na Matemática é muito frequente isso, o pessoal quer viver lá para sua pesquisa, aquela coisa bem sozinha, isolada (...).*"

Também Esther tem consciência dessa realidade entre seus colegas da Universidade Federal:

*Então, por exemplo, eu não sou daquele professor que está aqui, e que o interesse maior dele é a pesquisa e a aula não. (...) tem pessoas que a gente vê que estão aqui, mas o objetivo maior é a pesquisa. Eu não condeno não, de jeito nenhum, mas quer dizer, assim, às vezes não gosta de dar aula, o objetivo aqui é outro. Então, eu também tenho meu objetivo da pesquisa, gosto e tal, é uma preocupação que eu tenho, mas eu gosto da aula (Esther)*

Os resultados de dois estudos realizados por d'Ávila (2013) apontaram que os professores universitários privilegiam a pesquisa, atribuindo menor importância ao ensino, conclusão essa à qual também chegaram Belo e Gonçalves (2012).

Essa desvalorização do ensino pela sociedade e também por alguns docentes acaba por implicar na desprofissionalização do professor. Associada à vocação e ao sacerdócio, a docência aparece no ideário do senso comum, e no de muitos dos professores, como uma função para a qual são exigidas algumas características natas, que não podem ser aprendidas.

Luz percebe que isso não é verdade no início de sua atuação docente: (...) *e aí eu comecei ver que ser professor é ser profissional, que a profissão de professor se aprende, é extremamente complexa, mas tem salvação para pessoas como eu, que acreditava que não tinha vocação.*

As palavras de Luz encontram eco na fala de Sarah:

*Apesar de eu achar, e eu discuto muito isso, que ser professor é profissão e não é vocação. Não acho que a pessoa é vocacionada a ser professora. Porque para mim isso contribui com a desvalorização da profissão docente. "Ah, eu sou, eu tenho vocação." Não. "Eu sou professora apesar de tudo." Porque eles [seus alunos da Licenciatura em Matemática] falam assim: "Professor vai estudar para ganhar 8 mil reais?" [Ela responde:] "É, mas você viu o tanto que eu estudei para eu ganhar isso?" (...). Eu também tenho o meu trabalho desvalorizado. Eu sei o que eu tenho que fazer, mas eu faço isso consciente. Eu sei que não é o ideal, eu não tenho a valorização que eu devia ter, como o professor da educação básica não tem a valorização que devia ter. Eu lembro de um aluno lá na [suprimido o nome da instituição na qual Sarah cursou o doutorado] falando que achava um absurdo professor que dava 50 aulas semanais, porque era muito ganancioso. Aí eu virei para ele - um menininho, não é, novinho, tinha acabado de sair da graduação, estava fazendo mestrado. Falei: "Não, querido, isso aí não é ganância não, isso daí chama necessidade, porque ninguém, ninguém quer trabalhar 50 horas semanais". A pessoa trabalha porque ela tem família, porque ela precisa, porque o salário é baixo. Aí o professor não consegue". Porque daí eles [seus alunos da Licenciatura em Matemática] chegam do estágio falando assim: "Ah, mas a professora nem prepara aula, abre o caderno e já mostra as coisas". Eu falei assim: "É, isso é ruim, mas por que que ela está fazendo isso? Você já perguntou quantos cargos ela tem? Por que ela tem dois cargos? Eu duvido que alguém que tivesse um salário adequado trabalharia 40 horas semanais podendo trabalhar 20 e podendo descansar,*

*preparar sua aula. (...) tem, claro, tem exceções, mas, um pouco é a situação de trabalho dessa pessoa”.*

Fanfani (2007) lembra que o ofício docente sempre foi compreendido como uma mescla, não muito equilibrada, de profissionalismo e vocação. Além disso, a ideia de missão associada à docência sinaliza a humildade e a dedicação, qualidades características dos bons mestres.

Luz relata que algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores das licenciaturas vêm dos colegas da universidade e de professores da educação básica, denunciando um preconceito no âmago da própria classe.

*(Em) 2013 a gente consegue a reestruturação e, unindo forças, mesmo, porque gente para ser contra a licenciatura é o que mais tem, gente que [dizia]: "Não, vamos aumentar nosso trabalho...". A gente está vendo que a gente precisa aumentar a parte de metodologia de ensino, das práticas de ensino nas disciplinas da licenciatura, e [eles diziam]: "Não, não pode aumentar, porque vai aumentar a carga-horária e não tem mais professor.*

Sobre a fala de um dos docentes da Licenciatura em Matemática da Universidade Federal, a um dos alunos do curso, Luz comenta:

*“Você é tão inteligente para fazer Matemática. Desperdício você estar na aula de Educação Matemática”. Então, assim, eu tenho vontade de matar. Porque a pessoa que fala isso é uma besta quadrada, uma incompetente. Porque uma pessoa que fala assim: "Você é tão inteligente para estar na Matemática, porque você não muda de curso?", quer dizer: "Eu estou na Matemática porque eu sou uma besta incompetente, não é? Porque o estudante respondeu foi isso para a pessoa... "Uái, então por que você não muda? Você também é tão inteligente". Mas isso me deixa com muita raiva. Porque eu falo assim: "gente, tanto trabalho que a gente tem para construir, para desmistificar essa questão de professor vocação, professor renúncia, professor é dom, professor trabalha por amor, e essas coisas que vêm prá desprofissionalizar...". Eu acho que tem um tanto dessas coisas, mas não é só isso. E isso não justifica principalmente a desvalorização, porque a valorização, ela passa por salário, porque dinheiro é valor na nossa sociedade. Se você não tem dinheiro, não tem valor para a maioria. Poucos são os que vêm os outros valores. Então, isso aí me irrita, esse tipo de postura.*

Luz ainda se recorda:

*A menina [aluna sua] relata para mim que chegou no estágio, foi lá, a professora que recebeu a estagiária falou assim: "Ai, você é tão bonita para ser professora!" (...). Isso é muito triste. Quer dizer, professores fazendo mal (juízo) da nossa própria profissão. Quer dizer, se fosse feia servia? Professora tem que ser feia? E isso choca, me choca muito. (...) porque isso não é postura de professor, isso não é postura de profissional.*

Bolívar (2006, p.99) ensina que a constituição da identidade se conhece, também pela "imagem social que apresenta, para o próprio professor ou para a sociedade em geral. As expectativas e realidades, estereótipos e condições de trabalho contribuem para configurar o autoconhecimento, autoestima e a própria imagem social".

Consideramos que a imagem da profissão docente, construída ao longo da vida do professor, em suas interações e experiências familiares e sociais e durante sua longa trajetória estudantil, é influenciada fortemente por (pré)conceitos que lhe imprimem uma ideia frágil de profissão e que, como vimos nos excertos das falas de Luz, pode ser perpetuada durante a vida profissional do docente. Queremos crer que essa autoimagem negativa e mesmo deturpada seja uma forma doente de se reconhecer professor, que acarreta sofrimento para quem a transporta.

Para que a reconstituição dessa identidade sofredora seja possível, é necessário um exercício de autoconhecimento que leve o professor a reconhecer e refletir sobre esse ideário do qual se apoderou sem que, talvez, nem se dê conta.

Vimos, com Dubar (1997) e Bolívar (2006), que a reflexão sobre mim mesmo só é possível na interação com o outro e, ainda, com Berger e Luckmann (2014), que somente através de situações face a face, as tipificações do outro podem ser (re)construídas.

Assim, entendemos que a reflexão necessária à reconstituição da identidade docente deve se dar em meio a interações com o outro e, nesse sentido, defendemos que é necessário que as instituições dos diversos níveis de ensino promovam espaço e tempo para que esta reflexão aconteça.

Por outro lado, Esther, assim como a maior parte dos professores entrevistados, percebe de forma positiva o relacionamento com seus pares, muito embora alguns desses formadores admitam que, às vezes, há desentendimentos.

*Mas, de um modo geral, eu acho que a gente tem aqui um relacionamento muito tranquilo. (...). Tem alguns problemas, de vez em quando, tem divergências. O que eu falo assim, que a gente tem divergências, eu acho que as divergências aqui elas têm que ser profissionais, então eu acho que a gente tem que separar muito o profissional do pessoal. A gente pode ter até amizades fora daqui com algumas pessoas, tem mais afinidade e tal, mas de um modo geral, nosso ambiente de trabalho aqui, nosso compromisso é profissional. E no profissional você tem divergências. Você trata aquelas divergências e pronto. É só isso. (Esther)*

Sarah se lembra de algumas discussões por conta do número de aulas e, posteriormente, da proposta de mudança da matriz curricular do curso:

*(...) com os colegas de departamento eu já tive vários problemas, com os colegas da área inclusive, do departamento não, da área. Porque a gente*

*conseguiu consolidar [a nova matriz], depois que a [Maria] chegou. (...) depois eu cheguei e eu não sou de ficar quieta não é, e (...) eu não tenho essa visão de que é assim, sempre foi assim, não tem jeito, (...) essa visão assim: “Ah, quando eu cheguei aqui eu dei 30 aulas, você está reclamando de dar 20?” [Ela respondia]: “Não, o fato de você ter chegado aqui e ter dado 30 aulas, não me faz achar que eu dei 20, eu tenho que estar feliz.” (...) quando eu cheguei aqui, no primeiro semestre eu dei 20, no segundo eu dei 22. Então, assim, eu não aceito isso, porque eu não consigo fazer as outras coisas que me são cobradas no meu estágio probatório, porque eu estou dando aula além da conta. E aí eu começo a discutir essas coisas. E aí eu falo “Eu não aceito, eu não aceito que o estágio não seja contado como crédito, porque eu trabalho, aquilo que eu faço é trabalho, eu não aceito que nós tenhamos áreas diferentes, formas diferentes de trabalhar e aí você querer me colocar no mesmo nível”. Eu falei assim: “Você aceita que eu pegue o seu trabalho e compare com os agrônomos?” “Não, não tem nada a ver”. Eu falei: “Pois é, o meu e o seu também não. O fato, a forma de você trabalhar a Matemática é diferente da forma que eu trabalho na Educação matemática, com os licenciandos.” Agora, como eu trabalho com memorial, se eu corrijo 10 Memoriais, a gente não tem como comparar se é mais difícil corrigir 10 memoriais ou 120 provas de Cálculo, eu não tenho como comparar se é mais difícil dar duas aulas de Cálculo I, e eu tenho 12 créditos, ou eu pegar quatro disciplinas diferentes de Educação Matemática, e a gente comparar quem tem mais trabalho. Porque não são formas de comparar. E aí, eu começo a discutir isso. Tive alguns problemas (...) eu já cheguei para encontrar meu lugar, então eu vou arrebitando mesmo. E precisa brigar, briga, discute e fala: “Não, não aceito”. Falo assim: “É sempre assim, mas não tem que ser”. Não tem que ter 120 alunos em sala de aula... “Ah, mas sempre foi assim”. “Mas tem que parar de ser”. Então, vamos lutar para deixar de ser.” (Sarah)*

Maria considera que, em decorrência de formações díspares – alguns professores são bacharéis com pós-graduação em Matemática Pura, outros são licenciados, mas possuem mestrado ou doutorado em Matemática Pura –, muito embora haja um objetivo em comum – todos desejam formar bons professores de matemática –, a concepção dessa formação é distinta entre os professores:

*Ele [algum professor da licenciatura] fez bacharelado ou licenciatura, foi para o mestrado direto, foi, principalmente na área da Matemática Pura, foi para o doutorado direto, alguns fizeram até pós-doc, têm um conhecimento magnífico, mas nunca pisaram numa sala de aula, outros pisaram muito pouco tempo, não deu para perceber o que é ser professor. Então, o nosso discurso é diferente com o objetivo comum, que é formar, porque, na verdade, aquele grupo lá, que nunca pisou na sala de aula, também tem um ideal do que é formar um professor. E para ele, é verdadeiro. Então a gente tem que encontrar um meio termo e tentar. (...) o nosso grupo [de professores da licenciatura] é um grupo bom, responsável, mas não é um grupo assim unido, coeso, que vai... todo mundo quer, tem o mesmo objetivo como eu falei, mas cada um quer puxar força.” (Maria)*

Luz explica que o que agravou seu estado de saúde foi uma decisão tomada pela reitoria da universidade:

*A gente tem um curso que a entrada é semestral de 30 vagas... 30 vagas no primeiro semestre e 30 vagas no segundo, e a reitoria fala assim: " Não, agora vocês vão ter curso anual e vão entrar só trinta". Cortou o curso pela metade. E aí eu adoeci, mesmo. (...). Porque antes eu ficava nervosa, às vezes eu perdia o sono, o coração acelerava, mas eu não... eu não sabia o que era adoecer, e aí eu comecei a passar mal.*

Além disso, Luz considera que não há ações de recursos humanos voltadas ao bem-estar do professor:

*(...) não tem gestão de recursos humanos, não tem esse cuidado. A gente tem visto o aumento do adoecimento docente. Colegas, eu inclusive (...). Claro, você não é só o trabalho, não vou falar, mas é uma quantidade de coisas, eu sinto falta mesmo desse apoio, professor não tem apoio. O apoio é dos colegas. Às vezes, você tem apoio dos colegas, mas às vezes o outro colega está tão sobrecarregado, que você fala assim: "Meu Deus, eu vou falar com... mas, Meus Deus, eu vou atrapalhá-lo".*

Para Matheus:

*(...) a gente tem as dificuldades políticas da universidade com relação à gestão dos departamentos, aqui. Tem aquela necessidade de estar sempre brigando por mais vagas, por melhores condições, isso sempre acontece. Dificilmente vem uma pergunta do que a gente está precisando. Se a gente não correr atrás, não bater o pé, não mostrar necessidade, a gente não consegue. Então, é uma coisa um pouco cansativa. Às vezes aparecem outros problemas e que, por falta de técnico, essas coisas, acabam jogando para os professores fazerem, então, a gente se embola nesse tipo de coisa, e o desgaste físico, e às vezes até emocional nessa briga por uma melhor condição naquilo que a gente acredita que está precisando (...) acaba tomando um pouco de tempo nosso.*

João também comenta a gestão do IF no qual atua:

*Se hoje ainda existe um pouco de distância entre o administrativo e os professores, antigamente era muito mais. É ... existia. A impressão que passava era que éramos inimigos mesmo. Então, fica um pouquinho difícil de você trabalhar quando é assim. Entre os professores não tinha muito disso, mas você percebia, ficava um clima chato. Até um clima muito chato de trabalhar. Hoje não, hoje está mais tranquilo, é muito bom.*

Ana refere-se à organização dos Institutos Federais como um dos pontos complicados do seu trabalho. Considera o IF uma instituição com história "*complicada*" e na qual é difícil trabalhar e explica os motivos: o instituto foi escola técnica, converteu-se em CEFET, que também possuía uma orientação técnica e então se transformou em Instituto Federal. Em decorrência dessas modificações, lembra ela, é um instituto sem identidade. Nele coabitam três visões distintas, e em certos aspectos antagônicas, sobre a escola e o ensino, por parte dos professores e administração. Os docentes que vieram das escolas anteriores, com vocação técnica, não compreendem a necessidade das horas atribuídas aos docentes para pesquisa, tampouco percebem a necessidade de que os graduandos participem de eventos, nem de

permanecerem por mais tempo no ambiente acadêmico. A atribuição de aulas, por exemplo, torna-se uma briga e até alguns comentários que surgem na sala dos professores suscitam aborrecimentos para ambas as partes.

Ela explica que, tempos atrás, o ingresso dos docentes na escola técnica não exigia concurso nem tampouco qualquer nível de escolarização. Os professores iam à escola para ensinar o que sabiam fazer por profissão.

Assim sendo, a visão que eles têm de ensino se contrapõe às recomendações frutos da idealização dos IFs, pelo Governo Federal, bem como às ideias dos professores que foram admitidos quando a escola já era um instituto, e o foram por meio de concurso com exigência de titulação, e que trazem consigo experiência em pesquisa acadêmica.

Na unidade na qual Ana se encontra, a maior parte dos professores é composta pelos mais recentemente admitidos; contudo, como as normas são comuns a todas as unidades, as visões diferentes acabam afetando o trabalho de todos os docentes. Ela tem isso bastante claro, já que participa da comissão de atribuição docente.

A pesquisa de doutorado de Carvalho (2014), realizada no IFSULDEMINAS, defendida na USF, retrata situação semelhante a essa relatada por Ana. O autor conclui que os professores do IF, muitos deles vindos da área técnica, se tornam professores na prática e seus saberes foram construídos no cotidiano das salas de aula. Eles se tornaram professores sem terem sido formados para isso. Além disso, também enfrentam uma sobrecarga de trabalho decorrente das múltiplas atividades que exercem na instituição: professor do ensino técnico, de cursos superiores – tecnólogos ou não – licenciatura e PROEJA (Ensino Profissionalizante em Educação de Jovens e Adultos), além da dedicação à pesquisa e à extensão.

Outro aspecto complicador do trabalho do professor naquela unidade do IF, constata Ana, é a estrutura física. A quantidade de cursos e de alunos aumentou, sem que o espaço físico aumentasse. Resultado: não há salas suficientes nem espaço para que a equipe docente da Licenciatura em Matemática monte um laboratório de Educação Matemática. Porém, um novo prédio está sendo construído para abrigar o instituto

Lucas se junta à Ana, quando se refere à multiplicidade de tipos de cursos oferecidos pelo Instituto:

*Aqui a gente costuma dizer que somos “pau pra toda obra”; a gente brinca dizendo isso: “O IF é pau pra toda obra”. Veja, a gente oferece o técnico integrado, tecnólogo, licenciatura; alguns campus oferecem a Engenharia. Existe a possibilidade de que nós ofereçamos algumas licenciaturas e mais a Engenharia também. É ... isso é uma situação, por exemplo, que se você comparar com uma universidade, por exemplo, é uma situação que foge do ideal.*

A falta de identidade do IF referida por Ana, igualmente constatada por Guerra (2013), que investigou a Licenciatura em Matemática de Institutos Federais em Minas Gerais, e por Carvalho (2014), que estudou as condições do trabalho docente do IFSULDEMINAS, campus Machado-MG, contribui para a dificuldade dos professores da licenciatura em se constituírem formadores.

Além disso, a complexificação do trabalho do docente se vê avolumada em consequência da falta de estrutura física observada por Ana, Lucas e também por Guerra (2013) e pela falta de professores denunciada por Guerra (2013), João e Lucas, que trabalham no mesmo IF no qual atua Ana:

*A gente tenta, porque ainda temos poucos professores no campus, então você tem que ir se acertando com o que tem. E, às vezes falta um pouquinho de tempo para fazer o essencial [risos]. Às vezes você troca um "vezes" por um "menos" na lousa. Aí, os alunos "Ó, professor, está errado aí" "Não, gente, não está... deixa eu apagar então" [risos]. (João)*

*(...) eu acabei tendo que dar essa disciplina, porque a gente tem também problema de falta de professores, é difícil. Eu tinha que encontrar uma pessoa com perfil para dar essa disciplina. (Lucas)*

Esther também reconhece a dificuldade que a Universidade Federal na qual atua possui, para atrair professores: "(...) aqui, até hoje, a gente tem muito problema de fixar professores, porque é longe dos grandes centros (...)".

Taffarel (2013) alega que o corpo docente das instituições federais de ensino superior sofre as consequências de uma política de privatização dos serviços ofertados pelo Governo Federal para o campo da Educação, que teve início na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa política, segundo ela, objetiva reduzir a responsabilidade do Governo sobre a Educação, o que acarreta, ao mesmo tempo, a necessidade de aumento do controle sobre ela.

Como consequência da implementação dessa política, houve um aumento da carga de trabalho dos professores. Recorrendo a dados estatísticos, a autora alega que nas 52 IES federais, houve um aumento de 30% de alunos entre os anos de 1994 e 2002, época em que o quadro docente foi reduzido em 5%.

A complexificação do trabalho docente decorrente do aumento da quantidade de alunos alinhado à redução do número de professores vê-se majorada pelas mudanças da Previdência, que, para além de motivarem alguns docentes a adiantarem seus pedidos de aposentadoria, tornaram a carreira menos atrativa. (TAFAREL, 2013).

A autora refere-se, ainda, aos resultados dos estudos de Eduardo Pinto e Silva e de João dos Reis Silva Júnior (2001), para constatar que "a ideologia do produtivismo acadêmico produz consequências prejudiciais à vida sócio-familiar e à saúde, assim como implica em um processo de desumanização." (p.90).

A gestão da escola é um dos pontos basilares para que o trabalho do professor possa ser amplamente desenvolvido, na visão de Esther. Ao recordar-se de duas escolas públicas do Estado de São Paulo, de ensino básico, nas quais atuou, relata:

*A diretora era, nossa, muito legal. O pessoal conta que – por isso que eu falo que a direção é fundamental – daí trocou a direção, logo depois que eu saí, eu encontrava com alguém e comentava: "Nossa, mas o negócio está bem diferente lá, hoje." Os alunos estão pintando e bordando lá. Mas, assim, nessa escola, nessa época, era bom de trabalhar. Porque a diretora ela era pulso firme. E você tinha muito respaldo da direção. Muito respaldo. E nessa escola também que eu trabalhei, nessa industrial, a diretora também ela era fabulosa. (Esther)*

Ainda, comenta que, até quando deixou de trabalhar na educação básica do estado de São Paulo, era possível se desenvolver um bom trabalho, pois ainda não havia sido instituída a "aprovação automática", como ela se referiu à "progressão continuada", organização do ensino em ciclos utilizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Todavia, segundo ela, um pouco antes de deixar de ser professora do ensino básico, uma de suas alunas foi reprovada na disciplina que ela lecionava, Matemática, e também em Física.

*Daí ela entrou com recurso na delegacia. Daí a delegacia pediu as provas, pediu diário de classe, pediu aquele monte de coisa. Estava tudo em ordem. Daí nós recebemos lá a documentação que estava tudo em ordem, mas que a aluna ia ser aprovada [risos]. Eu falo que aí já começou a aprovação automática, já começou meio aí. Eu sei que daí a aluna foi realmente para a série seguinte.... Sem saber, não é ... Mas eu não peguei a aprovação assim, como hoje é, e tal. (Esther)*

Matheus também critica a "promoção automática" a que se refere Esther:

*(...) porque desde 1997 que se falava daquela é ... promoção automática, então, eles [seus atuais alunos da universidade] vêm acostumados a sempre passar, então, eles acham que o mínimo de esforço que eles faziam era o suficiente, e foi assim em casa, foi assim na escola, eles cresceram acreditando nisso, e agora a culpa é de quem, é deles? Não é, eles foram criados assim. Então, como contornar isso daí com eles? (...) porque acho que o culpado de tudo é essa cultura, de que infelizmente, se ele estudar pouquinho ele vai conseguir. Daí ele não vê, daí ele se frustra, ele não sabe lidar com a frustração, porque antes ele não tinha isso, aí, a gente que é mal, que é ruim, que não sei o que, porque não o entende, porque não sei o que, então, é meio complicado, e aí que precisa de conversa, e aí vai o semestre, e não sei o que se salva. Às vezes a gente sai cansado, porque é uma luta diária [risos]. Isso daí é uma luta diária. Então tem dia que você*

*sai, fala assim: "Nossa, vontade de ir para casa e não sair mais de lá de dentro." (Matheus)*

Ana compactua da percepção de Matheus quanto ao despreparo e à incapacidade de lidar com a frustração do aluno que chega ao IF: *"E o pessoal que é dessa escola mais novinha, não lida com a frustração (da reprovação)."*

Essa dificuldade é apontada também por Jesus (2004), quando alega que a alteração na estrutura familiar impõe ao professor uma demanda afetiva que se sobrepõe à sua função – cumprir o programa, ensinar e avaliar. Atualmente, os encarregados da educação, pais ou responsáveis, muitas vezes, desejosos de compensar a ausência e a falta de atenção, presenteiam as crianças e jovens que, acostumados a ter tudo com muita facilidade, tornam-se "menos tolerantes ao esforço que as aprendizagens escolares requerem". (p.84). Esse fato, ainda segundo esse autor, leva os professores a facilitarem o aprendizado ao ponto de sentir seus saberes subaproveitados.

Bolívar (2006, p.99) alerta que, além do desaparecimento de muitas das regras, atualmente, também a motivação dos alunos fica a cargo do professor; desta forma, ao docente se faz necessário primeiramente estabelecer uma relação com o alunado que lhe permita, a seguir, ensinar e educar. O êxito nesta empreitada resulta um reforço da identidade profissional do docente.

Para Fanfani (2007), atualmente os desafios que se apresentam aos professores são os de atender a cada vez mais alunos, o que decorre da massificação do ensino, bem como o de atender a outro tipo de aluno, em vista das grandes transformações na morfologia social. Nessas condições, é cada vez menor a aproximação entre o conteúdo do programa, que muda a cada reforma educativa, o saber docente e a motivação ao aprendizado por parte do alunado. Contudo, o autor pondera que esta coincidência só acontece em algumas instituições e somente com alguns estudantes, em geral pertencentes às classes dominantes.

Maria, ao responder se os alunos ingressantes da Licenciatura em Matemática possuem uma boa base de conhecimentos matemáticos, comenta, sobre a maioria deles: *"Não. Então, aí é que está... muitos alunos, principalmente os que vão para Licenciatura, são alunos que vieram de escola estadual (...)."*

As condições em que se encontra o ensino básico estadual, sobretudo a do estado de São Paulo, a desmoralização dessas escolas e dos professores que nela atuam são motivo de angústia para Lucas.

*Eu acho que uma coisa que me dói muito, uma vez que eu já atuei como professor da escola pública, é a desvalorização. E ... aqui eu estou numa situação em que eu tenho uma valorização maior, o meu salário é maior, e eu fico preocupado com ... eu não consigo deixar de pensar nos meus*

*colegas que estão lecionando na escola pública e que têm condições de trabalho péssimas.*

Luz participou da greve dos professores das Universidades Federais, em 2012.

*Mas depois, na época, depois quando começou dar greve, aí eu comecei a estar mais envolvida com as questões [da Educação], mais consciente, porque no início [da carreira docente] você é muito inexperiente; eu não sabia muito direito o que fazer, o que podia, o que não podia, e tinha medo de perder o emprego, de fazer coisa errada e tudo.*

Para ela, a participação ativa do professor no sindicato e nos movimentos da classe é um meio de o professor buscar seu reconhecimento, sua identidade.

*(...) a gente [os professores] não consegue se organizar... Tem a reunião do sindicato, ninguém vai.... Sabe por quê? Porque as pessoas não vão porque não estão envolvidas. Para as outras coisas têm estímulo. E a lógica produtivista, que eu falo que está tão enraizada na gente... Aí todo mundo: "Ah, não, eu tenho que fazer isso, eu tenho que fazer aquilo..." E esquece, não é? E aí, isso é ruim, porque a gente não se reconhece, a gente não pensa juntos. Eu comecei a me sentir melhor, porque antes eu achava que eu era maluca, eu comecei a me sentir melhor e encontrar uma identidade profissional mesmo, na greve. Porque na greve, a gente ia junto, lá, professores da área, aí as pessoas lá que estão envolvidas com Educação.*

Sarah considera que a participação na greve a que se referiu Luz foi o exercício de um direito que ela faz questão de explicitar aos seus alunos.

*Mas eu ia em todas as assembleias, e aí os alunos: "Professora, por que a senhora faz greve?" Eu falei assim "Porque eu tenho que lutar por aquilo que eu acredito (...). E vocês têm que lutar também, na área de vocês. (...) Aí eles falam assim quando acabou a greve: "Vocês não ganharam nada". [Ela respondeu]: "Ganhei, ganhei a luta, ganhei a possibilidade de eu morar num país e falar assim: "Eu não concordo com tal coisa", então, ganhei. Não ganhei um dinheiro, mas ganho em outras questões, de você ver que eu estou lutando por aquilo, pela minha profissão. E aí você tem a possibilidade de lutar pela sua também." (Sarah)*

A desvalorização profissional e as condições de trabalho do professor da educação básica são traduzidas de forma contundente na fala de Lucas:

*Eu, se tivesse a possibilidade, se eu tivesse (...) na minha época de fazer vestibular de novo, com a consciência que eu tenho hoje, eu muito provavelmente não faria licenciatura. E, se eu tivesse um filho, com as condições em que está a profissão, eu recomendaria drasticamente que ele não fizesse licenciatura. Porque eu sei como é a realidade. Eu conheço as condições de trabalho, já fui professor, agora eu tenho melhores condições de trabalho, mas eu sei o que é você atuar na escola básica, é muito difícil e a desvalorização é muito grande. Então, ou a gente valoriza, ou... eu não sei como vai fazer. Eu acho que não tem como desvalorizar mais, eu acho que já chegou no fundo do poço.*

A voz de Lucas encontra ressonância nas palavras de Hargreaves (2004, p.23), quando afirma que sob o peso das prescrições e controles do trabalho docente: "A comunidade

profissional soçobra, o tempo para reflexão esvai-se e o amor de aprender desaparece. Os professores perdem a fé nos governos, agarram-se a qualquer oportunidade para se aposentar e chegam a dizer aos filhos que não lhes sigam o exemplo."

Não obstante, Lucas privilegia a autonomia e a liberdade como fator possibilitador da realização do seu trabalho no IF.

*Eu acho que eu tenho bastante autonomia. Eu tive total liberdade até agora para fazer as minhas coisas... Então, eu assumi a coordenação do curso, a gente não tinha um colegiado instituído ainda, eu fui lá, fiz o processo eleitoral para constituir o colegiado, quando eu quero conversar com os alunos, eu os reúno lá no auditório e converso com eles. Então, ninguém se mete. Eu sou coordenador, eu tenho a liberdade para ir lá e conversar com eles, e o que estiver no âmbito aí da minha responsabilidade, resolver. Aí só quando é alguma coisa que foge mesmo que eu acabo procurando a direção.*

Autonomia e liberdade referidas por Lucas são consideradas por Luz como uma realização profissional e um lado bom da gestão da Universidade Federal:

*Agora, tem um lado bom. Eu conquistei uma coisa que eu queria: liberdade para trabalhar, e o que não falta aqui é trabalho. Tem... Quer fazer tal coisa? "Pode!" "Ah, quero fazer tal projeto." "Pode!" "Nossa, vou lá na reitoria e falo: "Me dá aqui autorização para eu fazer 10 projetos". Eles dão. Tem isso: tem liberdade para trabalhar. (...). Ah, dinheiro você tem que brigar, aí ... dinheiro, você sabe... Mas autorizam tudo. Isso aí eu vejo, de possibilidades, se eu quero fazer 200 projetos e não quero dormir... (Luz)*

Sarah também aprova a autonomia que ela e outros professores da Licenciatura em Matemática da Universidade Federal possuem, embora a credite à falta de interesse da reitoria pelo curso: "*eu acho que a reitoria não liga para a licenciatura, então tudo que a gente quiser fazer, a gente faz; desde que não incomode, a gente acaba fazendo. Então eu acho isso bom.*"

Juntando-se à voz dos colegas, Maria declara:

*Então é, assim, é bem livre. Na Universidade Federal você é muito livre. Você tem o chefe de departamento, você tem o coordenador, mas assim, tudo o que você faz, embora tenha colegiado, seja o grupo, tenha a área de matemática, mas é porque o grupo é muito responsável, você vê que a coisa funciona independente de ter quem mande. Porque também se tiver alguém que não tenha responsabilidade e bom senso, ele vai viver numa boa [risos].*

Lucas, Luz, Sarah e Maria referem-se à sua felicidade decorrente da autonomia que se mostra condição necessária para o desempenho de suas atividades no Instituto Federal e na Universidade Federal. Sem ela, certamente sentir-se-iam menos estimulados a desenvolver seus projetos, seu trabalho. Contudo, Maria alerta para um ponto interessante: essa autonomia só é possível, porque o grupo é responsável, já que não há controle sobre o trabalho.

Ao se referir à autonomia docente, Santana (2004) chama atenção para o fato de que a falta de poder decisório interfere negativamente no processo de diferenciação intracategórica ou individual dentro do coletivo docente, implicando numa tendência à homogeneidade que prejudica a capacidade de decisão profissional e "os princípios mais elementares de uma prática profissional livre" (p.365). Aponta, o autor, que essa imposição política se mostra como dificultadora da constituição da identidade profissional dos docentes da atualidade.

Nesse sentido, Nóvoa (2013) lembra que a autonomia do professor e o sentimento de saber que controla seu trabalho são fatores relevantes na constituição de sua identidade profissional.

Compreendemos que, se o professor não tem liberdade para idealizar o seu trabalho, o que abarca pensar seu plano de ensino, planejar suas aulas, as metodologias a serem utilizadas, as intervenções a serem realizadas, as formas com que avaliará o conhecimento dos seus alunos, de acordo com o que ele acredita, com sua concepção de Mundo, de Homem, de Educação e de Ensino, ele passa a não ver sentido na reflexão sobre sua prática – já que ela não é exatamente sua, mas a reprodução daquilo que desenharam por ele, em seu lugar. E com a falta dessa reflexão, como vimos em Larrosa (2002), Porto e Dias (2013), Grillo (2001) e Develay (2004), não há experiência, não há construção do saber, não há formação e não há, portanto, constituição da identidade.

Embora consideremos a fala de Sarah no sentido de que há pouco interesse da reitoria pelas licenciaturas, entendemos que a liberdade e autonomia expressas pelos colaboradores desta pesquisa indicam, antes de outros, o reconhecimento, pelas instituições, da capacidade de seus docentes. Da fala de Maria, entendemos que não há porque controlar profissionais conscientes e comprometidos, professores que fazem acontecer.

Segue daí que entendemos, ainda, que a necessidade de controle do trabalho do professor possa vir, em alguns casos, em consequência do reconhecimento de incompetência da própria instituição de ensino em atrair, selecionar, manter, conhecer e reconhecer seus docentes. Dito de outra forma, parece-nos plausível que o reconhecimento por algumas instituições (ou por alguns governos) dessa sua falta de capacidade implique na pouca confiança no trabalho dos docentes que elas mesmas selecionaram e contrataram, e na necessidade exacerbada de controle sobre o trabalho realizado.

Os (pré)conceitos que se evidenciam nas falas dos colaboradores desta pesquisa, ao se recordarem de seus pais, de seus colegas, de seus professores e colegas, que de alguma forma desencorajaram e desencorajam os jovens estudantes a optar pela carreira docente, deflagrados igualmente nos resultados de Gatti et al. (2010), retratam o ideário da população

brasileira, tecido pelos meios de comunicação, pelas experiências escolares, pelas informações que se veiculam nas rodas de amigos ou no horário de almoço de uma família, mas também pela imagem que alguns docentes possuem sobre si mesmos. É o senso comum que denuncia a desvalorização da nossa profissão.

O Brasil precisa de professores, mas como vimos em Pinto (2014), o hiato que provoca essa necessidade não se encontra no número de vagas ofertadas, mas na atratividade da profissão. Há que se engendrar, portanto, um esforço conjunto para que a profissão docente passe a ser vista de forma mais positiva, e este movimento, que reconhecemos, deve partir de um trabalho de (auto)valorização dos professores, implica em melhores salários, melhores condições de trabalho e, sobretudo, maior respeito pelo ser humano que veste a pele do professor, que se confunde irremediavelmente com ele e que se propõe à digna tarefa de educar.

### **13.2 Eu percebi que tudo aquilo que eu tinha estudado, só aquilo não dava: A constituição dos saberes dos Formadores**

Quais são os saberes necessários ao fazer docente? Essa era a questão que nos inquietava quando propusemos aos colaboradores desta pesquisa: "Conte sobre os saberes necessários para se formar o professor de Matemática" e foi essa proposta que remeteu alguns deles a momentos de silêncio reflexivo, levando-os a externarem, também com palavras, a dificuldade da resposta.

De fato, ao pensarmos, ainda que por alguns segundos, nos muitos, distintos e complexos saberes de que precisamos dispor, ao entrarmos em uma sala de aula, compreenderemos a reação desses formadores.

Grillo (2001) junta-se a nossas vozes quando assegura que discutir a formação de professores não é tarefa simples, vez que requer reflexões sobre o que é preciso para formar o educador, o que, por sua vez, implica na concepção do professor de que se necessita.

Ademais, os saberes necessários à docência não se estabilizam ou permanecem estáticos, mas variam conforme a turma, o contexto social, a época histórica, e de acordo com as demandas que surgem no cotidiano do espaço escolar.

Nesse sentido, Pimenta (1997) defende que as profissões surgem, desaparecem ou se modificam – como é o caso da docência –, para atender as necessidades da sociedade. Desse modo, pontuamos que as mudanças tecnológicas, sociais e familiares, criando novas questões,

implicam na urgência de novos e diferentes saberes docentes e, em consequência, na constituição de uma nova identidade.

Outra solicitação apresentada aos entrevistados, que igualmente os levou a alguma momentânea incerteza, remetia à sua percepção quanto à sua condição de formador de professores para a escola básica, ou seja, implicava na reflexão sobre os saberes que eles, enquanto formadores de professores, mobilizam para o seu fazer docente.

Da multiplicidade que configura esses saberes, amplamente promulgada pelos autores que trouxemos na primeira parte deste trabalho e presente nas vozes dos professores formadores que entrevistamos, emergiu a necessidade de dividirmos essa categoria em quatro subcategorias de análise. A primeira delas abarca os saberes dos formadores que foram construídos com suas vivências na Licenciatura em Matemática, na convivência com seus alunos, em sua atuação docente junto a eles. Na segunda, analisamos como a trajetória profissional dos formadores contribuiu para a construção de seu saber-ser e saber-fazer. A terceira e a quarta subcategorias abarcam a maneira com que esses professores se concebem como formadores de professores de Matemática para a escola básica e o que eles entendem que é necessário para que seus atuais alunos estejam preparados para atuar nessa função.

### ***13.2.1 Ninguém precisa ser professor de Matemática para dar aula de Matemática: O formador, o licenciando e o trabalho docente***

Nesta seção trazemos alguns saberes que percebemos serem construídos pelos formadores em meio à sua vivência no curso, pelos diálogos que se estabelecem na sala de aula, no contato direto com o aluno, do que eles lhes contam e também algumas crenças erigidas através do que esses professores percebem, sentem, supõem.

Na percepção dos formadores, os motivos que levam os estudantes a optarem pela Licenciatura em Matemática são diversos e alguns deles acabam impactando na grande evasão do curso, constatada em ambas as instituições de ensino. Trouxemos algumas falas dos formadores nesse sentido.

A oportunidade de fazer um curso superior, a localização, o bom nome da instituição e, na Universidade Federal, o fato de o curso ser noturno, o que permite que os alunos possam trabalhar concomitantemente aos estudos, aparecem como um desses motivos.

*Muitos não [ingressaram no curso pela licenciatura]... Viram uma oportunidade de fazer um curso superior, alguns têm vontade de lecionar; alguns, como aconteceu comigo, acabaram se descobrindo professores, acabaram se descobrindo pessoas que vão para sala de aula e que vão*

*lecionar e que gostam. Tiveram alguns que descobriram que, infelizmente não é isso, abandonaram o curso, e foram fazer tecnólogo à noite, aqui mesmo no Instituto. (João)*

*Mas, é lógico, também, apesar dos alunos não falarem, pelo menos não de início, mas você vê que está ali porque é um curso noturno, era o que dava para fazer. (Matheus)*

Na percepção de Ana, assim como aconteceu com ela mesma, ao optar pelo curso para estudar na universidade de excelente nome, na região na qual residia com seu filho, sem, contudo, pretender seguir carreira na docência, "*alguns escolhem porque já sabem que o IF tem uma fama de ser uma escola ótima, uma escola bem formadora. Então, assim, tem gente que vem pela escola. (...). Eu diria que a minoria quer dar aula... a minoria. Muito, muito insignificante.*" (Ana)

A atração pela Matemática e o fato de as instituições não possuírem bacharelado nessa área do saber levam alguns alunos a ingressarem no curso sem desejar ser professor.

Maria considera que "*Em relação ao curso, a gente percebe que muitos alunos que chegam são alunos preparados, escolhem a Matemática independente da formação que eles tiveram, gostam de Matemática.*". Também Sarah acredita que "*Alguns só fazem licenciatura porque eu acho que não tem bacharelado (...).*"

Esther corrobora da opinião das suas colegas da universidade:

*(...) tem muita gente que não queria fazer licenciatura; a intenção é fazer bacharelado, como não tem aqui, talvez, porque é perto de casa, algumas facilidades, então estão fazendo a licenciatura, mas não têm interesse. Isso é muito claro e para o aluno [também] é muito claro. Não é nem que ele está se enganando não, para ele é muito claro. "Eu estou fazendo a licenciatura, mas é porque eu quero fazer Matemática e não tem bacharelado, mas se tivesse eu estaria no bacharelado".*

Lembramos que também para Esther, a facilidade da proximidade da universidade à sua casa foi o que a levou, por recomendação paterna, a cursar a licenciatura juntamente com o bacharelado na área.

Na Universidade Federal, outro motivo para o ingresso de alunos no curso é a baixa concorrência que, em alguns casos, é utilizada por alguns candidatos que veem nesse fato uma oportunidade para, estando na universidade, solicitar a transferência para outro curso.

*Eu acho que tem muita gente que não sabe. Está porque está, porque foi o curso no qual passou... Agora, tem muita gente também que começa nesse sentido e acaba gostando. Então, isso acontece muito. Às vezes o aluno até entra querendo mudar de curso e depois ele fala: "Não professora, no fim eu gostei, não vou mudar, estou gostando, eu acho que é legal e tal". (Esther)*

Matheus e Sarah concordam com Esther:

*"Alguns, falando num caso mais geral... estão usando como ponte para um outro curso." (Matheus)*

*"(...) muitos no primeiro semestre veem como ponte, os que conseguem escapar vão embora." (Sarah)*

A indecisão pela carreira, para Matheus, é um dos pontos que ele acredita perceber em seus alunos.

*(...) eu estou pensando porque, no fim das contas, eu acho que eles nem sabem o que eles querem. (...) São muito poucos os que sabem, ou pelo menos acham [que sabem], o que querem ali. (...) A grande maioria não sabe muito bem, assim, pelo menos esse é o meu sentimento. Ali dos... aqui são 30 vagas .... acho que se cinco souberem... (...) E também é meio difícil, eu não sei o quanto de informação.... agora eles têm internet e tal. Talvez essas informações estejam mais claras para eles, mas se continuar como aconteceu comigo em 97 [risos], porque eu não tinha uma noção de como era o curso, então, também, é de se justificar que eles não saibam muito bem ainda o que eles querem. (Matheus)*

Na fala de Matheus, assim como na de Esther, observamos que alguns dos motivos que os levaram às suas escolhas, algumas das dificuldades que passaram são agora percebidos em seus alunos.

O grande número de estudantes que ingressam na Licenciatura em Matemática sem desejar ser professor foi constatado também por Bittar et al (2012), que observaram que, dos 62 licenciados em Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, participantes da pesquisa, apenas 35 desejavam seguir a carreira docente quando iniciaram o curso e, desses, quatro desistiram de atuar como professores no decorrer do curso. Igualmente, Dantas (2007) verificou que a escolha pela licenciatura em Matemática nem sempre é a primeira opção dos estudantes.

A oportunidade de lecionar em apenas alguns períodos para complementar os rendimentos é um dos motivos para o ingresso no curso, na percepção de Lucas:

*Mas alguns casos eu vejo como sendo, é ... me foge a expressão agora, mas muitos alunos vêm isso como a possibilidade de "fazer um bico", estão fazendo o curso com base nisso. Eles conseguem pegar algumas aulas, por causa dessa falta de professores que tem. Então, me parece que alguns casos são assim. E isso eu acho o mais problemático de todos, porque a pessoa está sendo oportunista.... É uma oportunidade. ... "Eu vou dando umas aulinhas..." Então, eu acho isso problemático porque aí ela não cria essa identidade de professor. Aí isso é perigoso. E geralmente é pessoa que não acaba nem passando do primeiro semestre. Fica lá no primeiro semestre, continua com esse vínculo para pegar aula.... Aí é problemático. (Lucas)*

Relembrando os resultados da pesquisa de Gatti et al. (2010), acreditamos que a pouca atratividade da carreira dos professores nas escolas públicas de educação básica, que acarreta a falta de professores em diversas disciplinas, abre oportunidades, como a relatada por Lucas, que desprofissionaliza e degrada a função docente.

A baixa procura pelo curso preocupa os professores do IF, bem como foi um dado que originou aborrecimento aos professores da UF. As dificuldades do curso, a carreira pouco atrativa e o fato de não ser preciso ser graduado na área para assumir aulas de Matemática na escola pública do estado de São Paulo contribuem para isso.

*O problema é que a gente tem pouquíssima gente, hoje, disposta a fazer licenciatura (...) [Além de ser um curso difícil, prepara para] uma profissão que você vai ganhar muito pouco. E ninguém precisa ser professor de Matemática para dar aula de matemática, visto que qualquer um entra lá no estado e vai dar aula de Matemática. (...). Então a gente tem... eu acho que esse é o problema mais sério, esse desfavorecimento do desejo de ser professor. (Ana)*

*(...) a gente está com esse fenômeno da procura ter diminuído. (...) Mas eu sei que essa realidade ela está sendo vivida por outras instituições, não só aqui. Eu sei que na [suprimido o nome da instituição pública do estado de São Paulo na qual o professor cursa o doutorado] a procura tem diminuído radicalmente, com um curso de Matemática, que é tradicional. O professor da [suprimido o nome de uma instituição pública do estado de São Paulo muito conceituada na área do curso], que veio aqui fazer palestra para a gente, disse que a procura pelos cursos lá de licenciatura também tem caído bastante. Então, não é uma realidade só nossa. (...) ninguém mais quer. (Lucas)*

Dos relatos dos formadores observamos emergir algumas considerações dos licenciandos sobre o curso.

A imagem da formação centrada na transmissão de conhecimentos como o modelo apropriado não é constatada somente na voz de alguns professores, mas percebida, sobretudo, na dos alunos da licenciatura.

*Mas sempre quando eu posso, eu estou contando minhas experiências, as vergonhas que eu já passei na Educação. Muitos deles gostam, alguns viram para mim e falam: “Viu professor, mas e a aula?” [e ele responde] “Não, não, eu já volto para a aula, só só... vai tomar uma aguinha meu filho, vai tomar, que a hora que você voltar eu retomo a aula”. Então, alguns alunos gostam que você fale da sua experiência [no ensino básico], alguns não gostam ... mas eu acho primordial isso. (João)*

*É ... alguns às vezes não prestam muita atenção, quando começa esse assunto (sobre o que acontece na escola básica), você vê que um ou outro ali, resolve abstrair. Mas a maioria quer saber, quer entender, então, dá para conversar com todo mundo, quando surgem, sei lá, esses assuntos. (Matheus)*

Essa imagem é constatada nos formadores pesquisados por Brasil (2001), Gomes (2003), Dantas (2007) e também em Santos (2010), que alega ainda: "Os egressos se apropriam deste discurso conteudista dos formadores" (p.142).

Ademais, a crença de que as disciplinas pedagógicas possuem menor ou nenhuma importância tem constituído a crença sobre a formação de professores. Sobre a relevância das disciplinas pedagógicas para a formação do futuro professor do ensino básico, Bolívar (2006, p.62) apregoa: "Em certa medida, tem-se hipotecado o futuro, com essa ausência de formação pedagógica do professorado da Secundária".

Observamos que essas crenças são transmitidas também por alguns dos professores da Licenciatura em Matemática, como também aparecem nas reações dos licenciandos relatadas por Sarah:

*Tem aluno que fala "Isso tudo é uma bobagem". Eu falo "Bobagem ou não, seu curso é licenciatura. Não gostou? Muda de curso. Mas enquanto você estiver aqui, ou você faz o que eu estou falando, ou você participa, ou você não vai pegar seu diploma, porque você vai ser professor. Porque, se tiver o diploma de licenciatura, você vai chegar na sala de aula. Eu nunca quis estar em sala de aula, e eu fui professora. Então você vai dar aula. Então você vai sabendo das coisas que você acha uma bobagem, que a gente discute, mas você vai sabendo". (Sarah)*

Percebemos, no trecho por nós destacado, que Sarah acredita que é muito provável que seus alunos sigam seus passos, tenham experiências próximas às que ela viveu depois que, por não poder seguir a carreira que desejava, se viu na sala de aula.

A identificação do aluno com a projeção da imagem de seu passado, pela docente, fundamentada naquilo que ela se recorda sobre suas vivências, suas experiências, e que constituem quem ela é, a sua identidade profissional, aparece agora como determinante na sua maneira de agir enquanto formadora.

Maria percebe que, quando algum formador tenta romper com essa crença, a reação dos alunos é pela sua manutenção: "(...) é engraçado, quando a gente tenta romper [com o modelo tradicional de avaliação] nas nossas disciplinas, os alunos cobram um pouco daquele rigor, enfim... é... mas por quê? É a cultura na qual eles foram educados até hoje, não é?"

A cultura à qual se refere Maria decorre das práticas habituais que permeiam os saberes específicos da profissão, constituindo-se, no ideário dos atores da escola, como corretas ou únicas possíveis; professores e alunos, acostumados que estão com esse modelo de ensino, o reproduzem sem espaço para se perguntarem se ele é adequado ou não. Nesse sentido, pronunciam-se Farias, Therrien e Nóbrega-Therrien (2013, p.156):

A transmissão de conteúdo ainda prevalece como preocupação central na ação dos professores acompanhados na pesquisa, secundarizando-se o

debate, a exploração de situações problemas da prática profissional e a argumentação, como vias férteis para a promoção de aprendizagens que ultrapassem a memorização.

A Licenciatura em Matemática é considerada por muitos dos formadores como um curso difícil e pouco atraente em termos de futuro profissional.

Sarah comenta que "(...) o curso é muito difícil, porque Licenciatura em Matemática é uma licenciatura muito difícil, a matemática também, mas a licenciatura é muito difícil, para depois, quando eu terminar, eu ter a situação financeira que eu tenho, as condições de trabalho que eu tenho..." (Sarah)

A maior parte dos formadores indicou os conteúdos disciplinares como a principal das dificuldades que se apresentam aos alunos da Licenciatura em Matemática, algumas das quais são propulsoras de evasão.

*Então, eu acho que eles têm assim, algumas dificuldades. Uma é em termos de realmente de conteúdo, que a gente vê que a maior parte tem. (Esther)*

*(...) é um curso difícil. Então tem alguns que ficam muito tempo, porque não conseguem dar conta das disciplinas, e assim, é aquela coisa, aquele tipo de avaliação extremamente tradicional, se você ficar por meio ponto, você vai ficar, então, assim, eu nunca vi, tudo que a gente aprende em termos de avaliação da educação para ensino fundamental e médio, isso na faculdade não existe, é tradicionalismo. (...) eles têm dificuldades em nível assim, cognitivo... alguns não conseguem, desistem, porque entrar é uma alegria e continuar é outra coisa (risos). (...) eu acho que a maior dificuldade mesmo é com o próprio curso, porque o objeto de estudo é difícil, não é fácil. (Maria)*

*As turmas são muito diferentes, elas têm muito problema com o conteúdo de Matemática. Têm também com o de humanas, mas o conteúdo de humanas, por exemplo, eu faço um trabalho com eles que eu falo que é processo. (...). Então, o trabalho que eu faço com eles, no começo eles reclamam, é difícil, dá trabalho, tem que ler. Mas, assim, a gente vai chegando lá no terceiro semestre, a galera já chega e lê os autores originais, entendeu? (Ana)*

*Eu acho que a dificuldade em relação ao curso, talvez sejam mais em relação aos conteúdos matemáticos. ... Você vai ser professor. Então você vai ser professor de Matemática, você tem que conhecer conteúdo de Matemática, então, não tem como você dizer que você vai ser professor de Matemática sem você conhecer a Matemática, alguma coisa. Então, não tem como, você vai ter que ter uma perspectiva da Matemática científica, até porque para você pensar numa matemática escolar, própria da escola, você vai ter que confrontar com essa Matemática acadêmica. Então, é inevitável, e eles acabam tendo dificuldades nisso, na Matemática acadêmica. (Lucas)*

Também para João, um dos motivos dessa dificuldade é a diferença da abordagem entre os conteúdos da Matemática do ensino básico e a do ensino superior:

*Porque é um pouco diferente da Matemática do ensino básico. (...) E às vezes assusta um pouco, então evade. (...) a minha disciplina no 1º semestre... é puxado, exige muito raciocínio lógico. Uma palavra que assusta muito os nossos alunos é: provar, demonstre... Nossa! Você fala a palavra demonstre... Nossa! Eles entram em pânico... [risos]. (João)*

As falas dos formadores corroboram o que vimos em Viñao (2008): as especificidades das disciplinas constituem tradições particulares que, por sua vez, interferem na ação docente.

Outra dificuldade apontada pelos formadores relaciona-se à formação que os futuros professores receberam no ensino básico. Para além da carência de conhecimentos que subsidiam a compreensão dos conteúdos da Matemática no ensino superior, evidencia-se a falta de costume de se dedicar para obter alguma recompensa – além da falta de hábito, há também a falta de saber como estudar – e o despreparo para lidar com a frustração, o que termina por implicar, muitas vezes, na evasão.

Nas palavras de Lucas: *"Então, é inevitável, e eles acabam tendo dificuldades nisso, na Matemática acadêmica. Até por conta das dificuldades que eles já trazem".*

Ana, Esther, Matheus e Sarah juntam-se a Lucas:

*(...) os nossos alunos chegam num esquema do ensino médio, que é um esquema de que você não precisa fazer nada (...)* (Ana)

*(...) Ou então, falta uma base. (...) E a gente tem que ir aprendendo essas coisas, aprender a estudar, aprender fazer tudo.* (Esther)

*Os alunos possuem falta de base. Nunca viram Geometria Espacial (...) não viram no ensino médio. Não sabem conceitos elementares sobre conjuntos: eles não sabem diferenciar elementos, conjuntos, contém, pertence, essas noções.* (Matheus)

*(...) tem um grupo que tem muita dificuldade, na Matemática (...) muitos alunos vêm com grande dificuldade, defasagem mesmo, e sofrem muito para dar conta das matemáticas, das físicas, sofrem mesmo. Faz uma, duas vezes, então, tem (...) bastante sofrimento para dar conta.* (Sarah)

A dificuldade no aprendizado decorrente da falta de conhecimentos prévios é conhecida no meio acadêmico entre os professores de Matemática:

No ambiente pedagógico, por exemplo, a grande maioria dos professores atribui as razões das dificuldades de aprendizagem aos próprios alunos, isto é, na “falta de base” que estes possuem para a realização do curso. Em vista disso, tem sido bastante usual nas instituições de ensino superior a realização de cursos “preparatórios” para um curso inicial de Cálculo. É o caso, por exemplo, dos cursos de “Cálculo Zero”, “Pré-Cálculo”, “Matemática Básica”, já tão familiares no nosso meio acadêmico. (REZENDE, 2004, p.24).

Também Nasser (2004, p. 5) constatou essa dificuldade:

No teste diagnóstico realizado no primeiro dia de aula dessa disciplina, constatamos que alguns alunos apresentavam sérias dificuldades nos seguintes tópicos: - soma de frações; - porcentagem; - resolução de uma equação do 2º grau; - aplicação do Teorema de Pitágoras; - noções básicas de Trigonometria; - gráficos de parábolas e retas no plano cartesiano; - expressar a função de 1º grau que representa uma situação da vida real.

De fato, nossa experiência no ensino da Matemática no ensino superior nos últimos 28 anos nos leva a juntar nossa voz a desses professores.

Contudo, para aplacar a dificuldade no ensino do Cálculo, Rezende (2004), ao invés dos cursos pré-cálculo, propõe "promover uma emersão das idéias básicas do Cálculo no ensino básico de matemática" (p.32).

Outro aspecto percebido nas vozes dos professores foi a desvalorização do trabalho do professor na escola básica como um fator desmotivador, tanto da permanência do aluno na licenciatura, quanto da sua opção pelo exercício do magistério.

*Tem uns que estão indo para a pós-graduação porque eles... eu penso que o que está... o discurso é o seguinte: "Ah, educação básica está desvalorizada, eu quero ser professor, então, vou fazer mestrado e doutorado para trabalhar no ensino superior". Eu penso... São poucos... muito raros os que perseveram na licenciatura e que não querem ser professores de jeito nenhum. Porque eu acho que é difícil até se formar. É difícil avançar no curso, que cada vez mais, essa coisa para formar professor, e não vai. (Luz)*

*Alguns têm essa ideia: "Eu vou ser professor universitário, vou trabalhar na universidade" (...) Desvalorização... inclusive que eu acho que é um grande problema do PIBID, porque, durante a formação, ele está lá, realmente está melhorando, então, acho que essa é uma ação que melhora a formação do aluno. Só que, esse mesmo aluno super bem formado, continua saindo e enfrentando todos os problemas que a gente sabe que vai enfrentar: salas de aulas lotadas, umas situações absurdas... A aluna termina, vai para a escola, não pode usar a cozinha, porque a direção não deixa, não pode nem se ela levar o pão, o garfo, não pode usar a cozinha. Então não tem condições de trabalho, não tem apoio fica com gente cobrando, olhando no caderno se deu o CBC [os parâmetros estipulados pelo estado de Minas Gerais] do jeito que tinha que ser dado, então, assim, umas cobranças absurdas, umas coisas absurdas que acontecem" e o aluno da licenciatura sabe de tudo isso..(Sarah)*

*(...) Eles adoram Matemática, adoram Educação Matemática. Muitos (dizem): "Não, eu quero ser professor", mas querem ser professores da universidade. Mesmo os que vão fazer Educação Matemática querem trabalhar com educação de professores. (...) os alunos não têm muita motivação de ir para a sala de aula para ser professor; são pouquíssimos, pode contar nos dedos. Alguns acabam indo, como diria meu professor [nome do professor suprimido]: "Vai acabar indo para a sala de aula", até por falta de alternativa, porque nem todos vão acabar indo para o mestrado, não tem vaga para todo mundo. Mas, pode ter certeza que, assim, por vontade, é o número mínimo que está indo para sala de aula. (Maria)*

Os formadores referem-se à escola pública de ensino básico como uma realidade que desestimula, apavora e afugenta os professores iniciantes e os estudantes, em seus estágios ou primeiros contatos como professores eventuais.

*Teve uma [aluna da licenciatura] que comentou alguma coisa assim: que foi e não quer mais voltar [risos]... Agora ela é aluna do Mestrado aqui, de Estatística... ela comentou do estágio: "Eu fui lá, e aqueles alunos, assim, terríveis, eu não quero, eu vou estudar, fazer o mestrado [risos]... Essa veio que veio assustada, comentar comigo. É porque assusta, assim, ela era aquela aluna interessada, de fim da aula vir e perguntar as coisas, tal, e aí, realmente, não vai ser isso que ela vai encontrar no ensino fundamental, não é?" (Matheus)*

*(...) há situações de todo tipo. Você tem alunos que depois da experiência na escola, que eles dizem claramente que não pretendem ir para a escola pública. Alguns dizem que não pretendem ir para a escola pública, mas que pretendem dar aula, só não na escola pública. A gente já tem alunos que já não pretendem dar aula. (Lucas)*

*Ótimo aluno (...) seria um ótimo professor, eu acho (...) Mas eles foram fazer um trabalho de umas das práticas, acho que do segundo semestre, tem a primeira prática, e a professora deu uma atividade que eles teriam que ir em sala de aula, acompanhar uma sala, ver uma dificuldade que a sala estava tendo, que os alunos estavam tendo, voltar para cá, preparar uma atividade que auxiliasse o professor para tentar corrigir aquela falha, voltar para a sala, aplicar, em várias salas, fazer um relatoriozinho e entregar aqui. E ele foi na primeira visita, ele voltou: "Gente, não quero (silêncio). Não estou fazendo licenciatura para aguentar o que esse professor está aguentando" (João)*

*E tem um grupo de estudantes que querem ser professores, mas eles vão para escola, principalmente no estágio, e alguns desanimam porque acham que é muito difícil mesmo, a profissão, o salário, essas questões. (Sarah)*

Esse "choque com a realidade" vivido pelos estudantes, durante o estágio, ou pelos professores iniciantes, é relatado também por Lüdke (1996) e por André et al (2010, p.9). Essas últimas constataam que:

Vários docentes da instituição pública relataram o esforço empreendido para convencer seus estudantes a não desistir do magistério, pois, segundo eles, os estudantes ficam assustados com aquilo que observam nas escolas públicas, quando cumprem as atividades de estágio e manifestam o desejo de abandonar a profissão. A situação precária da escola pública brasileira afeta as opções dos licenciandos e os saberes e práticas dos formadores.

Retornando aos relatos sobre progressão continuada, como é organizado o ensino no estado de São Paulo, Esther refere-se a um dos egressos do curso, com quem ainda mantém contato:

*(...) Ele fala todas essas coisas para mim: que ele não sabe o que ele faz, que não reprova, então assim, então eu não sei. Eu acho assim que a reprovação é uma coisa muito complicada. Às vezes você desestimula um aluno, e tal, mas também, como é que você vai aprovando e ... o aluno, quer dizer, ele não tem – que é o que eu acho – ele não tem a base, como é que faz? Ou então você realmente tem que ter mecanismos para ir sanando essa deficiência dele. Daí realmente você não precisa da reprovação. Eu vou (...) dando esse reforço, e tal. Que era, por exemplo, o que a gente fazia quando eu comentei que eu era aluna nesse colégio dessas irmãs. Então, quer dizer, desde o início elas já detectavam... E daí ela [a professora] detectava aqueles alunos que tinham um pouco mais de dificuldade, daí ela via os alunos que tinham um pouco mais de facilidade, e daí ela punha a gente para ajudar esses alunos, e então, realmente, você vai fazendo alguma coisa e vai melhorando.... Agora se não fizer nada .... Então, eu acho tudo muito complicado, eu não acho fácil não. Não acho que as soluções são fáceis não, mas, eu acho que ... é ... não... então eu não sei. É, é difícil. Não é fácil não. (Esther)*

Em uma análise crítica à progressão continuada, Freitas (2005) defende que:

*As novas formas de exclusão ancoram seu poder na avaliação informal. A saída como elemento de reprovação formal abriu espaço para que a avaliação informal tomasse o lugar da avaliação formal na sala de aula. Entretanto, os processos de avaliação informal negativos atingem diretamente a autoestima do aluno e podem ser mais perversos do que a própria avaliação formal. Do ponto de vista do sistema, entretanto, a exclusão foi internalizada a custos menores – tanto econômicos como políticos. (...) adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão, permitindo maior tempo para a formação de atividades de subordinação e obediência, típicas das estruturas historicamente construídas na escola. (p.134-135. Grifos do autor)*

Nesse sentido, o autor pondera que não é suficiente dar tempo ao aluno, mas urge que esse aluno tenha um acompanhamento diferenciado durante o processo de aprendizagem, o que, no nosso entendimento, não ocorre na escola.

Ao se referir ao estágio obrigatório, Lucas explica que a carga horária é distribuída em quatro semestres: "[no] primeiro semestre é o estágio de gestão de projetos, o segundo é de observação de ensino fundamental, 100 horas de um, 100 horas desse, 100 horas depois de observação do ensino médio, e depois 100 horas de regência no ensino médio”.

Nesse sentido, Sarah conta o que deveria ser e o que acontece, dada a quantidade exagerada de alunos para cada professora orientadora, na UF:

*(...) a ideia do estágio é essa: ele [o aluno] vai para a escola, depois ele volta, ele fala das suas angústias, fala das suas preocupações, daí a gente discute, prepara aula – a gente tem esse processo de preparar aula. A gente vai para a escola, assiste à aula dele, depois volta, a gente discute com ele essa aula. Então, esse é o processo ideal, isso é o que a gente gostaria que funcionasse 100%. Não é o que funciona, até por que a gente não dá conta de todos os nossos alunos, de ir para a escola, de ver todo mundo, de analisar. (...) a gente não consegue dar a assistência também que gostaria. Nesse período, por exemplo, o período passado, que isso aconteceu, eu*

*estava com 30, quase 40 alunos de estágio, supervisionando estágio. Então não dá para supervisionar. Mesmo que alguns fiquem em duplas, porque têm uns que moram fora, alguns ficam em dupla, eu não dou conta. Não dou conta. (Sarah)*

Concordando com Sarah, Maria narra:

*O estágio é muito complicado na estrutura, porque exige-se, hoje, que o aluno cumpra 400 horas na escola, sendo que nós temos que estar com ele, orientá-lo, temos que ter momentos de ajudá-lo em questões pontuais; ele tem dúvida, ele sente medo, a escola, do jeito que hoje está, ela desanima, ela não motiva ... Então, você tem que trabalhar com uma série de questões, até voltadas mesmo à questão social, política, de informar esse futuro professor os direitos, os deveres, [expor] que ele vai ter que batalhar por melhores condições e tudo mais. (...). Teria que ter outro esquema, a gente ter menos alunos, porque são muitos alunos para nós orientarmos. E teria que ter um trabalho mais consistente. (...) O estágio é complicadíssimo, a gente já mudou, tenta arranjar uma fórmula, daqui e dali, e ainda não encontramos uma saída. (Maria)*

Com relação ao estágio supervisionado, Fiorentini e Castro (2008, p.122) sinalizam que a passagem do aluno para o professor não é simples, já que "envolve tensões e conflitos entre o que se sabe ou idealiza e aquilo que efetivamente pode ser realizado na prática". Todavia, os formadores relatam que o estágio, da forma como está estruturado, desencanta e assusta os licenciandos:

*É isso, mas às vezes, é difícil, Chris, porque o que eles encontram lá na escola, é o verdadeiro descaso das famílias, que não sabem o que está acontecendo, das direções, dos próprios colegas... (Luz)*

*Elas [duas alunas que estavam terminando o curso na época da entrevista] já estão fazendo estágio, veem a realidade da escola... a falta de segurança dentro da escola, a falta de apoio nas direções, a falta de apoio da comunidade, o financeiro que também não ajuda. (João)*

*Eu vou [nas escolas nas quais os alunos cumprem os estágios]. Não sempre, em algumas, principalmente nas aulas de regência. Pelo menos em uma, a gente estava indo... A gente, agora, acaba conhecendo mais a escola, por conta do PIBID... tanto que algumas escolas, a gente orienta os alunos do primeiro estágio a não irem. Porque são escolas um pouquinho mais complicadas, que já, acho que vários desistiram só de chegar nelas. Ah, tem aluno que fala: "Não é isso que eu quero para mim, não. Tem alunos que mudaram de curso. Poucos né, assim, e alguns que falam assim: "Não, eu vou continuar, mas não quero ser professor", ou então, tem aquela ilusão: "Não, eu vou ser professor de escola particular, que é muito melhor"(Sarah)*

*(...) eles vão para o estágio.... Eles voltam do estágio arrancando os cabelos. Tem alguns alunos que já dão aula, mas os que não dão, eles... Nossa, eles levam aquele choque, assim, gostariam de abandonar o curso. A gente fala: não, não é sim, não é assim... então o estágio é algo que você tem que fazer, pelo qual você tem que refletir, mas o seu diploma não vai te dar.*

*digamos, a obrigação de ser professor de matemática*<sup>30</sup>. *É um diploma de superior que você tem uma série de conhecimentos e pode pensar em fazer outras coisas, então fica calmo.* (...) *Mas eu diria, assim, que a gente tem uma tendência a ... a seduzir os alunos para a sala de aula. Eu tenho essa bola, porque, aliás, eu fui seduzida pelo estágio. Mas, quando eles chegam, muitos deles se assustam, quer dizer, as condições que vivemos... mas eu digo para eles: "Gente, vocês não precisam dar aula no estado [de São Paulo], vocês podem dar aula no IF. Tem um monte de IF [risos]. Tem as ETECs, que é um outro concurso também. Não é ... não, tem... tem mercado." Falei: "Aliás, tem associação de bairro, tem cooperativa, não necessariamente você precisa ser professor no estado."* (Ana) (Grifos da pesquisadora)

Como notamos no excerto destaque, Ana, para confortar o aluno decepcionado e talvez evitar que ele abandone o curso, mostra-lhe que a conclusão da licenciatura não implica na necessidade de que ele atue na escola pública do estado de São Paulo.

A consciência de que a vocação das licenciaturas das instituições de ensino superior federais é a formação de professores para a escola pública de educação básica está presente nas falas de Maria, Lucas e João; contudo, com as condições de trabalho, falta de respeito ao professor e salários aquém do razoável, que solapam a profissão dos docentes da educação básica, constatados pelos formadores, tanto em suas experiências pregressas, quanto nos relatos dos licenciandos e, mesmo, como nos diz Matheus, através da mídia, torna-se tarefa hercúlea defender esse objetivo. E ante a impossibilidade da sua consecução, os formadores se entristecem. É o que podemos observar nas falas a seguir.

*"(...) nosso maior interesse é suprir essa carência de profissionais que existe na escola pública, que a gente sabe que existe, não só de Matemática, mas de Física, Química e outras disciplinas (...)"* (Lucas)

*Por mais que a gente queira, por mais que a gente fale: "Gente, nós estamos numa escola pública, é importante que vocês também..." E a gente sempre fala para eles: "Nunca pensem em desistir de ser professor pela experiência do estágio, porque o estágio não é uma experiência muito boa." Eles ficam lá sentados, olhando para a cara do professor... Tem professor que é mais amigável e permite que eles ajudem, mas é mais desgastante. Os alunos, quando eles ficam na sala de aula, que isso acontece muito quando o professor não pode ficar, [o estudante da educação básica] não vai respeitar tanto, porque é como o professor eventual.* (Maria)

João, ao constatar que dos três formandos daquele ano, da primeira turma do curso naquele IF, apenas duas iriam para a escola pública estadual e pretendiam se manter ali somente até ter oportunidade para lecionar em uma escola particular, ele comenta: *"Eu fico triste, porque o objetivo do instituto é formar uma mão de obra qualificada para escola*

<sup>30</sup> Ana esclareceu na sua resposta à transcrição e transcrição da sua narrativa, que aqui ela se referiu a professor de Matemática das escolas públicas do estado de São Paulo. Nas palavras dela: *"Ninguém merece esse desrespeito*

*pública, quer dizer, nós também somos escola pública, mas, para a escola que realmente precisa."*

Com Bolívar (2006, p.23) lembramos que "a individualização, assim como nos importa, tem – ao menos – duas consequências: buscam-se soluções biográficas às contradições sistêmicas e, por outra, os problemas sociais (em nosso caso, a política educativa) são vividos como sentimento de culpa, ansiedade e conflito."

A evasão na Licenciatura em Matemática é considerada muito alta pelos professores do IF e da UF. Ana, João e Lucas afirmaram que, dos 80 alunos que ingressaram na primeira da turma, somente três estavam concluindo o curso, no ano em que ocorreram as entrevistas.

Do mesmo modo, a pesquisa de Bittar et al (2012) aponta que a quantidade de alunos que concluem a Licenciatura em Matemática do Brasil é sempre muito baixa.

Sarah também relata que: *"A evasão está grande, segundo a reitoria; este foi um dos motivos alegados para diminuir [o número de vagas do] nosso curso"* e lembra-se de que, "o reitor comentou: *É, você quer que o seu filho seja professor?"*.

Lucas constata, com desencanto e preocupação, o caso de um aluno que, ao primeiro contato com a escola de ensino básico do estado de São Paulo, alega que vai desistir do curso: *"Então a gente tenta incentivar [que o aluno permaneça no curso], porque senão, daqui a pouco, a gente não tem aluno concluindo o curso. E a gente daí não vai ter professores para atuar..."*

Os outros formadores, ao relatarem sobre a evasão, não deixaram desvelar sentimento de aflição. Eles percebem que os motivos são muitos e alheios à sua atuação profissional: falta de identificação com o curso, falta de base matemática, opção pelo curso com a intenção de mudar para outro no final do primeiro período, choque com a realidade da escola na qual o aluno está sendo formado para atuar etc. Entretanto, se pensarmos que a evasão não deixa de ser um retorno negativo ao curso, e considerando a extrema dedicação e preocupação com o oferecimento de uma boa formação, que se desnudou em cada uma das entrevistas com os colaboradores desta pesquisa, poderemos suspeitar que ela (a evasão) tenha algum efeito desestimulante nos professores.

Um sinal de que ela represente, ao menos, uma preocupação, é a reformulação das matrizes curriculares de ambas as instituições, em curso na época das entrevistas. Os formadores relataram que a intenção dessa mudança era buscar aproximar a formação às necessidades dos alunos.

Nesse sentido, Formosinho (2009, p.47) apregoa que "se o sucesso do cliente é também o sucesso do profissional, um insucesso massivo de uma faixa de clientes não pode deixar de provocar um difuso sentimento de frustração em muitos profissionais."

Se o estágio se mostra, nas falas dos professores, como mote para o abandono do curso ou da carreira, ao contrário, o PIBID aparece como uma possibilidade de reversão deste contexto. Para Maria: "*A saída [para melhor adequar o estágio às necessidades da formação] seria ser igual ao PIBID, ao qual o aluno dedica 12 horas, o professor da escola estadual também está lá com a gente, da municipal, então é uma parceria maior, não é?*"

O fato de o PIBID possibilitar a troca de experiências e a formação compartilhada entre os formadores e os professores da escola básica, que atuam como orientadores dos licenciandos participantes do programa, é evidenciado, pelas formadoras, como um diferencial na formação desses futuros docentes.

Concordando com elas, Dias e Veiga (2013, p.8) assinalam que os cursos de formação de professores devem propiciar ao formando "oportunidades didáticas" de tal modo que ele "aprenda por compreensão".

Igualmente, Marcelo García (1999, p.99) apregoa: "A separação entre conhecimento prático e teórico não pode manter-se por mais tempo, sobretudo se é o próprio professor em formação que tem de fazer a integração entre ambos os tipos de conhecimento. É necessário que, juntamente com o conhecimento pedagógico, as instituições de formação de professores potenciem o que temos vindo a chamar de conhecimento didático do conteúdo, um conhecimento didático a ensinar, que se adquire na medida em que se compreende e aplica".

Entendido como um momento de profunda aprendizagem para o licenciando e uma oportunidade, tanto de formação continuada ao professor da escola básica, quanto da aproximação do formador à realidade daquela escola, já que semanalmente o programa prevê o encontro dos três, Luz comenta:

*Por mais próximos que nós estejamos da escola básica, fica um hiato aí, porque eu cheguei à conclusão de que o estágio não supre essa carência, porque os estudantes vão para a escola, têm a regência, têm a observação, mas não têm aquele acompanhamento por um período, de um professor da escola básica, e a gente vê a diferença. Então, para formar o professor, precisa de PIBID, de iniciativas do tipo do PIBID, isso é essencial. (...) que pena que não tem PIBID para todo mundo, porque é visível a diferença na formação: na postura, na coragem, praticamente todo mundo que fez PIBID está na sala de aula, e mesmo assim com muita dificuldade, porque o início é difícil. (Luz)*

Com base nas falas de Maria, Luz e Sarah, envolvidas no programa, entendemos que a diferença basilar entre o programa de estágio e o PIBID reside no fato de que esse último

proporciona a troca de conhecimentos e, sobretudo, a discussão que se estabelecem nas reuniões semanais nas quais o licenciando, o professor da escola básica e o professor da universidade discutem a aula idealizada, a prática efetivada e os hiatos que eventualmente se irromperam nesse processo.

Juntam-se a nós Porto e Dias (2013, p.61), quando consideram que "é a partir da problematização da realidade que se originam os desafios e questões que permitirão esta ruptura necessária à descoberta da ciência e doutras formas de conhecimento".

Nessa mesma perspectiva, Fiorentini e Castro (2008, p. 152-153) constataam que o estágio e a prática de ensino, fundamentais para a formação do professor:

(...) não podem ser vistos como meras instâncias de treinamento ou aplicação prática de modelos apreendidos previamente. Constituem-se, ao contrário, em instâncias complexas que mobilizam e colocam em crise os saberes, as crenças, as concepções e os fazeres do iniciante que foram apreendidos durante os vários anos de escolarização e de ambientação com esse campo de trabalho. (...) diante da complexidade das práticas escolares e da configuração da prática como eixo fundamental da formação do professor, essa mediação teórico-reflexiva é fundamental e indispensável.

Ainda, Costa (2009) constatou que a participação e acompanhamento dos formadores e mediação de reflexões conjuntas pelos mesmos, nas práticas de estágio, implicaram em um aprendizado mútuo, tanto para os formandos quanto para os formadores.

A falta de atratividade da carreira docente, causada pela desvalorização social do professor e pelas condições de trabalho docente, implica na baixa procura pela Licenciatura em Matemática. Daqueles que se interessam pelo curso, alguns desistem do curso ou da carreira docente no decorrer do curso.

A imagem do professor transmissor de conhecimento impacta na desvalorização da profissão e, por conseguinte, na procura pelo curso e na opção pela carreira, implicando, ainda, na pouca atenção às disciplinas pedagógicas, que poderiam auxiliar os licenciandos na transição entre o ser aluno e se tornar professor, ocorrido sobretudo na fase do estágio supervisionado. Como isso não acontece, essa fase, quando não mediada por discussões e interações entre professor e alunos, acaba por contribuir com a alta evasão verificada no curso.

Outro fator de impacto na evasão é a dificuldade do curso, nomeadamente no que se refere aos conteúdos disciplinares. Observamos que os formadores ainda não encontraram uma solução para que o ensino dessas disciplinas possa ser efetivo, além da redução do tamanho das turmas, mormente as dos primeiros períodos do curso.

Na visão de alguns dos formadores, a progressão continuada, convertendo-se em aprovação automática, conduz à falta de hábito de estudar e à crença de que o mérito não decorre do esforço, mas da permissividade do sistema.

Sobretudo quando comparado à realidade do estágio, o programa PIBID aparece como uma solução, se não ideal, mais próxima do que se pretende com a licenciatura oferecida pelos institutos federais: preparar professores para a escola pública de educação básica

Notamos que os formadores acompanham o movimento dos alunos frente à questão ser ou não ser professores. Vendo reprisadas algumas de suas dúvidas, medos e objetivos, muito de sua trajetória pessoal e profissional aproxima-se da história vivida por seus alunos no presente. Esse reviver se traduz na forma como apreendem o curso, o aluno e seu próprio papel nesse cenário. Nesse exercício, o formador forma ao tempo que constrói, ele mesmo, seus saberes e sua maneira de ser docente.

### ***13.2.2 A gente está lidando com seres humanos: A trajetória profissional como constituinte do saber-ser e do saber-fazer dos formadores***

Uma das subcategorias que identificamos nas narrativas dos formadores apontou para as experiências durante a trajetória profissional do docente, enquanto constituintes do seu saber, daquilo que ele mobiliza para ser professor, não só, mas nomeadamente, nas salas da Licenciatura em Matemática.

Como poderemos observar nos excertos que seguem, as falas dos formadores apontam, para além da diversidade da natureza, também a multiplicidade das fontes desses saberes, como nos ensinam Tardif e Raymond (2000).

Esther nos conta que possui algumas estratégias para driblar os desafios que se colocam à sua prática na sala de aula.

*(...) eu tinha essa quinta [série do ensino fundamental], mas eu não tinha muito problema, muita dificuldade, porque aí às vezes, na hora, eu mudo alguma coisa. Então, a turma está, às vezes, meio desatenta, se eu vejo, lá na hora eu invento alguma outra coisa, eu mudo, eu resolvo (...) até hoje eu faço algumas coisas aqui, para tentar, às vezes, mudar [a dinâmica da aula]. Então eu pego e mexo e mudo alguma coisa... "alguma coisa vai ter que dar certo, eu vou ter que dar um jeito nisso." (...) sempre fiz, para poder tentar mudar um pouco, não ficar só aquilo que a gente tinha, do material, do livro e tal (...) até hoje eu busco fazer alguma coisa assim ... Eu sempre gostei de dar aula, sempre. Até hoje eu dou aula de [suprimido o nome da disciplina da Matemática Pura] – acho que tem uns quatro ou cinco semestres consecutivos. Então, eu sempre dou uma mudada. Eu busco algum exemplo, eu busco uma aplicação, eu fuço alguma coisa, porque realmente é uma coisa que eu gosto de fazer. Nem sempre a gente acerta, nem sempre a gente*

*faz bem feito, nem sempre a aula é boa [risos] (...). Por exemplo, ontem (...) eles [os alunos] não paravam; eles estavam meio agitados. Comecei a dar aula, aquele negócio estava me ... falei [para si mesma]: "Não, espera aí, vou ter que dar um jeito." Daí eu falei para eles: "Gente, dois minutinhos para vocês pensarem, vocês têm dois minutos, vou marcar no relógio mesmo." – Então, de vez em quando eu tenho umas coisas assim, não é sempre, e muda – "Aquele aluno que achar que não vai conseguir, ele assina a lista de presença e tchau. Aquele aluno que vai conseguir, ele...". Daí eu falei assim: "Aí você decidiu. Decidiu, você tem que cumprir sua palavra. Então, daí você vai se comportar direito aqui dentro." E daí fiquei quieta, marquei dois minutos no relógio. Falei: "Gente, passaram os dois minutos, todo mundo tomou sua decisão, agora vamos para a aula." A aula foi uma maravilha. Então eu tenho, de vez em quando eu dou um jeito, você entendeu? (...) E daí vai. Então, assim, eu consigo mais ou menos trabalhar com 120 alunos. (Esther)*

Na fala de Esther, percebemos como a professora vem desenvolvendo estratégias próprias para enfrentar os desafios do seu fazer docente, desde o início de sua carreira.

Nesse sentido, Rodrigues e Malheiro (2004, p. 160) afirmam que é sabido que "os professores desenvolvem maneiras próprias de se relacionarem com os saberes que ensinam, num processo que envolve criação, recriação, apropriação, reelaboração".

Os saberes que Esther mobiliza para modificar algum contexto impeditivo de sua prática vai, no decorrer de sua carreira, consolidando-se em um *habitus*, como se refere Tardif (2014), já citado na primeira parte deste trabalho. A professora não utiliza sempre o mesmo recurso, mas sabe que, para mudar uma dinâmica pouco interessante que surge em alguma aula específica, ela deve "*dar um jeito*", como ela nos diz, para alterar aquele ambiente inóspito, ou para chamar a atenção dos alunos para a sua aula, para que eles se interessem mais por ela e para que o aprendizado possa ocorrer. Esses "macetes" aos quais se refere Tardif (2014) perfazem o *habitus* do professor, transformando-se, a seguir em seu estilo profissional.

Observamos, ainda, que Esther, de certa forma, acredita que esses seus "macetes" viabilizam, ou ao menos facilitam, o trabalho com turmas numerosas.

A relevância da prática para a constituição do saber docente, exteriorizado no excerto acima, é reforçada quando Esther, ao mencionar que o professor pode, por equívoco, exagerar no nível de dificuldade de uma avaliação, comenta:

*Acho que, no início [da carreira], isso [o equívoco] pode acontecer mais facilmente, mas hoje, com 25 anos de sala de aula, é mais difícil, porque (...) experiência conta, não é? Porque se experiência também [não contar nada]... (...). Com a experiência, eu acho que você vai vendo... isso funcionou, isso não funcionou, isso eu não posso fazer mais... [risos]. (Esther).*

Do mesmo modo, a experiência, enquanto construtora do saber docente, aparece na narrativa de outros formadores. Lucas vê suas concepções e seus interesses modificando-se paulatinamente ao se aproximar da disciplina denominada "Prática", na qual o professor discute com seus alunos os assuntos que eles trazem de suas experiências nos estágios, discussão essa que se dá com base em textos que ele vai selecionando à medida que os questionamentos da turma vão surgindo.

*E isso [as leituras, reflexões e discussões realizadas nas aulas de "Prática"] me deu também ... Porque eu leciono umas disciplinas também mais técnicas, mais técnicas que eu digo, mais matemáticas... E isso tem me feito também pensar sobre modificar minhas perspectivas sobre essas disciplinas. (...). Isso acaba influenciando também no modo como eu trabalho os conteúdos. Eu acho que é basicamente isso, eu acho que, em todas as disciplinas, eu estou tentando fazer essa ponte. Então, mas como eu disse, eu não sei se é o caminho, mas é o caminho que eu estou encontrando com a minha prática. (Lucas)*

As falas de Esther e de Lucas vão ao encontro do que defende Tardif (2014), quando apregoa que, a partir dos saberes experienciais, os docentes julgam a sua formação, a adequação de mudanças metodológicas ou no programa, bem como identificam modelos de excelência profissional.

Outrossim, com a fala de Lucas evidencia-se, para além das experiências em sala de aula, a reflexão sobre essa prática como promotora das mudanças no seu fazer docente. O professor, ao refletir, juntamente de seus alunos, sobre as experiências por eles trazidas, ao selecionar os próximos textos de modo a atender as dúvidas e os anseios do grupo, tomou para si a experiência da leitura e a aplicou à sua própria prática, não só naquele contexto, mas em outras disciplinas, disciplinas estas da Matemática Pura, indicando que se apropriou daquele saber; um saber que decorre da experiência da sala de aula, da experiência dos seus alunos e da experiência de diversos autores, mas que talvez não tivesse sido construído, não fosse pelas questões que se levantam e pelas inquietações que se suscitam, próprias da partilha, da reflexão conjunta. Desse modo, a reflexão sobre a prática se mostra para Lucas como uma experiência que implica na construção de sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, Dantas (2007, p.129) assevera que "(...) a formação docente tende a se redefinir à medida que forem se configurando processos mediadores da prática docente, acompanhados, principalmente, de reflexões contínuas, simultaneamente à ação e ou sobre a ação".

A flexibilidade de atitudes e até algumas improvisações fazem-se necessárias ao professor. Em seu dia a dia, nas interações com seus alunos, o professor aprende, repensa e reconstrói os seus saberes.

Nos próximos excertos constatamos que essa necessidade de reconstrução não decorre somente das mudanças sociais, tecnológicas, do perfil do aluno e das novas exigências que são colocadas aos professores, que indubitavelmente modificaram – e ainda modificam – nosso trabalho, mas ocorre pelo fato de que as pessoas são diferentes entre si, e os grupos formados por elas, conseqüentemente, também o são.

*A gente tem que ir mudando e vendo, e cada turma é de um jeito. Não adianta a gente querer dar aula de um jeito para todas as turmas. Eu acho que isso, assim, é um engano muito grande nosso, porque cada um tem seu jeito. Cada turma tem sua característica, sua maneira de lidar (...). Eu acho que tem algumas coisas que funcionam com umas turmas e não funcionam com outras. (...). Eu acho que aquele professor que planejou e ele fala: "É isso e eu vou até o final desse jeito", eu acho que isso pode ser um desastre, às vezes. Porque a gente está lidando com seres humanos, e as pessoas, elas são diferentes. As turmas, elas são diferentes, elas têm uma certa identidade, não é? (...). Eu não posso agir da mesma maneira que eu agi com a outra, senão não vai funcionar. As pessoas ali são completamente diferentes, e daí eu tenho que modificar. Eu tenho que estar disposto a isso. (Esther)*

*Então é aquela luta, (...) à medida que vai passando o semestre é que a gente vai trabalhando, moldando como falar, como fazer. Ainda eu acho que estou muito cru, apesar que agora vão dar cinco anos, ainda acho que eu tenho que modificar muita coisa, porque cada turma é uma coisa diferente. (Matheus)*

Tanto a flexibilidade quanto a sensação de volatilidade dos saberes docentes imprimiram em Matheus a percepção de que ainda não está pronto para atuar no ensino superior. Essa crença também é relatada por João:

*Eu ainda não me sinto totalmente preparado como professor, eu sinto que eu tenho muita coisa para aprender. E é minha responsabilidade, a cada dia que passa, melhorar a minha aula. (...). Eu vejo as dificuldades que eles [os seus alunos da licenciatura] têm (...) eu me cobro todo dia a tentar fazer, a dar o melhor, e buscar o melhor. Em que eu posso melhorar? Em que eu posso... "Olha, essa aula eu já dei semestre passado, quais foram as dificuldades daquela turma, em que eu posso melhorar para que esta turma não tenha as mesmas dificuldades? (João)*

Os resultados do estudo de Soares (2006, p.151) apontaram que: "a reflexão é um momento de ressignificação de saberes, pois a cada nova aula, a cada nova sala de aula que assumem, os formadores de professores precisam estar mobilizando saberes diferenciados e este saber provisório é construído pelo trabalho diário do formador".

João e Matheus deixam desvelar a reflexão sobre suas práticas, num processo individual, que provoca mudanças no seu agir profissional. São essas reflexões que possibilitam aos professores a transformação das vivências em autênticas experiências.

Como sabemos, Luz recorre a seus colegas no início de sua docência e, a partir de suas experiências na Licenciatura em Matemática, na qual assume, inicialmente, disciplinas da Matemática Pura e, posteriormente, as da área da Educação, aproxima-se da profissão pela qual se apaixona.

Nesse sentido, Porto e Dias (2013) afirmam que a troca entre pares permite a compreensão dos fundamentos pedagógicos de suas práticas, deixando evidenciar a vinculação vital entre o ensinar e o aprender e a importância de cada elemento do ensino, além de propiciar, ao docente, a investigação de seu fazer docente.

Também Wachs (2010, p.194) afirma:

É fundamental que, na formação do docente, seja no período da formação básica, seja no da continuada, ocorra uma análise reflexiva crítica sobre sua própria formação pessoal e acadêmica. Entretanto, esse processo não pode ficar restrito a uma dimensão pessoal e nem a uma ação isolada, mas deve ser realizado em espaços comunitários.

Assim sendo, acreditamos que, se as reflexões sobre a prática realizadas individualmente por João e Matheus se dessem em meio a discussões com seus pares, talvez eles tivessem maior suporte para a constituição de suas identidades.

Em vista da diversidade de saberes envolvidos na ação docente, os formadores agem em constante mudança para atender às diferentes demandas que decorrem da interação com as novas turmas. Desse modo, observamos que os formadores valorizam o saber adquirido na e pela experiência.

Esse constante refazer da sua ação mostra-se como um exercício individual para muitos dos docentes que constroem seus saberes a partir das reflexões individuais sobre sua prática. Somente a reflexão individual sobre a prática pode originar um sentimento de insegurança sobre o papel do formador de professores e sobre a sua identidade, e a volatilidade dos saberes mobilizados traz a percepção de uma construção permanente de seu saber profissional. Esse isolamento foi constatado também no trabalho de Costa (2009).

Notamos que, quando a reflexão sobre a prática do formador se dá mediada por leituras e reflexões conjuntas, ou em cursos de formação acadêmica ou com alunos ou pares, o saber assim constituído transforma, para além da ação do professor, suas crenças e concepções a respeito de sua práxis.

### ***13.2.3 Eu não sei se é o caminho, mas é o caminho que eu estou encontrando com a minha prática: O sentido atribuído pelos formadores à sua atuação na formação de professores***

Procuramos, com a proposta dessa pesquisa, apreender o sentido que os formadores atribuem ao fato de, ao atuarem em uma Licenciatura em Matemática, formarem professores para a educação básica, buscando compreender os saberes mobilizados pelos entrevistados para essa formação e sua concepção a respeito do que é formar esse professor.

Como já mencionamos, alguns docentes demonstraram alguma dificuldade em narrar sobre si mesmos enquanto formadores de professores. Também o estudo realizado por Belo e Gonçalves (2012) indica que os formadores de professores de Matemática ainda necessitam compreender sua formação, seu trabalho e sua práxis.

Indo ao encontro desse resultado, João conta que não se percebe como formador de professores.

*Eu não me vejo como formador de professores, eu... eu dou aula. Eu venho para o IF para dar a melhor aula possível. Mas, eu não consigo me enxergar formador de professor. Eu nunca pensei nisso. (...) eu não me vejo, eu nunca me pensei formando professor. Porque eu gosto de ensinar, eu acho que eu gosto de estar na frente de uma sala de aula. E não necessariamente falando sobre Matemática, porque, muitas vezes, como que eu comentei, às vezes eu dou cinco minutos de aula de matemática. Às vezes, por conta de uma pergunta de um aluno, os assuntos que surgem, dizem respeito à vida humana, ao respeito pelo próximo, a experiências que eu tive com educação, com ensino. (...). Não me sinto totalmente preparado para trabalhar com Licenciatura em Matemática. A gente sempre acha que a gente está aquém do que aquilo que o aluno merece, não é? Então, eu tento correr atrás, eu tento melhorar, tento estudar. (João)*

Embora a fala de João, anterior a essa, indique que ele busca constantemente se aprimorar, considerando que sempre é preciso saber mais para se exercer o magistério, num exercício diuturno de autocrítica e busca por aperfeiçoamento, aqui ele deixa desvelar uma identificação positiva com a profissão, quando declara que gosta de ensinar. João se vê professor. Ele vibra quando entra na sala de aula, como se observa no trecho a seguir:

*Eu falo que eu posso estar cansado, mas quando eu entro em sala de aula, parece que eu entro em transe, não sou eu dando aula. É uma outra... é uma entidade que está ali naquele momento. (...) E algumas vezes, eu sinto entusiasmo, ali, da descoberta de uma boa aula, é... Aparece tanto na gente, que eu já me peguei pulando... Verdade, eu já me peguei pulando de um lado para o outro da lousa, porque: "Olha gente, olha que bonito isso". E vinha para lá, e vinha para cá... E os alunos do superior me olhando assim: "Meu Pai do céu, olha esse professor dando aula para mim... De onde é que ele veio? O que deram para ele antes de ele entrar na sala de aula?" Às vezes rola um exercício difícil que eles trazem para a gente resolver e o exercício sai e eles entendem e daí vai empolgando, vai empolgando, vai empolgando e... é aquilo ali, não é? (João)*

Todavia, a fala de João sugere que ele ainda não se identificou como formador de professores. Depreende-se dos excertos acima que ele atua na licenciatura para ensinar, da melhor forma possível, os conhecimentos que ele possui, do mesmo modo, em sentido lato, que ensinaria para uma turma de um outro curso. Quando está ensinando Matemática ou contando suas experiências, ele tem consciência de que está em uma turma de futuros professores, mas talvez esse fato não pareça, para João, influenciar sua maneira de conduzir as aulas.

João também acompanha uma turma em estágio: "*Então, eu acompanho o que é o último estágio deles. Estão acompanhando o ensino médio, já estão terminando, e daí eles comentam, conversam, a gente estuda alguns textos, eu... eu li D'Ambrósio (...)*".

Esther, igualmente, exara sua dificuldade, não sem motivo, para narrar este item.

*O que eu preciso para ser uma... formadora de professores... Nossa, que difícil. O que eu preciso: de conhecimento, eu preciso de uma certa postura, e tal. Gente, não sei responder. Eu preciso pensar um pouco, assim, o que eu preciso... [silêncio]. Olha, eu acho que eu... eu acho, assim, que uma das coisas que a gente precisa é você ter uma certa... Como é que eu vou falar isso? Eu acho que a gente tem que ser duro, mas um duro com uma certa delicadeza. Eu acho que o trato com as pessoas, já que a gente está lidando com ser humano, quer dizer, então a maneira com que a gente trata o ser humano, ela é extremamente importante. Então, o respeito que você tem, o jeito com que você fala. Mas, por exemplo, eu acho que quando eu falo duro, é uma certa rigidez de comportamento, mas com uma certa mansidão, eu não sei se eu consigo falar.... É como você dar bronca num filho, mas você pode dar bronca gritando, ou você pode dar bronca conversando e colocando as coisas de um certo jeito. (...). Eu acho que, na realidade, o conteúdo que a gente passa, eu acho que ele é fundamental, e eu estou aqui para isso. Eu estou aqui para passar conteúdo para os alunos. Mas eu acho que a maneira como se faz isso, ela tem um papel extremamente importante. Porque, além de tudo, eu acho assim, que o conteúdo, você vai num livro, hoje em dia você vai na internet, tem vídeos, então você consegue de alguma forma aprender. Agora, como você vai passar esse conteúdo? O que está por trás daquilo ali? Quer dizer, realmente dar todo o significado das coisas e tudo mais, e no trato com os alunos, a maneira com que a gente trata, eu acho que isso é fundamental. Eu acho que eles estão, principalmente, se é formação de professores, eles vão para ensino fundamental e médio. E como é que eles vão lidar com esses alunos lá? Então eu acho que a gente não pode deixar de também fazer essa parte. Porque afinal de contas a gente tem muito mais experiência do que eles, a gente já passou por isso... e como a gente vai passar isso para esses alunos? (...). Como é que eles vão lidar com determinadas situações? Com todas essas situações? Então, a gente colocando nossa experiência, eu acho que isso é fundamental. (Esther)*

Assim como João, Esther se assume e se reconhece professora. Ela gosta do que faz, como se nota em muitas de suas falas. Gosta de ensinar, gosta de estar na sala de aula. Mas essa sala de aula pode ser ou não de licenciatura. Observamos, na parte em destaque do

excerto acima, que Esther considera que sua função docente, independentemente de qual seja seu aluno, é "passar o conteúdo" – é para isso que ela está lá – e tratar seu aluno com respeito; se ele for da licenciatura, esse respeito lhe servirá também de exemplo.

Notamos, da mesma forma, que as concepções de formar e educar pronunciadas por Esther remetem à educação familiar, à dureza gentil que um pai deve ter com o filho, estabelecendo um paralelo entre a relação professor-aluno e a relação pai-filho. Esse paralelismo é também encontrado na fala de Esther quando ela se refere aos seus professores da graduação, como citamos anteriormente: "*Por isso que eu acho que a nossa postura em sala de aula é como com criança. Criança não faz o que o pai fala, mas faz o que o pai faz. (...) eu acho que o exemplo dos nossos professores, a gente acaba trazendo para a gente, depois*", percepção esta que remete ao ensino pela repetição de atitudes.

A influência dos exemplos de antigos mestres na constituição profissional dos formadores de professores é identificada também nos resultados dos estudos de Costa (2009), Silva (2009) e Soares (2006).

A distinção entre o exercício da docência junto aos alunos da licenciatura e aos de outros cursos aparece na fala de Esther quando ela se refere a prepará-los através de bons exemplos de postura e retidão profissionais:

*Eu falo: "Gente, hoje vocês têm essa postura em sala de aula, mas (...) a nossa postura não muda de um dia para o outro. Então, por exemplo, hoje eu não levo o celular para a sala de aula, eu nem levo. Porque eu estou dando aula e daqui a pouco o celular toca, eu vou olhar, paro a aula e tal (...) E daí eu falo para os alunos: "Gente, vocês ficam com o celular o tempo inteiro. Amanhã vocês serão professores. Como é que eu vou mudar esse comportamento de hoje para amanhã? Eu não mudo." Então, por exemplo, essas coisas eu faço muito em sala de aula, esse tipo de conversa, não sei se eu posso chamar de ensinamento e tal..., mas essas coisas eu faço muito em sala de aula. E gosto muito. E acho importante. (...) porque, sei lá, a gente tem que tentar fazer a parte. Tem que fazer o papel de educador mesmo (...) talvez eu faça porque eu gosto de estar lá na sala de aula. Então daí eu falo: "Não gente, vamos lá, não é só conteúdo não". [risos] (...) Olha, eu acho que [formar professores] é uma responsabilidade muito grande (...) eu falo que a gente, enquanto professor, lá na sala de aula, eles se espelham muito na gente. Então, eu falo que é um cuidado tão grande que a gente tem que ter, que eu acho que isso às vezes me assusta um pouco, porque eu falo: "Gente, a gente está lá, e eles às vezes realmente seguem coisas que a gente faz, que a gente fala, atitudes nossas não é?". Então eu acho isso assim, realmente, assustador. Porque daí a preocupação que a gente tem, tem que ser muito grande. Então, quando eu vejo que a gente está formando, eu pergunto: "E o que eu estou formando? O que eu estou ajudando a formar?". Então quer dizer, eu estou conseguindo formar aquele profissional que não vai se desviar pelas facilidades que vão aparecer?" Porque às vezes é muito mais fácil, eu entro na sala de aula e não dou aula. Eu fico lá, cumprindo meu horário, eu fico lá, batendo papo com aluno, mas quer dizer, isso é o correto? Porque tem gente que fala assim: "Não, mas eu*

*não consigo dar aula"; que fala assim: "Eles não querem nada com nada". Mas eu tenho que cumprir o meu papel. Se eles não querem nada com nada, quer dizer, não é por causa disso que eu vou sentar lá na frente e ficar só batendo papo. E agora, eu estou conseguindo formar um aluno que vai ter essa concepção que para mim é a mais correta? O meu papel, eu tenho que fazer, e tentar fazer da melhor maneira possível. Então, eu acho que é uma responsabilidade muito grande. Principalmente porque, se esse pessoal for realmente trabalhar no ensino fundamental e médio, eles estão trabalhando com uma faixa etária em que você está ajudando a formar a personalidade. Quer dizer, é aí, como é que eles vão ser? Então, eu acho que é uma coisa boa você contribuir para isso, mas eu acho que é muita responsabilidade. Uma responsabilidade muito grande. O que eu estou fazendo? Como eu estou contribuindo? O que esse aluno vai fazer quando ele sair daqui? Quer dizer, que exemplo que ele teve? Que exemplo que eu passei para esse aluno? Eu passei um bom exemplo, ou não? Então, isso eu acho que a gente tem que estar o tempo inteiro cuidando e vendo como você vai agir. Não que seja uma coisa que você tem que ficar tenso o tempo inteiro, mas assim, é uma coisa que, na realidade, a tua vida, a tua postura tem que ser realmente nesse sentido. (Esther)*

Notamos, no excerto acima, que Esther tem consciência de que atua formando professores e que se preocupa com essa formação e com a ética profissional do professor que ela está ajudando a formar.

A consciência de que forma professores para a escola básica evidencia-se na narrativa de Esther, como implicativa do peso que a responsabilidade dessa formação se configura para ela. Contudo, podemos observar que a ética aludida pela formadora refere-se à postura profissional, à coerência entre o que se fala e o que se faz, o que cabe a qualquer profissional.

Ademais, quando atua em turmas de licenciatura, Esther procura mostrar algumas aplicações dos conteúdos que ensina, que podem ser utilizadas nas aulas de Matemática em turmas de ensino fundamental ou médio, e conta-lhes algumas de suas experiências:

*(...) mas às vezes tem algumas coisas que a gente trabalha, e eu falo às vezes pros alunos: "Gente, isso aqui vocês podem fazer lá no ensino médio, olha aqui, vou fazer um negócio que dá para fazer no ensino médio.". Então, às vezes eu procuro, nem sempre eu consigo, nem sempre... às vezes eu procuro fazer alguns links assim. Eu falo: "Olha, isso que a gente está aprendendo aqui vocês conseguem ensinar lá, dá para fazer", então, daí, às vezes eles até dão um retorno nesse sentido (...). Enquanto professora na sala de aula, eu falo para os alunos da licenciatura: "Gente, eu só falo para o meu aluno que eu vou fazer alguma coisa, se eu realmente tiver condições de fazer, e tiver coragem de fazer, porque daí, se eu falei, eu vou fazer mesmo". Porque senão não adianta, você fica desmoralizado. (...) então, de vez em quando, eu dou uns toques. Tem que dar de vez em quando, até porque, se você for fazer sempre, o aluno nem escuta. (Esther)*

Com o desígnio de aproximar a disciplina da Matemática Pura, que ministra na licenciatura, à futura prática profissional de seus atuais alunos, a docente busca, nem sempre com sucesso, por óbvio, aplicações dos conteúdos da primeira que podem ser utilizados no

ensino básico. Ao refletir sobre essa tentativa, perguntamo-nos qual o sentido, então, que o aluno deve encontrar naqueles conteúdos que não possuem qualquer exemplo, qualquer aplicação, qualquer aproximação com os currículos da educação básica, que se evidencie seguindo esse mesmo caminho.

Em nossas experiências com formação de professores de Matemática para a escola básica, percebemos que a dificuldade em ministrar muitos dos conteúdos da Matemática Pura na Licenciatura em Matemática reside em se obter uma abordagem de tal forma que eles façam sentido à formação. Esther também se pergunta: *"Então, às vezes, tem algumas coisas na disciplina de Análise, que a gente acha, que às vezes a gente até questiona: "Gente, vale a pena ter isso no curso de licenciatura, ou não?"*

Consideramos que a formação que fragmenta o conhecimento do professor de Matemática, colocando-o em dois compartimentos disjuntos, sem qualquer conexão possível, ocasionando a dicotomia entre as Ciências da Educação e a Matemática Pura, causou-nos, e ainda causa aos licenciandos, essa visão bipartida que dificilmente será superada sem muitas procuras.

As pesquisas de Costa (2009), Soares (2006), Gonçalves (2000), Dantas (2007) e Mayer (2008) constataam essa dicotomia e apontam para a necessidade da integração entre os conhecimentos matemáticos e os pedagógicos na formação dos formadores de professores de Matemática.

Foi sobre isso que nos falaram Lucas e Ana:

*E essa formação antiga [de cursar inicialmente as disciplinas da Matemática Pura e somente no final do curso as disciplinas pedagógicas] o que ela proporcionou, na verdade? Que você tivesse um deslocamento tão grande da licenciatura com o bacharelado, que tudo que é educação, é assunto dos pedagogos. (Ana)*

*(...) também sou contra esse negócio de... isso me irrita um pouco porque aqui na instituição você... foi exigido dos professores no concurso que eu fiz, foi exigido que os professores eles tivessem licenciatura... então, você tem muitas pessoas que são engenheiros, que são analistas de sistemas e... que não têm a licenciatura, e aí muitos fizeram essas licenciaturas através de instituições que fornecem uma complementação pedagógica. Então, essa ideia de complementação pedagógica, ela não me cai bem. Porque isso não fica integrado, eu acho que para você ter essa característica de professor, eu acho que a ciência, esses conteúdos de ciência da educação, de ciência da matemática, isso tem que estar integrado, então eu acho que, se isso não está integrado, aí eu não vejo como, eu acho que para mim é condição necessária, não é suficiente, mas é condição necessária para que você tenha um professor de Matemática. Isso é o que eu penso. (Lucas)*

Lucas também aponta que, na Licenciatura em Matemática que cursou, não havia qualquer relação entre as disciplinas de conteúdos disciplinares e as de conteúdos pedagógicos. Estas últimas não eram ministradas no final do curso, contudo: “(...) *era uma coisa que não tinha conexão com a outra*”.

Nessa perspectiva, Bolívar (2006) assevera que a formação como especialista e a posterior dedicação à docência não possibilitam a constituição identitária do professorado e, ainda, que a ausência de formação pedagógica inicial é um dos principais problemas da docência.

Decorre ainda, da dicotomia à qual nos referimos, a dificuldade manifestada por Matheus, que ministra a disciplina Práticas de Ensino de Geometria Espacial.<sup>31</sup>

*Daí, na Prática de Ensino, o problema que eu enxergo lá, bom, são duas coisas: apesar de eu ter minha licenciatura, e ter feito lá algumas disciplinas pedagógicas, e tal, isso já foram aí mais de dez anos – eu me formei na graduação em 2001. Então, muita coisa mudou, muita teoria mudou, então, eu estou bem defasado nisso daí, até pela minha formação no mestrado e doutorado serem na Matemática Pura, então, eu nem tenho conteúdo para fazer a Prática de Ensino como eu acho que deveria ser feita. Mas aí, quando eu penso por esse lado, eu falo assim: "Olha, como é que eu acho que deveria ser feito? Se é Geometria Espacial, como prática de ensino, nesse caso, eu tenho que discutir os conteúdos e como eles vão ser discutidos em sala de aula." Aí eu recebo alunos que nunca viram Geometria Espacial. Não viram no ensino médio, e aí eu falo assim: "Como é que eu vou conversar, como é que eu vou correr atrás, tentar montar um material para isso, discutir como eles devem, como eles poderiam introduzir esse assunto com os alunos, se eles mesmos não sabem o assunto?". Então, infelizmente eu tenho que fazer uma aula tradicional, ali, para que eles primeiro saibam o conteúdo. E aí, você só tem quatro meses num semestre letivo. Então, são três meses vendo o conteúdo, e aí eu peço para que eles montem uma aula, ponho algumas diretrizes, ali, eu quero que tenha isso, isso, isso, tal, para guiá-los e para ajudá-los a montar uma aula que, eu digo assim: "Que vocês suponham que seja diferente, tal", e eles montam. Eu vou observando umas coisas com eles, o que eles poderiam ter feito, mas geralmente eu não desconto muito ponto, não, porque eu quero mais pela experiência deles. E aí eu vou falando: "Olha, esse assunto, se você trabalhasse antes, o aluno teria essa visão, e aí ele vai conseguir enxergar isso daqui.", "Olha, faltou contextualizar mais, não precisa ser tão teórico, para o aluno, não é tão importante isso, e para você conseguir chamar atenção dele você tem que colocar uma coisa mais do dia a dia, então, trazer um sólido aqui, em vez de você trazer um paralelepípedo qualquer, traz uma caixinha de pasta de dente, alguma coisa que ele vê todo dia". Então, a gente vai meio que direcionando dessa maneira para pelo menos tentar nessa ideia de prática. E eles aí até assuntam, dizem assim: "Nossa, professor, a gente gastou tanto tempo para montar essa aula, e não sei o que...". Daí eu digo assim: "É essa uma grande dificuldade hoje em dia para um professor. O professor tem que estar lá, dar 40 horas de aula, isso os normais, porque tem aqueles que acabam pegando três períodos de aula, e*

<sup>31</sup> Em contato posterior ao da entrevista, Maria explicou que a carga-horária de 400 horas destinadas às práticas de ensino são divididas em disciplinas, como a que Matheus se refere.

*quanto tempo você gastou para fazer essa aula? ... Imagina para você montar o que seria uma aula legal, todo dia, para todas as turmas. Então, é um desafio muito grande.". Tento conscientizá-los também disso daí. Eu falo: "É bacana, a gente tem que tentar chegar o mais próximo disso, mas a gente tem a consciência de que é inviável fazer da maneira perfeita".*  
(Matheus)

A distância entre os conteúdos disciplinares e os pedagógicos aparece na fala de Matheus, impossibilitando que o professor utilize as metodologias de que ele gostaria que seus alunos aprendessem, para recuperar o conteúdo que ele percebe que lhes faltou no ensino médio.

O estudo de Santos (2010, p.146) indica que:

(...) muitos formadores ainda não compreendem e não desenvolvem corretamente estas 400 horas [de práticas de ensino]. (...) o ponto principal não é assimilado, que é fazer o aluno associar os estudos teóricos que realiza no seu curso de formação, a sua futura prática profissional, possibilitando ruptura da dicotomia entre teoria e prática.

Nesse sentido, Marcelo García (1999) defende o isomorfismo entre a formação do professor e o que é esperado de sua futura atuação. Desse modo, deve-se buscar "a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite." (p.29); nas palavras de Pérez (1992, p.12, apud Marcelo García, 1999, p.29), "em matéria de formação de professores, o principal conteúdo é o método através do qual o conteúdo é transmitido aos futuros ou atuais professores".

Outrossim, compreendemos que a percepção do pouco tempo em um período letivo para abordar tantos temas que compõem o currículo das disciplinas pode ser elemento angustiante no momento em que o docente tem de decidir entre aulas práticas e aulas expositivas sobre o conteúdo faltante, na disciplina de práticas de ensino. Mas, se Matheus não teve essa formação, se não participou de aulas como aquelas, se não se envolveu em discussões entre pares em sua licenciatura, nem tampouco nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a falta de referências dificulta a busca por outras opções. E a formação dos novos professores é reproduzida por aquela que o formador teve.

Nesse seguimento, Massa e d'Ávila (2013) asseveram que ante a falta de formação específica para a docência, os professores universitários recorrem aos exemplos bem ou malsucedidos de seus antigos mestres, dos seus pares, as suas particulares experiências prévias, para desenvolver suas práticas docentes; desta forma, a base empírica que guia seu exercício profissional é construída tendo como referencial um contexto tecnológico, social e de ensino que certamente não corresponde ao atual.

De quais dos nossos saberes nós, egressos de cursos reprodutores dos modelos tradicionais de ensino, talvez com muitos anos de docência no ensino superior, devemos lançar mão para modificar essa prática que se perpetua? Essa tem sido uma das questões que nos inquietam.

Na busca de Lucas por encontrar uma justificativa para o ensino de alguns conteúdos disciplinares na licenciatura, encontramos uma possibilidade:

*Então, [quando] eu comecei a trabalhar estruturas algébricas, a minha ênfase inicialmente era nos conteúdos. Aí, eu comecei a pensar sobre em que sentido esses conteúdos seriam importantes para a formação deles. Então, enfim, essas coisas aí começaram a surgir a partir do momento em que eu comecei a lecionar essa disciplina [Prática de Ensino], que está vinculada ao estágio.... Eu acho que o papel da disciplina, nesse caso, é mais do ponto de vista metodológico, conceitual, porque o estudo das estruturas permite que a gente explique várias coisas em Matemática.... Então, você vai explicar o porquê do produto de dois números negativos dar um número positivo, em termos de estrutura, e aí, é... Porque as operações aritméticas, você pode explicá-las em alguns contextos, usando casos particulares. Por exemplo, vou pensar em números negativos quando eu estiver lidando com débitos em sistema bancário, ou com temperaturas negativas, mas aí, na hora, a gente começa a fazer as operações e... como é que você vai explicar para o aluno, por exemplo, que o produto de duas temperaturas negativas é uma temperatura positiva? Isso não vai fazer sentido. Então, o que eu tento trabalhar com eles é ... tentar explicar algumas coisas.... O objetivo é explicar algumas coisas mesmo. “Ó, gente, algumas coisas funcionam assim por conta da estrutura, por conta das propriedades que as operações possuem... então é nesse sentido.”. Eu sempre procuro dar ênfase em alguns aspectos históricos. Então, a gente começa, por exemplo, nessa disciplina, com a teoria de relações, de funções, e aí a gente parte para o estudo das operações e para as estruturas. Então, eu tenho essa preocupação, aí, de estar tentando vincular esse conteúdo a coisas que façam... pelo menos eles pensarem, refletirem sobre algumas coisas. Eu acho que é basicamente isso, eu acho que todas as disciplinas eu estou tentando fazer essa ponte. Então, mas como eu disse, eu não sei se é o caminho, mas é o caminho que eu estou encontrando com a minha prática. (Lucas).*

Observamos que alguns dos docentes têm se constituído formadores de professores com base estritamente em suas práticas, não havendo formação específica que contemplem as especificidades dessa função, o que tem suscitado sentimento de insegurança e dificuldade de se reconhecer e se constituir formador.

Essa percepção corrobora os resultados do estudo de Carvalho (2014) que aponta a experiência como única fonte de constituição dos saberes, excetuando-se os de natureza técnica, dos professores do IFSULDEMINAS que colaboraram com a pesquisa.

Esses resultados também são encontrados em Bitencourt (2006), Soares (2006), Costa (2010) e Gonçalves (2000).

Como vimos em Jesus (2004), a formação de professores deve privilegiar o modelo relacional, possibilitador da construção de saberes que aumentem a autoconfiança.

Por outro lado, percebemos que Matheus, nas aulas de Prática, procura discutir a realidade de alguns professores da educação básica que, mal remunerados, acabam por assumir uma grande carga-horária, o que dificulta a dedicação à elaboração de aulas mais experimentais em substituição às longas e cada vez menos profícuas exposições orais do professor.

Essa discussão sobre condições do trabalho dos docentes que atuam na educação básica é provocada também por Luz, Maria, Matheus e Sarah, sobretudo nas disciplinas de Prática de Ensino. Por outro lado, Matheus afirma que, nas disciplinas da Matemática Pura que ministra, essas discussões só acontecem quando as situações são colocadas por iniciativa dos discentes.

Ainda, ele pondera que não se sente confortável em contar suas experiências, não muito positivas, durante os quatro meses que passou em salas da educação básica. Referindo-se a como se sente enquanto formador de professores de Matemática, afirma:

*A responsabilidade é grande... [risos]. Eu evito falar um pouco da minha visão da realidade, porque pode ser que a outra pessoa, a realidade dela não seja igual à minha. Mas a gente vê em jornal, a gente vê essas coisas, de aluno que agride, aluno drogado que vai, meio que comanda a aula, a hora que ele manda parar, melhor parar, porque se não o professor vai ter o carro riscado, essas coisas ... Esse tipo de coisa eu procuro evitar conversar com os alunos, porque eu acho que nisso eu não tenho que influenciar, eu acho que isso daí é uma opção deles, assim, do mesmo jeito que eu escolhi, eu formei minha opinião não porque outras pessoas diziam para eu fazer daquela maneira. Mas estou observando, então eu acredito que eles sejam capazes de fazer as escolhas deles dentro disso, então, eu não devo ficar falando para eles: "Olha, você vai dar aula no ensino básico, no ensino fundamental e médio e é um Deus me livre lá, se virem, vocês"... [risos]. Tanto é que é assim, que eles têm as experiências de estágio, então é uma realidade que eles vão ter por eles mesmos, então isso eu evito meio que falar. O que eu gosto de incentivar é que eles continuem dentro das opções deles: "Vamos fazer um mestrado, vamos fazer um doutorado, quanto mais qualificados vocês estiverem melhor, vocês vão ter mais pontuação, se vocês forem dar aula no ensino básico, vocês vão ter um salário um pouquinho melhor"... Porque a gente sabe também que a situação não está fácil.*  
(Matheus)

Maria também acredita incentivar os alunos a prosseguir os seus estudos:

*Mas, olha... o tipo de trabalho que a gente tem feito, a cabeça deles, muitos, muitos querem ir para o mestrado, tanto na Matemática Pura, quanto na Educação. Nós temos investido muito na escrita, na nossa formação de narrativa, de fazer, pesquisa, de ir para congresso, então, isso desperta.*  
(Maria)

Segundo Bittar et al (2012), a Licenciatura em Matemática, muitas vezes, "parece encaminhar seu aluno para o mestrado". (Grifo dos autores). Constatou que, em vista da pouca atratividade da carreira docente na educação básica, muitos dos estudantes que conseguem concluir o curso em quatro anos seguem para o mestrado e para a docência no ensino superior.

Lucas externa a modificação de sua visão sobre o que é formar um professor, no decorrer de sua experiência na Licenciatura em Matemática do IF.

*(...) comecei a lecionar na licenciatura com uma mentalidade que foi se modificando. Por que o que foi que eu percebi? Eu percebi que a responsabilidade de um formador de professores, ela exigia de mim algumas reflexões. "Ah, eu vou ensinar Matemática, eu vou ensinar Matemática para quem? Por que eu vou ensinar Matemática? E de que modo eu vou ensinar Matemática? O que é relevante para ser ensinado?" E, pensando que nosso maior interesse, é suprir essa carência de profissionais que existe na escola pública (...) eu comecei a me perguntar... A minha ênfase, quando eu comecei a dar aula no curso, era mais nos conteúdos, então, era uma ênfase na Matemática pela Matemática. O meu objetivo, a Matemática, e eu passei a perceber que para um curso de formação de professores, talvez a Matemática como meio em algumas situações, e, colocar como objetivo o ensino, o sujeito, o indivíduo, que essa perspectiva talvez, para um curso de formação de professores, fosse mais interessante. E, como eu disse, eu ingressei no programa de Educação matemática, mas não interessado pelo programa em si, pelo orientador, pelo tipo de pesquisa que eu faria. Eu faço pesquisa em História da matemática, sobre os fundamentos, e agora, nesta fase em que eu me encontro, lecionando para licenciatura, eu começo a perceber que eu comecei a ter mais interesse pelas questões que são discutidas no programa (...) algumas disciplinas que eu acho que seriam interessantes (...) que eu considero que sejam importantes para mim enquanto formador de professor, eu acabei não fazendo e eu tenho essa intenção (...) de voltar para a universidade, para fazer como ouvinte mesmo essas disciplinas para que eu tenha uma bagagem maior aí para as discussões, para minha reflexão, enquanto formador de professor. Então, eu estou percebendo que a minha responsabilidade enquanto formador é outra da que eu pensava no início. Então, eu acreditava que a minha responsabilidade, no início, era com relação aos conteúdos, então, o professor ele vai ser bom se ele dominar os conteúdos. (...) Mas eu percebo que a questão é mais complexa, não é uma questão de dominar conteúdo, e, se não é uma questão de dominar conteúdo, então o que é que é? Então, eu preciso pensar sobre essas coisas. É evidente que talvez eu nunca chegue a uma conclusão, mas eu estou ciente de que é um processo, e que em alguns momentos minha perspectiva deve mudar, e, enfim, para mim é isso que está sendo essa minha atuação enquanto formador de professores. É uma mudança constante de perspectivas, é uma reflexão constante sobre o que é ser professor, sobre o que é importante para lecionar matemática, sobre que tipo de matemática eu vou lecionar, para quem eu vou lecionar, então são questões que estão surgindo aí nesse processo. (Lucas)*

Marcelo García (1999) assevera que, para além das situações em sala de aula, a docência do professor universitário engloba tarefas pré e pós aulas, tais como o

estabelecimento dos objetivos do ensino, o planejamento da disciplina e a reflexão sobre o que, para quem, porque e como vai ensinar. São essas questões que observamos na fala de Lucas, a seguir, e também são elas que apareceram nas falas de alguns de nossos colaboradores, quando se referiram aos saberes necessários aos professores de Matemática que eles estão formando, tratados na próxima subcategoria.

Essa concepção da necessidade de algumas reflexões para a formação do professor foi sendo construída, por Lucas, nas aulas da disciplina de práticas de ensino, e ele percebe que teriam sido bem-vindas também na sua formação.

*(...) existe as disciplinas de prática de ensino, que não havia na minha graduação. E nessas disciplinas a gente tem a oportunidade de discutir com os alunos a experiência deles, nós discutimos as experiências em relação aos referenciais teóricos, e a gente, a partir das experiências deles, nós tentamos fazer uma análise, conciliando com essas referências teóricas discutidas. Então, isso, por exemplo, é uma das coisas que não tinha na minha graduação. Então, eu já acho que isso é um diferencial. (...) mas eu acredito que talvez algumas reflexões [durante sua formação] pudessem ter me ajudado um pouquinho. Porque eu cheguei [na sala de aula] e aí eu percebi que tudo aquilo que eu tinha estudado e tal, que só aquilo não dava, que eu tinha que... tinha toda uma questão de como eu me colocava com os alunos, de atuação. (Lucas)*

Da mesma forma, Sarah acredita que foram as reflexões com base nas leituras que realizou no mestrado e no doutorado em Educação que lhe propiciaram a forma com a qual atualmente percebe sua docência. Recordando-se das suas concepções sobre o ensino da Matemática, e apesar de se considerar uma professora dedicada desde aquela época, ela recrimina-se:

*(...) Então eu aprendi muito no período de mestrado. Com os colegas, quando a gente fazia discussões, então, (...) foi um dos períodos mais ricos em questão de formação. (...) E eu aprendi muito, eu acho que aprendi ser, o que é pesquisa, aprendi o que é ser professora, começar a ter uma outra visão do que é ser professor. E aí começar a entender, mesmo não sabendo que eu ia trabalhar com formação de professores, o que é formar o professor, o que é ser um professor, e mudar, porque a gente lia, discutia...*

Costa (2010, p.115) constatou que "a ênfase nas relações, nas interações, na dimensão do prazer e do reconhecimento da humanidade presente nas ações de ensinar e aprender" é considerado fundamental para o trabalho dos professores estudados. Segundo ela, esse é um aspecto pouco abordado nas licenciaturas em Matemática, que deveriam priorizar a dimensão pessoal da docência.

A mudança da concepção sobre os saberes que o professor deve mobilizar para sua atuação profissional anuncia-se no excerto abaixo. As relações humanas no contexto da sala

de aula aparecem como um dos principais saberes que alguns dos professores foram construindo no decorrer de sua trajetória profissional.

*Eu vejo que quando eu fui humanizando mais as minhas aulas... [a docência] é mais gratificante para mim. (...). Que é tratar as pessoas... Eu sou uma pessoa e estou ali tratando com outra pessoa e não estou ali por causa da matéria. Hoje, não é a matéria o mais importante; para mim são as pessoas. No início era a matéria, hoje não. (Luz)*

Sabemos, com Tardif e Lessard (2011), que a docência é uma profissão de interações humanas; entretanto, consideramos que as relações afetivas entre o docente e a turma não são construídas unilateralmente, somente pela vontade do docente, o que nos leva à indagação de como o docente deve agir para que o aluno deseje participar dessa relação.

João partilha conosco essa dúvida: "(...) *eu tenho 10 anos lecionando, às vezes eu ainda não me acho apto a estar chegando num aluno e conversando com ele. É difícil ainda, para mim, criar vínculos*" (João)

Nessa subcategoria observamos que a dicotomia entre a Educação e a Matemática, resultante da formação que os formadores receberam, persevera na atuação de alguns deles, implicando na construção dos saberes e das crenças sobre professor, curso e ensino.

Ante as demandas da sala de aula, que sobrepujam o conhecimento dos conteúdos disciplinares, os formadores mobilizam os saberes que trazem dos exemplos de sua trajetória discente e daqueles construídos no decorrer de sua prática. Mas, para alguns desses formadores, esse saber é constituído de maneira intuitiva, com base em reflexões individuais e isoladas sobre os sucessos e insucessos de sua ação nas interações com os discentes, de modo que a sala de aula se perfaz um espaço de experimentação, o que os leva à supervalorização da sua prática e, mesmo reconhecendo-se professor, dificulta o se reconhecer formador de professor.

Notamos, até aqui, os inúmeros vetores de que se compõem o saber-ser e o saber-fazer do formador, nos quais estão imbricados saberes provenientes da sua trajetória familiar, escolar e de formação, carregando, da sociedade na qual vive, da sua vida pessoal, e da sua prática profissional, as concepções sobre ensino, Educação e Matemática. Essas dimensões corroboram os resultados do estudo de Broi (2010), que observou também que: "As escolhas no fazer pedagógico perpassam pela maneira de ser e a maneira de ensinar do professor, quando se torna impossível separar o eu profissional do eu pessoal." (p.88).

As evidências dos saberes e crenças construídos durante as trajetórias dos formadores aparecem no cerne do ser e do se entender professor, como veremos a seguir, na sua concepção de formação de professores. Desse modo, sua trajetória, sua formação, as

experiências que viveu e as oportunidades que teve, tanto de formação para a docência, quanto de reflexão sobre essa formação e sobre a sua prática, constituem sua identidade e a formação profissional dos formadores.

#### ***13.2.4 Tem que gostar de ser humano, se você não gostar de ser humano, você não pode ser professor: Os saberes necessários aos futuros professores na visão dos formadores***

Nesta seção trazemos as narrativas dos professores sobre os saberes que eles consideram cogentes ao fazer docente, aqueles que eles acreditam necessários à formação de seus alunos da Licenciatura em Matemática. Nesta subcategoria, diferentemente do que nas anteriores, antes de organizarmos a análise pelos assuntos que emergiram das narrativas, optamos por fazê-lo pelo relato de cada formador, com o propósito de deixar confluír os relatos anteriores às crenças, conhecimentos e saberes dos formadores sobre o que é relevante na formação dos futuros professores.

Buscamos, ainda, identificar como as percepções sobre a prática, o saber-ser e o saber-fazer, as trajetórias e a constituição identitária desses formadores interferem e delineiam a sua compreensão do que é formar um professor.

A docência engloba aspectos que dizem respeito tanto a saberes sobre as disciplinas específicas, quanto àqueles atinentes às relações humanas, que tipificam o nosso trabalho, como nos lembraram Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2011). Ao formador de professores, resta o convite a uma reflexão necessária, não só para definir sua contribuição para a construção dessa vasta gama de saberes, mas, antes e, sobretudo, para que tenha ciência de qual professor a nossa sociedade atual necessita.

Como afirma Pimenta (1997, p.6):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes e fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano.

Corroborando com os resultados do estudo de Costa (2009), Luz acredita que o professor se forma ao longo de sua vida, desde a infância: "a gente vai se espelhando na mãe, na babá, na professora da escolinha, acho que tudo isso contribui, acho que a formação de

professor" e que carregamos um pouco de cada um de nossos antigos professores. Foi isso que aconteceu com ela.

Na ausência de uma preparação formal prévia para a docência, Luz chegou à universidade carregando as crenças que foram se construindo durante toda a sua vida: durante a sua infância, com sua família que não valorizava a profissão de professor, no decorrer da graduação, percebendo o pouco caso com que seus colegas e professores se referiam à licenciatura, sabendo dos baixos salários e ouvindo a sociedade que menospreza a profissão, trazendo imagens do que ela considerava um bom e um mau professor e acreditando que para ser professor era necessária vocação.

Essas crenças a amedrontaram ao assumir as aulas na universidade. Ela almejava ser uma boa professora, não queria repetir o modelo de alguns professores que tivera, mas não sabia como se aproximar da imagem que ela construía do que é ser um bom professor. Contudo, se ela não possuía o conhecimento de que necessitaria, ela se aproximou de quem pudesse auxiliá-la: seus colegas e os muitos e muitos livros de Educação que vimos sobre a sua mesa e nas estantes de sua sala na UF. Acostumada que estava à busca pelo saber, própria da sua condição de cientista e pesquisadora, utilizou sua experiência em favor do seu objetivo atual: ela leu, conversou e percebeu que os saberes dos quais o professor necessita são muitos, complexos, mas que se aprende; ela não estava condenada.

Luz se apropriou desse conhecimento ao mesmo tempo em que o colocava em prática nas suas aulas e atuação profissional como docente, membro do sindicato dos professores, e, posteriormente, coordenadora da licenciatura.

Percebemos que a concepção de profissão, atuação docente, relacionamento com os alunos e com os colegas, construída em suas experiências prévias, mas também nas relações dialógicas que ela foi estabelecendo com seus colegas e com seus alunos, sobretudo ao corajosamente assumir disciplinas de Educação e trabalhar no PIBID, reflete-se na sua visão ampla do futuro professor de Matemática que aquela universidade está formando.

Luz acredita que, para formar um professor de Matemática, seja imprescindível que ele aprenda Matemática: "*estudar Matemática, a Matemática que vai ensinar, precisa saber um pouco além de Matemática, porque precisa tentar ver por onde se estende esse campo de conteúdo que a gente vai trabalhar.*"

Mas também tem que entender de currículo para "*saber como estão organizadas as diretrizes curriculares*", bem como compreender quem é o aluno para quem o futuro professor vai ensinar, ou seja:

*Precisa ter formação humanística, porque, não só como as pessoas aprendem, mas como são as pessoas, aí um pouco de Sociologia, (...) quem são essas pessoas, que mundo é esse que eu vou encontrar lá. (...) E também precisa da Psicologia porque não adianta eu ensinar certas coisas em certo momento. Então, para acompanhar o amadurecimento das pessoas, a diversidade.*

Essa visão humanística, que ela percebe na sua prática, quando alega que "*Hoje, não é a matéria o mais importante, para mim são as pessoas. No início era a matéria, hoje não*", projeta-se como importante na sua imagem do que é preciso para seu aluno seja professor.

Sua atuação no sindicato, que ela acredita ter sido possibilitadora de seu reconhecimento enquanto professora que pertence a um grupo de professores, retirando-a do isolamento, às vezes tão comum ao docente, parece ter influenciado a crença de que seu aluno também necessitará desse envolvimento – "*Porque nós não somos neutros, nenhum professor é neutro, a atuação do professor nunca vai ser neutra*" –, de modo que esse aluno conheça seus direitos e deveres e porque "*(...) o professor precisa se envolver. A nossa classe precisa se reconhecer enquanto professor, [precisa saber] de política, das políticas públicas, de como é visto o professor.*"

Conhecer como é visto o professor significou, para Luz, a busca pela mudança de crenças, o que a levou a se filiar ao sindicato, a unir-se aos seus colegas, a brigar pelo seu curso junto à reitoria, quando se pretendeu diminuir as vagas ofertadas anualmente. E a consciência de que é preciso esse conhecimento, ela, da mesma forma, vê como importante para a formação do seu aluno.

Através de sua atuação docente, ela percebeu o valor da prática para sua constituição identitária e mostra também reconhecer a relevância do PIBID à formação dos alunos bolsistas. Assim, Luz acredita que estar na escola seja um fator importante também para a formação de todos os outros seus alunos da Licenciatura em Matemática: "*Precisa de formação prática - tem que estar na escola, então tem que ter as práticas, tem que estar lá na escola.*"

A passagem entre a fase de discente e a docente merece cuidado, como nos lembraram Pimenta e Anastasiou (2010) e Fiorentini e Castro (2008). No início da docência, essa transição foi permeada por dificuldades, medos e incertezas para Luz, que não possuía qualquer experiência anterior. Esse fato pode ter influenciado a forma como ela compreende a urgência da prática ainda na licenciatura para a formação dos seus alunos: "*Porque uma coisa é a escola quando a gente é professor, outra coisa é a escola quando a gente é aluno, e aí*

*fazer essa mudança de lado, então, precisa começar a estar lá, ver o ambiente, a sala dos professores, não é, Chris?"*

Como vimos na transcrição da narrativa de Luz, ao iniciar a carreira, Luz conheceu as metodologias do ensino e se entusiasmou. Do mesmo modo ela nos disse que seus alunos precisam aprender essas metodologias: *"Ah, não falei na minha parte preferida: as metodologias específicas para os conteúdos, que foi para mim uma descoberta fantástica; saber que existem formas que as pessoas aprendem (...) Então precisa estudar essas metodologias"*.

Ao relatar sobre essa sua concepção, Luz deixa transparecer as fontes dos seus saberes: alguns de sua experiência, outros de suas conversas com seus alunos e seus pares, mas também aqueles que adquiriu das leituras e participações em palestras e, sobretudo, das reflexões sobre a sua prática que essas leituras possibilitam:

*Uma outra coisa que está falando do Nóvoa, e que eu também adorei a ideia, e já consegui perceber que quando a gente tem ações desse tipo, a gente consegue atingir o objetivo: é tentar fazer que o ambiente de formação inicial seja o mais próximo possível daquilo que a gente quer que os nossos estudantes façam na escola. Porque não adianta eu, aqui, dar um monte de teoria de metodologia de ensino, mas trabalhar com o meu estudante, no método tradicional. Daí você vai falar: não, não é do Nóvoa, o Paulo Freire já falava isso, que eu tenho que buscar coerência, então, o meu discurso e a minha prática, eles têm que caminhar juntos (...) tem um ditado mais antigo ainda: que palavras convencem, exemplos arrastam.*

O isomorfismo entre a prática e o discurso, pedra angular da formação do professor, como defende Marcelo García (1999), já citado neste texto, corrobora as palavras de Luz, em destaque no excerto acima.

Luz acredita que seu desafio, enquanto coordenadora da licenciatura da UF, é fazer com que todos os docentes do curso, independentemente da disciplina que ministrem, reconheçam-se formadores de professores. Nesse sentido mesmo, Costa (2009, p.169) afirma que a pesquisa por ela realizada "(...) mostrou que alguns professores formadores acreditam que a discussão da atuação do licenciando na educação básica deve ser objeto de todos os professores do curso, sejam os matemáticos ou os educadores matemáticos". Santos (2010) junta-se às vozes de Luz e Costa (2009) quando defende que: "O formador precisa ter clareza de que também está ministrando um curso para futuros professores, pois estes precisam se apropriar dos conceitos da disciplina para ensinar a matemática do ensino fundamental e médio (...)."

Assim como Luz, João não teve apoio familiar ao optar pela Licenciatura em Matemática; ao contrário, seu pai tentou dissuadi-lo. Iniciou o curso com a intenção de se transferir para a Engenharia ao final do primeiro período, mas desistiu da ideia porque se apaixonou pela Matemática, não pela licenciatura. Dessa forma, não pretendia seguir carreira na docência. Contudo, depois de concluída a graduação, ele viu na profissão uma forma de recompensa financeira e, assumindo as aulas em escola particular, acabou por comprometer seu desempenho no mestrado na Matemática Pura.

A recompensa financeira pelas aulas não foi suficiente para que ele continuasse na área; ante as decepções que lhe causaram e o desrespeito pelo seu trabalho e o descaso pelo ensino dos alunos da escola particular, João abandonou a docência, retornando após alguns anos porque sentiu falta, não do contato da sala de aula, mas da Matemática e do tipo de assunto que permeia as conversas no ambiente escolar.

A formação de João inclui uma licenciatura entremeada pela paixão pela Matemática, descaso pelas disciplinas da educação e crença de que esta área é para os licenciandos mais fracos, intenção de aprofundar seus conhecimentos nessa ciência durante um mestrado na Matemática Pura, que acabou por não vingar, e, posteriormente, no mestrado profissional que objetivou preparar professores para o ensino superior, mas, em cujo currículo, não houve qualquer disciplina da área de Educação.

Sua trajetória profissional e de formação parece determinante nas suas concepções de ensino e de formação de professores. Para ele, para formar o professor se faz necessária uma boa base matemática:

*Eu acho que o papel da escola, do curso de licenciatura, é dar uma boa base. O resto vai depender do aluno correr atrás. Perceber as ligações entre matemática e história, matemática e sociedade, matemática e ciências, e fazer esse vínculo, primeiro para ele próprio entender o que ele está ensinando e depois para fazer o aluninho dele também se apaixonar por aquela disciplina... não dura... mas, por aquela disciplina que é igual a qualquer outra, só que, infelizmente, está sendo muito mal ensinada por aí.*

Uma maior preocupação dos formadores com os conteúdos disciplinares foi percebida nos estudos de Costa (2010), Santos (2010), Brasil (2001) e Gomes (2003).

Essa ciência, à qual se referiu anteriormente como a "parte dura" do ensino, aquela que ele estudou na licenciatura e no mestrado, que o fez apaixonado, que o fez desistir da Engenharia, é a mesma que o fez obter a nota 3,5 no primeiro semestre do curso, ser convidado a se retirar do mestrado, e também aquela que ele sabe provocar dificuldades em seus alunos da graduação e ser a responsável por uma boa parte da evasão do curso e, quem sabe, talvez aquela que o faça sentir que é preciso estudar sempre para melhorar a sua aula,

para estar à altura dos seus alunos: *"A gente sempre acha que a gente está aquém daquilo que o aluno merece, não é?"*. Mas ele considera que essa Matemática pode não ser tão dura assim, desde que bem ensinada. E essa será a função dos seus alunos e é com isso que ele, enquanto formador, deve se preocupar.

A dicotomia entre a Matemática e a Educação, que permeou toda a formação do professor, se vê presente em sua concepção de formação de professores, que compartimenta os professores formadores, responsáveis pela parte teórica da Educação, e os professores que ministram as disciplinas da Matemática: *"Então, eu acho que você formar o professor é você dar essa base sólida de Matemática. Os professores de Fundamentos, que dão a parte de Educação, também dar uma boa formação teórica"*. Essa visão fracionada está presente no que ele entende que o futuro professor necessita: conhecimentos matemáticos, que aprende com os professores das disciplinas da Matemática Pura, a parte teórica da Educação, que aprende com os docentes que ministram as disciplinas dos conteúdos pedagógicos, e relacionamento humano, que ele aprende na escola, na sua prática.

Nessa perspectiva, o estudo de Silva (2009) apontou a influência dos antigos mestres nos saberes dos formadores de professores, bem como a consciência desses formadores servirem de modelo aos licenciandos.

As experiências de João nas escolas públicas de educação básica são vistas por ele como positivas. Apesar de atribuir o fato à sorte de trabalhar em boas escolas, João envolveu-se com as gestões e com os alunos, percebendo a importância da participação de suas famílias, de tal forma que ainda na época da entrevista demonstrava vontade de voltar àquele ambiente.

Os relacionamentos que ele estabeleceu com os alunos e a gestão da escola estadual da cidade do interior paulista, a sensibilidade que foi despertada pela realidade que presenciou na escola da favela e a feliz sensação de acompanhar seus alunos na experiência da visita ao shopping e andar de escada rolante pela primeira vez, são lembrados com emoção por João. Para ele, então, a parte humana da Educação é vivenciada, na prática, não há como ensinar para o futuro professor, embora ele precise possuí-la. Então, ele tem que experimentar a educação:

*Agora, essa parte humana, do contato com o aluno, é difícil. Eu acho difícil ensinar, eu fiz quatro anos de graduação, e é o que eu falei para você, eu tenho 10 anos lecionando, às vezes eu ainda não me acho apto a estar chegando em um aluno e conversando com ele. É difícil ainda para mim criar vínculos; às vezes você cria de forma fácil, às vezes a sala te ajuda nisso. Então você acaba criando vínculos muito facilmente. Você sabe da vida do aluno tal, você sabe das dificuldades do aluno, tal... Às vezes você olha para o rostinho da criança: "Nossa, aconteceu alguma coisa?" Eu acho que isso a escola não vai ensinar, o curso de licenciatura não....*

*Poderia até inventar uma disciplina... contato humano, mas não adianta. Eu acredito que esse vínculo, o aluno vai conseguir indo para a sala de aula, trabalhando. Então é isso, quer dizer, dar essa formação básica, muito bem estruturada, para que a hora que eles cheguem para lecionar, eles possam passar de forma correta a matemática. Mas também passar para eles esse: "Olha, você tem que manter o contato com seu aluno".*

Ele entende a pertinência desse contato humano e a importância de que o formador, por meio dele, transmita suas experiências docentes aos futuros professores, o que faz com que o contexto da aula presencial seja diferente de uma videoaula:

*O professor está passando experiência, porque, a Matemática que eu estou passando para eles, se eles abrirem um livro, eles vão ler. Hoje, tem sites na internet, tem um convênio da TV Cultura com a Unicamp que disponibiliza aulas de Cálculo. A USP também faz isso, então, se eles quiserem, se fosse só para assistir a aulas teóricas, eles teriam ótimas aulas, melhores, muito melhores que as minhas, na internet, com professores da Unicamp, da USP. Mas eu acho que perderia muito por falta do contato humano... porque às vezes falam: "Ah, o professor de matemática tem que ser duro, tem que ser isso"... Não, eu acho que não... Então eu acho que a minha visão é essa.*

A imagem positiva da escola pública se contrapõe àquela vinculada à escola particular, levando-o a dizer que, ao ser aprovado em um concurso para professor da escola pública, conseguiu deixar a particular: "(...) e daí pude sair da escola particular"

Nesse sentido, a tristeza que externa em perceber que seus alunos não intenciam seguir a docência nessas escolas, para além da frustração sentida por João decorrente do fato de a licenciatura do IF objetivar a formação de professores para atender às demandas dessas escolas: "*Eu fico triste, porque o objetivo do instituto (...)*", aponta talvez a percepção da distância entre a referência que ele traz sobre elas, com base em suas experiências, e a imagem que ele traz delas mesmas, construída a partir do que sabe que seus alunos enfrentam: "*veem a realidade da escola... a falta de segurança dentro da escola, a falta de apoio nas direções, a falta de apoio da comunidade, o financeiro que também não ajuda...*"

Na busca pela melhor aula, João reflete sobre a sua prática: uma reflexão individual, solitária, fundamentada nas respostas que as turmas passadas lhe deram e nas dificuldades percebidas, constituindo um saber que é só seu, que vem estritamente do que ele experimenta e que implica na visão da valorização da experiência como o único caminho para que seu aluno aprenda a ser professor.

A Licenciatura em Matemática e o mestrado e doutorado em Matemática Pura caracterizam a formação de Matheus. Optou pela licenciatura por indicação de seu professor da graduação, mas sua intenção já era ser professor universitário, vez que ele e seus familiares ouviram falar dos altos rendimentos desses profissionais em contraponto à realidade do

trabalho docente na educação básica, sinalizando a influência das imagens socialmente construídas nas opções que fazemos ao longo de nossa vida.

O contato de Matheus com a sala de aula da educação básica, por quatro meses, não foi uma experiência positiva. Para além de ter que assumir aulas em mais de uma escola, em duas cidades diferentes, ele não se sentiu motivado a continuar a carreira, devido ao comportamento e a falta de interesse dos alunos e a pouca autonomia que percebeu ao ter que acatar, na escola pública municipal, um percentual máximo de reprovação dos alunos.

Essa experiência foi constituinte de algumas concepções que Matheus carrega e que interferem naquilo que para ele é importante para a formação dos licenciandos e, conseqüentemente, na sua atuação enquanto formador.

Conhecedor que é da relevância dos exemplos e conselhos para as escolhas dos estudantes, e sentindo o peso da responsabilidade de formar professores, Matheus evita relatar a seus alunos essas experiências, já que considera que elas podem influenciá-los negativamente; ele prefere que os futuros professores tenham suas próprias vivências e façam suas próprias escolhas.

Também com base em suas experiências, Matheus recomenda a seus alunos que prossigam com seus estudos, uma vez que, ainda que optem pelo magistério na educação básica, eles terão melhores rendimentos e oportunidade de carreira, apontando para a percepção do docente das dificuldades profissionais que os atuais estudantes enfrentarão em um futuro próximo.

Relatando o cuidado de seu pai com sua educação, sobretudo no tocante a atitudes, pontua a influência paterna em sua experiência na escola básica e atribui às famílias daqueles alunos, a responsabilidade pelo comportamento inadequado que presenciou nessas escolas. Matheus acredita que essa sua visão decorra da maneira como foi educado: *"Mas eu não via culpa no aluno... Eu sempre acho que a culpa está em casa... talvez pelo jeito que eu fui criado."*

Essa percepção se vê presente, uma vez mais, quando Matheus comenta sobre a situação da escola pública com os licenciandos; ele faz questão de lhes alertar que a culpa pela indisciplina e desinteresse não é dos alunos, mas das suas famílias:

*E procuro também colocar a ideia deles, nessa minha percepção de que a culpa não é dos alunos que estão lá... Nisso eu procuro, às vezes, comentar com eles. Digo assim: "Não é bem assim, a culpa não é deles, a gente tem que olhar o outro lado, tem que olhar todo o contorno desse aluno, tem que ver porque que ele age assim, e até onde a gente é capaz de fazer alguma coisa. (...). Eu mesmo conversei muito com os alunos, alguns comentam que*

*eu converso bastante com eles ali, que eu dou abertura, mais para tentar conscientizá-los.*

Ademais, essa visão parece incidir também na responsabilidade que Matheus atribui ao futuro professor de buscar estratégias diferenciadas para motivar seus alunos:

*Eu falo: "Então, é sempre aos pouquinhos, ali, que nem, a primeira turma você conseguiu fazer metade, a terceira você faz metade e mais um pouco, até que você vai chegar numa aula que chega bacana mesmo, e daí você tem que mudar, porque o aluno vai enjoar daquela atividade, então, nem sempre é isso que vai funcionar, é de cada turma..."*

Observamos que, durante a entrevista, ao solicitarmos ao professor que relatasse suas percepções sobre as reações dos alunos nos primeiros contatos com a escola, ele recordou-se da aluna que regressou do estágio decidida a ir para o mestrado com o objetivo de evitar a docência na escola pública de ensino básico.

Ao mencionar o fato, ele se lembrou de que ela era uma aluna muito interessada, uma boa aluna, e que, provavelmente, ela esperava encontrar na escola, alunos com o mesmo comportamento que o dela.

Essa lembrança trouxe a Matheus a percepção de que ele mesmo faz isso, como podemos observar na transcrição deste trecho de sua narrativa:

*Porque a gente sempre meio que se espelha nisso, às vezes a gente fala, até eu mesmo, assim, pensando que não é culpa deles, falo assim: "Mas porque que quando eu estudava era diferente?" Porque que ... Porque eu não consigo lembrar do todo, eu lembro de mim. Então, apesar de eu lembrar dos meus colegas de sala, e saber até que ninguém é igual a ninguém, as pessoas não eram iguais a mim, ali; mesmo assim, a gente espera que os alunos sejam [risos]... Então, tem hora que a gente fala assim: "Por que que ele não vai sentar e fazer o exercício? Por que que não vai sentar e fazer o negócio que eu estou falando? Por que que não acreditam no que eu estou falando, preferem acreditar no colega?" Então, ao mesmo tempo a gente fica lutando com isso. Às vezes você fala: "Não, mas o ambiente dele não foi assim, assado, tal", [risos] é uma luta, uma coisa meio... que é nessas horas que dá o desânimo. Quando a gente pensa assim: "Mas eu não era assim", a gente desanima [risos]).*

Percebemos a autorreflexão experimentada por Matheus no momento da entrevista, que o levou a reconhecer sua decepção com a experiência no ensino básico, na frustração sentida pela menina que, estudante empenhada, como ele também foi, esperava encontrar nos alunos as mesmas atitudes que ela possuía como estudante, assim como ele esperava das famílias dos alunos da escola básica que tivessem educado seus filhos para respeitarem o ambiente escolar, como seu pai fizera com ele.

Essa projeção de nós mesmos, professores, naquilo que esperamos reconhecer nos nossos alunos da licenciatura, implica em nosso fazer docente, tanto no que se refere ao

domínio de conteúdos e a atitudes dos estudantes, quanto depois, como padrões professores esperados.

Mas esse outro, nos diz Matheus, que nos serve de espelho, não passou pelas experiências que nós passamos, não viveu os contextos que vivemos, não possuem pais como os nossos. Por isso, não são culpados por não atenderem a nossas expectativas, não serem nossos reflexos.

A percepção da volatilidade do ensino causa certa insegurança no professor, dando-lhe a impressão de que ainda não está pronto para a docência: *"Ainda eu acho que estou muito cru, apesar que agora vão dar cinco anos, ainda acho que eu tenho que modificar muita coisa, porque cada turma é uma coisa diferente"*, ao mesmo tempo em que implica a valorização do conhecimento da prática, não somente a do próprio professor, mas das experiências dos pares:

*Então, eu acho que tem que ter uma visão da prática, com a teoria, tem que ter esse conhecimento. (...). Então, que nem eu falei, eu estou bem defasado, então, ter o conhecimento do que está sendo discutido hoje, das práticas que foram elaboradas, quais deram certo, porque deram certo, eu acho que esse conhecimento tem que ter. Os autores que discutem as práticas de ensino, então tem que ter, eu acho que tem que ter esse conhecimento.*

O pouco tempo de docência na escola básica e o direcionamento do seu aprendizado para a Matemática Pura o levou à percepção da falta de preparação para lecionar as disciplinas de Prática de Ensino. A partir de sua prática docente, Matheus, assim como João, reavalia e modifica o seu agir conforme a reação turma, em um processo autorreflexivo e solitário: *"Agora que eu estou vendo, e à medida que vai passando o semestre, é que a gente vai trabalhando, moldando como falar, como fazer."*

Sabe como é necessário, para formar o professor, a visão da prática analisada a partir da teoria, movimento que suas colegas educadoras matemáticas realizam com os alunos da licenciatura:

*Por outro lado, a gente tem que ter essa visão da prática, como que é a realidade, como é que vai ser, para que para formar o professor a gente consiga fazer o link o mais próximo possível do ideal. Então, dentro de toda a teoria, que é muito bonita, como é que a gente consegue encaixar nesse ambiente? Eu preciso que ele tenha indagações também [risos]... E que eu consiga responder essas indagações que ele tem.*

Matheus atribui o fracasso de alguns dos alunos da Licenciatura em Matemática à progressão continuada que organiza o ensino das escolas de ensino básico do estado de São Paulo e percebe que eles não possuem o hábito de estudar e não estão acostumados a lidar

com a frustração. A carência identificada por Matheus, sobretudo nos alunos ingressantes, faz com que ele teça duras críticas ao fato de colocarem esses alunos em turmas numerosas.

Ele acredita que, para formar um bom professor, é necessário que ele saiba muito além do conteúdo que irá ensinar:

*A discussão, a única que tem [nas aulas de Matemática], seria realmente no sentido assim: "Vocês têm que saber isso daqui, porque vocês têm que ter uma visão muito maior da Matemática do que aquilo que vocês vão explicar para o aluno. E vocês só vão saber explicar alguma coisa, se vocês sabem muito mais além daquilo.". Então, é nesse sentido que vem a argumentação com eles, quando eles reclamam que está muito pesado... [risos]. (Grifos da pesquisadora).*

O trecho em destaque no excerto acima sinaliza a dicotomia entre a Matemática e a Educação que caracteriza o saber de Matheus. Em suas aulas de Prática, o professor, às vezes, conduz algumas discussões sobre o trabalho docente; contudo, nas aulas de conteúdos disciplinares, discussões sobre assuntos relacionados à Educação são evitadas.

Essa concepção dicotômica aparece também quando o Professor, ao lecionar a disciplina de Prática de Ensino de Geometria Espacial, utiliza-se de aulas "tradicionais", como se refere o professor, para ensinar a prática do ensino desse conteúdo, solicitando que no último mês os alunos planejem aulas que eles entendam como "diferentes".

Sobre esse aspecto, há que se considerar que o professor se referiu ao curto tempo – apenas 4 meses – para suprir a carência de um conhecimento que os alunos deveriam ter trazido do ensino médio e ainda ensiná-los "como eles poderiam introduzir esse assunto com os alunos.", o que evidencia a imagem bastante divulgada em nosso meio, de que, em "aulas diferentes", o aprendizado acontece mais lentamente.

Ana é pedagoga, mas não escolheu o curso e sim a instituição de ensino. Considera que a "Matemática na nossa sociedade ainda é uma coisa difícil, para poucos... está lá no alto do pedestal." A "dureza" dessa ciência, como nos diz João, encontra eco nas palavras de Ana e nos lembra da crença que caracteriza a disciplina e, portanto, a Licenciatura em Matemática, no ideário do senso comum.

Para Ana, essa crença se vê reforçada pelos altos percentuais de reprovação no curso, causados, como ela nos diz, em grande parte pela dificuldade dos alunos nos conteúdos disciplinares, a tal ponto da naturalização do que entendemos por um problema:

*Nossa primeira turma se forma agora, no final do ano. Estão no penúltimo semestre agora. Mas quem vai conseguir, se conseguir a contento [risos], são três alunos da turma inicial, o que é normal, na*

*verdade, na Matemática, Física é ... são cursos que acabam formando muito pouca gente. Mas... tão pouco assim [risos] é complicado.*

Apesar dessa consideração e pela formação em Educação, Ana sabe que a Licenciatura em Matemática, para além da construção de conceitos da área disciplinar, deve proporcionar o desenvolvimento de competências que facilitem as interações que o futuro professor deverá estabelecer no espaço da sala de aula: *"Você não vai formar o fazedor de conta, você vai formar uma pessoa que faz conta. Então que essa noção do outro como pessoa é o fundamental que você precisa"*.

Sua experiência no seu estágio durante a graduação permitiu-lhe perceber que o aprendizado aconteça, o conteúdo deve fazer sentido para o estudante, o que a leva a saber que seus atuais alunos necessitam de reflexões sobre a teoria e a prática para que possam construir esse sentido quando forem professores. É nessa direção que ela procura conduzir suas aulas na Licenciatura em Matemática do IF.

Assim, Ana acredita que os futuros professores devem dominar "Um conteúdo de Matemática que te permita ensinar, se relacionar com o conteúdo e com o aluno."

Ela entende que a dicotomia Matemática e Educação é responsável por um deslocamento na formação dos professores que tem de ser evitada. Desde que ingressou no IF, a professora tem percebido que a visão de formação de seus colegas, licenciados em Matemática, está mudando. A percepção dicotômica do curso, que antes fazia com que seus colegas entendessem que as disciplinas da Educação deveriam ser ministradas por pedagogos, vem paulatinamente transformando-se, fazendo com que eles assumam essa área.

Maria, assim como Ana, não pretendia ser professora. Entretanto, ao se aproximar da profissão, a convite de um de seus ex-professores da licenciatura, acaba sendo seduzida pelo contato com seus colegas e alunos.

É esse mesmo contato humano que ela descreve como um dos requisitos para quem quer ser professor e é, com base nele, que ela constrói sua docência na formação de professores: *"Tem que gostar de ser humano, se você não gostar de ser humano, você não pode ser professor"*. Ela sempre gostou de gente, sempre gostou de ajudar as pessoas e foi a identificação com o outro, essa alegria de constatar o crescimento do outro, essa alegria sedutora que move Maria e também a todos nós, educadores, que a fez abandonar um alto salário para se deixar seduzir pela Educação.

Tardif e Lessard (2011), também, constataram que muitos docentes que participaram de seus estudos declararam que, desde que eram alunos, gostavam de ajudar os outros.

Ainda nesse sentido, Maria acredita que, para a formação do professor, *"tem a questão, que eu acho que é fundamental, que uma questão de consciência, de postura"*.

O prazer que Maria experimenta em sua profissão converte-se no diálogo que ela estabelece com os futuros professores, na busca de que eles se deem a chance de experimentar, assim como ela, a beleza da docência: *"tenha a sua experiência de ficar um ano com uma sala, de observar o aluno crescer na sua mão"*.

Na via oposta a essa profissão de interação humana, como Maria percebe a docência, há a racionalidade exacerbada que machuca e adocece, e ela, que já experimentou a dor dessa frustração – *"eu tive assim duas decepções na minha vida: uma foi no ensino fundamental, porque eu fui reprovada em Matemática (...) por meio ponto, não tinha choro, nem vela"* – posiciona-se contra a manutenção dessa visão: *"tem alguns [alunos] que ficam muito tempo [no curso] porque não conseguem dar conta das disciplinas (...) é aquele tipo de avaliação extremamente tradicional, se você ficar por meio ponto, você vai ficar, então, assim, eu nunca vi, (...) é tradicionalismo (...)"*.

Maria exterioriza a dificuldade e a complexidade da tarefa de definir e elencar os saberes do professor que a Licenciatura em Matemática da UF deve formar. Ela sabe que a profissão do professor se aprende todos os dias e, como nos diz Luz, durante toda a nossa vida.

*(...) realmente, o professor ainda não tem um conteúdo próprio do seu saber profissional (...). É muita coisa. E ao mesmo tempo não é valorizado, porque as pessoas não percebem o quanto que ele tem que saber. É diferente do médico, ou do advogado, que tem um conteúdo próprio, todo mundo sabe. Não, ser professor é algo, assim, que (...) eu estou ainda procurando uma definição, não sei se seria isso, mas... do que é ser professor. O que é? Qual é o saber que o professor precisa ter, não é? Porque é muito... entra pelas relações humanas, entra pela política, por tudo, sabe? É muito complexo, muito complexo. E eu ainda estou me descobrindo e ainda estou me formando para isso.*

Sua vasta experiência pregressa com formação de professores ajuda a delinear seus saberes e sua identidade de formadora. Considera a Matemática uma disciplina difícil e percebe que o maior problema de seus alunos são os conteúdos disciplinares, mas acredita que o professor deve saber Matemática e conhecer os currículos, para que possa trabalhar *"em espiral, para você não ficar com aquela linearidade"*. (...) *"Então, para mim esse é o ponto chave, quanto mais você conhece Matemática, mais você consegue fazer isso."* Contudo, não é o bastante conhecer o que ensinar e o currículo, mas o futuro professor *"(...) tem que saber como ensinar Matemática"*.

Entre as experiências de Maria, inscrevem-se as diversas vezes em que ela assumiu disciplinas sentindo-se mal preparada para tanto. Cada uma a sua vez, cada qual por um motivo, mas o fato é que ela, ao assumir o compromisso, estudou, dedicou-se e se saiu bem.

Essa concepção da capacidade de construção do conhecimento se vê transparecer na sua atuação como formadora de professores, quando alega que muito mais importante do que um arsenal de conteúdos, ao futuro professor interessa concluir a graduação com a consciência de que não sabe tudo:

*Se ele sair sem saber muito Matemática, mas sair com essa consciência de que ele não sabe toda a Matemática de que ele precisa, de que ele não sabe toda a metodologia de que ele precisa, mas que ele precisa saber, é muito mais importante do que ficar só nesses pontos e deixar esses outros, que fazem parte da profissão docente, e que não dá para fingir que eles não existem mais.*

Maria fez mestrado e estava fazendo o doutorado na época em que ocorreu a entrevista, ambos em Educação. Essa sua formação a convida à reflexão conjunta com os alunos sobre sua prática, sua trajetória profissional e implica que ela encare desse modo também a formação do futuro professor. Tal constatação aproxima-se dos resultados da pesquisa de Costa (2009, p.169) sobre formadores de professores de Matemática: "Ter cursado a pós-graduação na área de educação ou educação matemática propiciou um diferencial em relação à preocupação com o papel de ensinar a ensinar."

Embora seu conhecimento encontre respaldo em seus estudos, ela sabe que boa parte do que conhece veio de suas experiências nas escolas, nas faculdades particulares em que lecionou, na sua trajetória de vida; lembrando do valor do aprendizado que ocorre na prática, para os saberes do professor, Maria explica: "*Porque é a partir da experiência que eles têm lá, no campo... é a hora em que mais ocorre a aprendizagem (...)*". Por isso, ela defende o PIBID como uma possibilidade de que a aproximação entre o aluno e seu futuro contexto de trabalho ocorra de forma mediada.

Essa aproximação, segundo ela, pode ser traumática e afugentar o futuro professor das salas da educação básica – a escola pública amedronta, constata. Em vista dessa consciência, sente necessidade do acompanhamento dos alunos nesse momento do primeiro contato.

*Porque eu acho que o nosso grande ponto como formador, que eu também estou me formando enquanto formadora, é ter esse olhar para perceber quais são os pontos, as crenças que os alunos têm em relação a ser professor, para você poder trabalhar sobre isso: crença, concepções... Muitas vezes eles culpam muito os professores que estão em sala de aula... eles têm sua parcela de culpa, mas a gente sabe que o professor é pressionado.*

Nesse sentido mesmo, Jesus (2004, p.84) advoga que um dos pontos basilares do mal-estar docente é a imagem social dos professores divulgada pela mídia. A "sociedade consumista" e imediatista na qual vivemos "promove mais os erros do que os acertos, e há "maior receptividade das pessoas para este tipo de informação". Em consequência, diz o autor, muitos professores ingressam na profissão já com baixa motivação e repetem os discursos negativos sobre a profissão, esquecendo-se dos seus aspectos positivos.

Daí segue a relevância da percepção a que se refere Maria, para que essas imagens e crenças que os futuros professores carregam consigo possam ser questionadas. Jesus (2004) sugere a investigação desses aspectos positivos, pesquisando casos de sucesso.

Marcelo García (1999) lembra que, quando os futuros professores iniciam a licenciatura, trazem consigo crenças e conceitos a respeito do ensino, construídos desde a infância, sobretudo nas muitas horas em que foram estudantes. Esses conceitos e crenças constituem imagens e modelos que podem influenciar, às vezes, de modo negativo, as práticas dos professores. Desse modo, faz-se premente que a formação do professor possibilite a consciência desses modelos e imagens pessoais.

Maria faz esse exercício:

*E eles trazem para as aulas de "Aspectos" (...) todas essas questões de indisciplina, de conflito, de como é que eu ajo, porque, na cabeça deles, a família também tem que resolver tudo, e aí, você tem que problematizar, você tem que levar casos, então, toda essa questão é muito rica.*

Porém, causa-lhe sofrimento a realidade do seu trabalho, que não permite que essa formação se estenda a todos os licenciandos; são muitos alunos por orientador de estágio.

O contexto da escola pública de educação básica, hoje, dificulta a consecução dos objetivos da UF, o que gera sofrimento para Maria. Por outro lado, sabe que, dos seus alunos, com quem ela faz questão de estabelecer laços afetivos, próprios do seu fazer docente, muitos, inclusive aqueles que não desejam, seguirão a carreira docente nas escolas que desmotivam, amedrontam, confundem. É de se supor que esta realidade, que ao leigo pode parecer tão desconectada da universidade, atinja diretamente a identidade profissional também do formador de professores.

Para Maria, esse descaso com a Educação, por parte do governo, bem como a forma desrespeitosa dispensada aos docentes, provoca-lhe um sentimento de impotência, como se depreende do trecho em destaque do excerto que segue:

*E aqui, no estado de Minas, eu nunca vi uma coisa dessas, o massacre da serra elétrica... O sistema do estado de Minas, e mesmo no município, que ainda é melhor, é muito complicado. O professor é desrespeitado em condições de trabalho, salário... O supervisor aqui é chamado de, não é*

*supervisor, é inspetor, eu falo que é o inspetor de polícia. Ele desrespeita o professor, ele dá advertência para o professor por coisas absurdas.... Não, é um absurdo, nunca vi um sistema coronelista, nunca vi um sistema no qual um profissional, que é o professor, e que vai trabalhar na diretoria de ensino, que aqui tem um outro nome, e que trata o outro que está na sala de aula, como inimigo. Uma coisa absurda. Então, os alunos veem isso e voltam: "Mas como? Qual o papel do inspetor?", que em São Paulo é o Supervisor (...) então são umas coisas assim que, olha, eu vou te falar, eu desanimo, quando eu vejo que nós estamos amarrado, amarrados... (Maria) (Grifos da pesquisadora).*

Assim como Luz, João, Ana e Maria, também não era a intenção de Lucas seguir a carreira de professor, quando cursou a Licenciatura em Matemática. Ele se lembra de que seus professores da graduação não possuíam um bom conhecimento dos conteúdos da Matemática e, conseqüentemente, considera que sua formação tenha sido deficitária.

Esse fato, bem marcante na vida de Lucas, somado ao desprezo pelas Ciências da Educação, que presenciou em seus professores da licenciatura, o levou, segundo suas palavras, a priorizar a transmissão de conhecimentos quando iniciou sua experiência com formação de professores, no IF: "(...) eu acreditava que a minha responsabilidade, no início, era com relação aos conteúdos, então, o professor vai ser bom se ele dominar os conteúdos... e que é natural, porque era uma perspectiva que eu tive dos professores que eu tive. Para mim existe esse vínculo: meu ensino foi ruim porque os meus professores não tinham domínio do conteúdo." Apesar de seu mestrado na área de Educação, Lucas nunca se importou com as disciplinas que o permitiriam mudar esse conceito.

Contudo, quando assume a disciplina de Práticas de Ensino, Lucas começa a mudar essa sua perspectiva:

*Eu tinha que dar essa disciplina e foi quando o meu interesse pela questão da formação ficou maior, e eu tenho essa preocupação de contribuir com essas observações que eles fazem lá [no estágio], de pelo menos ajudar um pouco mais, pensar sobre as coisas (...) é uma oportunidade eu acho que eles estão tendo que eu não tive.*

Para além de encontrar um método de ensino, as aulas da disciplina mostraram-se para Lucas possibilidade da reconstituição de sua identidade docente, apontando que ao formar o futuro professor na perspectiva adotada, o formador se (trans)forma.

As experiências que ele obteve durante os seis anos de atuação docente no ensino básico do Estado de São Paulo representam para ele um sofrimento que ele não consegue esquecer, causado pelo descaso da administração pública, desvalorização do seu trabalho e do seu esforço e pelo desrespeito dos alunos. Esse contato com a escola pública da educação

básica, que se imprimiu em sua identidade docente, promove ainda uma aflição: a licenciatura que coordena forma professores de Matemática com o objetivo primeiro de atender às demandas das escolas públicas de educação básica; contudo, ele vê que seu esforço não resulta no atendimento a essa demanda, já que os futuros professores também conhecem o contexto experimentado por Lucas. Ele sabe que a reversão da atual conjuntura demanda políticas públicas. Como elas não acontecem, Lucas se revolta:

*Aí, eu vi, há algum tempo atrás, o ministro da educação se manifestando dizendo que os IF's devem ampliar a oferta de licenciatura, numa lista de discussão que nós temos, dos professores da instituição... e eu não resisti, eu tive que escrever para a lista e eu disse: "Olha, não adianta nada a gente ampliar a oferta de licenciaturas, se nós não tornarmos o curso mais atraente, a carreira mais atraente". Mas eu penso que algumas pessoas ainda não têm ciência disso. Porque eu vi que algumas pessoas um pouco que me hostilizaram na lista... Achando que, que... sugerindo que não é por conta disso que a procura tem diminuído, mas eu acho que isso é uma coisa óbvia. (...). Então, isso me preocupa. Porque, (...) não basta só a gente oferecer cursos de licenciatura, não basta só você formar mais professores, a gente precisa melhorar as condições de trabalho. E isso é uma questão de política pública, de política de Estado. (...). Isso me dá muita raiva porque... de que adianta a gente ter esse trabalho todo para depois eles acabarem desmotivados? Enfim, uma coisa que não adianta... que não depende só da gente, que depende de política pública também. E isso enquanto formador, eu acho que é o que mais pesa na minha consciência.*

Como vimos, outros formadores também experimentam esta frustração; sentem-se de mãos amarradas, atados, revoltados, e esses sentimentos têm consequências na constituição identitária dos formadores e, portanto, na sua atuação na formação dos futuros docentes.

Observamos que todos os formadores incentivam os licenciandos a continuarem seus estudos e, quem sabe, assim como eles fizeram, exercer a docência no nível superior. Nenhum de nós gostaria de saber que, após quatro (ou mais) anos de esforços para concluir um curso considerado pela maioria dos entrevistados como difícil, nosso ex-aluno, com quem convivemos por longo tempo e compartilhamos vivências, sofrimentos e vitórias, e quem então, provavelmente, não nos é indiferente, enfrenta as dificuldades decorrentes do descaso com a educação básica e com o trabalho do professor, que tem caracterizado os sistemas e as políticas públicas deste país.

Lucas aponta, não sem antes comentar sobre a dificuldade de nomear os necessários saberes do futuro professor que está ajudando a formar, uma característica que deve ser esperada, dentre os saberes que o professor deve possuir:

*Olha, essa é a pergunta mais difícil de todas, essa é a pergunta que eu me faço, sempre. Olha, não sei, sinceramente... O que é preciso... O que é preciso.... Bom, eu vou tentar colocar, digamos em termos de, em termos de características que ele deve ter... Não considerando que essas*

*características sejam exaustivas, não; considerando que haja outras, mas eu acho que o professor, eu acho que a primeira coisa, ele tem que ser reflexivo, ele tem que pensar sobre a sua prática. E pensar sobre isso, eu acho que é um hábito, eu acho que ele tem que criar um hábito para fazer isso. É ... enfim, eu acho que essencialmente é isso. Existem coisas aí, questões que eu me pergunto. Sinceramente eu não sei. Eu não sei o que vai se configurar para uma pessoa ser considerada um bom professor de Matemática. Eu, sinceramente, eu não sei, mas eu acho que ao menos, é... ao menos uma discussão sobre as coisas.... Eu acho que é você ter a cabeça aberta para várias possibilidades. (Grifos da pesquisadora)*

Percebemos, nos trechos destacados na fala de Lucas, que ele busca refletir sobre o professor em formação, bem como notamos que ele projeta em seu aluno a característica que tem marcado positivamente sua identidade docente nesses últimos anos. É para a formação desse professor reflexivo que ele tem se empenhado; é essa reflexão que tem orientado seu fazer docente, e é ele que ela espera ver no futuro professor.

As questões que movem essa reflexão são as mesmas que ele se faz para se reconhecer formador de professores, citadas anteriormente. Lucas acredita que ele, no papel de professor e seu aluno, ao assumir esse papel, devem orientar sua práxis com base nas questões: O que ensinar? – atinente aos conteúdos a serem ensinados; Para quê ensinamos – que remete à concepção de Educação como meio de transformação social; Para quem ensinamos? – que busca identificar o aluno, o lugar para onde ele vai e o que encontrará nesse lugar; e Como ensinar? – Que procura estabelecer os métodos e as metodologias a serem utilizadas no ensino.

Lucas comenta: “(...) *tem algumas coisas que se eu tivesse tido na minha graduação, talvez tivesse facilitado um pouco para mim, ao menos quando eu comecei, e eu acho que não houve. Então, eu acho que precisa haver isso*”.

Notamos, nas palavras de Lucas, a reelaboração de sua experiência vivida, agora com base nas leituras e discussões que têm permeado sua prática docente e sua implicação direta na formação dos professores; ele é um professor reflexivo, agora compreende o que houve com ele há alguns anos e, em outro contexto e, por essa nova lente, modifica a perspectiva de como enxerga sua contribuição à formação do professor que ele deseja que também seja reflexivo. Talvez, dessa forma, esse professor novato consiga enfrentar com menor sofrimento aquelas experiências por ele já vividas.

Ainda sobre os saberes que o professor de Matemática precisa ter, ele comenta:

*Ele tem que ter uma bagagem de matemática enquanto ciência, de matemática enquanto meio de transformação social, pensando em termos de professor de Matemática.(...) a gente tem discussões sobre a Filosofia da matemática, Matemática, História da matemática, Didática da matemática,*

*então eu acho que você perceber a Matemática sob diversos pontos de vista, enquanto uma construção social, coletiva, eu acho que isso contribui para você ter um professor de Matemática. Mas que isso vai ser suficiente? Eu não tenho a mínima ideia. Eu acredito que não. Eu acredito que vai ter que agregar um pouco de experiência aí. [Lucas]*

Contudo, Lucas afirma:

*(...) eu acho que o maior problema, eu acho que isso nunca vai ter como resolver, eu acho que por melhor que seja o curso de formação de professores, por mais reflexões que você faça, você nunca vai sair suficientemente preparado para dar aula. Isso é impossível. Sempre existe a questão da experiência.*

Por reconhecer o valor da sua experiência para a formação de sua identidade docente, Lucas percebe que a formação de seus alunos só estará completa quando a prática vier juntar-se à teoria para emprestar-lhe outro significado. A reflexão que se estabelece sem qualquer vínculo ao vivido, ao experimentado, ao que se tenha sentido, é vazia, não tem sentido. Por isso Lucas propõe essas reflexões à medida que as vivências do estágio são trazidas para a sala de aula. É também aqui que se esvaziam os discursos, as tentativas de aconselhamentos, ensinamentos e relatos do que nós vivemos aos futuros professores, sem que esses aconteçam em uma rede de significados que perpassa a discussão sobre as situações vivenciadas, os contextos conhecidos, as políticas postas e a história vivida.

Corroborando desse pensamento, o trabalho de Dantas (2007) evidenciou a relevância da relação teoria e prática.

A dicotomia entre as Ciências da Educação e a Matemática, que permeou a formação de Lucas e é criticada duramente por ele, é evitada em suas aulas por intermédio das leituras e reflexões conjuntas nas aulas de Prática do Ensino. Desse modo, podemos perceber, uma vez mais, como a reconstrução dos saberes de Lucas impacta em reconstituição de sua identidade, porquanto altera sua forma de entender a si mesmo, ao outro e ao mundo em que está inserido.

Sarah tem consciência da mudança de suas crenças sobre o ensino da matemática, do que é ser professor de Matemática e de como se forma um professor de Matemática, propiciada por seus estudos nos cursos para formação de professores que realizou na escola particular de educação básica na qual lecionava, pelo mestrado em Educação e o doutorado em Educação Matemática e, nomeadamente, pelas leituras críticas, discussões e reflexões com as quais se envolveu e às quais se dedicou durante os anos de mestrado.

O desenvolvimento de um saber que vislumbra o ensino enquanto uma relação dialógica levou Sarah ao estranhamento no início de sua docência na UF, quando se deparou

com uma turma de 120 alunos, vindos de diversos cursos, com perfis, conhecimentos e expectativas distintos, na qual assumiu uma disciplina da Matemática Pura. Ela sentiu-se desmotivada e frustrada, pois as "palestras" que ministrava para a turma não se aproximavam daquilo que ela acredita ser um momento de aprendizado para seus alunos. Essa experiência, que Sarah avalia como traumática, a vivência de uma situação muito longe do que ela considera razoável, naturalizada por seus colegas que diziam que ali sempre fora assim e que assim continuaria sendo, converteu-se em sua práxis docente como a necessidade de que seus alunos lutem por seus direitos:

*Então, foi muito, muito, traumático, assim... Então eu acho que formar, é isso. Fazer inclusive pensar isso. Aí de vez em quando eu falo assim: "Por que vocês aceitam ter 120 alunos numa sala de aula? Para formá-los? Vocês não vão ser bem informados". Tem que pensar, tem que lutar.*

Suas experiências na escola particular de educação básica contribuíram para que ela se constituísse uma professora que privilegia o saber do aluno, sua autonomia e a beleza única e indecifrável de cada ser humano. E esses saberes eram incongruentes ao trabalho que Sarah se via obrigada a realizar na turma que, pela quantidade absurda de alunos, a interação esperada por ela mostrava-se infactível.

Essa frustração se repete a cada ano, quando orienta estágios; com um número altíssimo de alunos, ela vê seu projeto mais uma vez inviabilizado. "*Não dou conta*", diz, ao externar seu desolamento.

Considera a Licenciatura em Matemática um curso difícil; não só pelas disciplinas da Matemática Pura, mas também pelas da Educação, que, entendemos, engloba, além das disciplinas teóricas, as aulas de Prática de Ensino e os estágios. Sua ampla visão da profissão, pautada por experiências docentes em vários níveis de ensino, e por sua formação acadêmica, a leva a acreditar que, para formar o professor de Matemática, são necessários:

*(...) saber o conteúdo que ele vai trabalhar, tem que estudar, tem que saber o que ele está falando de conteúdo (...) saber do currículo, por exemplo, o CBC<sup>32</sup>, que é o Currículo Básico para o aluno do estado de Minas Gerais, ele precisa saber, por exemplo, como que é uma escola particular, se ele for trabalhar, como ela funciona, como é uma escola do estado aqui em Minas Gerais, como é uma escola municipal aqui em [suprimido o nome da cidade onde se situa a UF]. Ele tem que entender essas questões curriculares, das políticas públicas, de como é visto o professor. Eu acho que isso é extremamente importante para o professor saber (...). Tem que permear a formação do professor. (...) ele precisa saber como ensinar esse conteúdo. (...) o ensinar não é a mesma coisa que o saber. (...) por exemplo, a gente tem a mentalidade de que o outro pode construir, eu não transmito, então essa construção, eu preciso saber como trabalhar com isso. Então, eu*

---

<sup>32</sup> Currículo Básico Comum.

*preciso saber que essas coisas são importantes. Tem que saber trabalhar metodologicamente, porque tudo bem, eu vou ensinar, mas eu vou ensinar de que jeito? Lousa e giz? Eu vou trabalhar com outras metodologias...? Então, eu tenho que ter essas questões. E não é só saber o conteúdo, ou saber o conteúdo e saber como ensinar: "Ah, aprendo um monte de metodologia e estou aqui, pronto, ótimo. Tudo perfeito". Não, tem muitas outras questões que permeiam. Inclusive, eu acho que a gente tem obrigação de ensinar que eles têm que lutar pelos direitos deles, para uma profissão reconhecida. (...)*

Sarah, deixando desvelar as marcas delineadas em sua trajetória profissional por muitas conquistas que não vieram sem esforço, aos alunos que se opõem às disciplinas da Educação, responde que ela também não queria ser professora e acabou se tornando, o que indica que a sua identidade docente reflete em seu aluno o que ela entende que ele se tornará. Essa observação se faz também pertinente na fala que se encontra no próximo excerto.

Em uma de suas experiências, que envolveu uma instituição particular de ensino superior, ela foi convidada a lecionar algumas disciplinas para as quais não havia sido formada. Assim como Maria, Sarah viu-se levada a um aprendizado autônomo, quer por ensinar conteúdo que não havia estudado na licenciatura, quer porque essa construção se vê imbricada também na práxis do professor pesquisador de sua prática e do docente produtor de seu saber. São também ambas, Sarah e Maria, que defendem que o conteúdo é importante para a formação do futuro professor, mas, se houver falhas, ele pode recuperá-las, enquanto outros saberes não podem ser desenvolvidos fora do espaço e tempo de formação, como sinalizou Maria e como se depreende da seguinte fala de Sarah: "Conteúdo, se eu não sei, eu não lembro, eu fiz uma boa formação, eu vou lá, eu estudo, eu dou conta; mas algumas coisas não são tão simples assim, eu demorei muitos anos nesse processo, para chegar a algumas conclusões que eles têm possibilidade de pensar agora."

Nesse excerto, nota-se a crença na possibilidade de um aprendizado autônomo do aluno e o reflexo da trajetória da professora, naquilo que ela prevê para o futuro do aluno; mas, fazem-se, igualmente notórios, o tempo que a reflexão requer, tempo para pensar, para deixar amadurecer, bem como a falta da oportunidade dessa reflexão durante sua graduação, que talvez, supomos, a fizesse uma professora diferente daquela que enchia a lousa de exercícios repetitivos. Essa carência pudemos verificar também com relação a Lucas, mas no seu caso, essa mesma oportunidade amenizaria seu sofrimento.

Assim como Sarah, Esther reconhece, em alguns de seus alunos, sua opção pela licenciatura, movida pelo vislumbramento de uma oportunidade. O conselho de seu pai para que fizesse também a licenciatura, além do bacharelado em Matemática, foi-lhe de grande

serventia quando, logo após a finalização de sua graduação, viu a consecução de seu plano de cursar o mestrado impedida pela doença inesperada, o que a levou às salas de aula da educação básica.

Reconhecendo a importância desse direcionamento, percebendo-se um espelho para seus alunos – “*eu falo que a gente, enquanto professor, lá na sala de aula, eles se espelham muito na gente*”, – e carregando o peso consequente dessa imagem, também ela procura transmitir aos estudantes o que ela denomina, não com muita certeza, de ensinamentos.

A constituição da sua identidade profissional aparece, assim, marcada pela forte crença em exemplos e conselhos. Esther se vê corresponsável pela formação de seus alunos e, quando se trata de futuros professores, ela acredita na influência que eles terão sobre a personalidade das crianças e adolescentes a quem vão ensinar, assim como ela crê que tenha sobre eles. Essa responsabilidade que incide sobre a professora, perpassa, por exemplo, a necessidade de ensiná-los a estudar, a questioná-los sobre o que eles entendem que seja estudar, a ensiná-los a melhor forma de ensinar etc. Ela adverte os futuros professores que eles também deverão fazer essa intervenção com seus alunos.

O paralelismo traçado entre educação e paternidade aparece como construção de um saber que se originou nas aulas de Psicologia da Educação, nas quais a professora utilizava exemplos de relações parentais para elucidar a teoria abordada. Exemplos de coerência entre o que se fala e o que se faz, como os que ela utiliza em suas aulas na graduação: “*Então essa professora, a aula dela era muito nesse sentido de a gente ter muita coerência naquilo que a gente fala, naquilo que a gente faz. Então acho que ela foi fundamental para a minha formação.*”

Nesse sentido, Massa e d’Ávila (2013, p. 140) asseveram que: “A lacuna deixada pela falta de formação inicial e continuada tem como consequências a supervalorização da experiência profissional e da experiência empírica do docente do ensino superior.”

A associação entre a formação escolar ou acadêmica e a educação do indivíduo pelos pais reforça a relevância dos conselhos e ensinamentos no modo de Esther se reconhecer docente e de transmitir, para além dos conteúdos disciplinares, o sentido de coerência e retidão que aprendeu nas aulas de Psicologia e que hoje ensina os futuros professores em um exercício que evidencia a esperada reprise dessas atitudes, quando eles estiverem exercendo a docência.

Ademais, as experiências de Esther no auxílio aos seus colegas que apresentavam dificuldades em Matemática, durante o ensino fundamental, serviram-lhe de referência para possível superação dos problemas que constata decorrentes da progressão continuada na

educação básica do ensino público do estado de São Paulo: entre a reprovação que desestimula e a aprovação automática que perpetua os déficits de aprendizado, há que se cuidar desses alunos para que eles também consigam aprender.

Essa valorização do cuidado com o processo cognitivo e, conseqüentemente, com o desenvolvimento de saberes profissionais parece implicar naquilo que Esther entende como o principal objetivo do professor: transmitir o conteúdo. É assim que ela se vê e que vê os seus alunos enquanto futuros professores. É igualmente dessa forma que muitos de nós, professores, nos percebemos, já que a imagem de professor como transmissor do conhecimento se configura como tipificação institucionalizada, nas palavras de Berger e Luckmann (2014).

Concordando com esse reconhecimento de si mesma e, então, do futuro professor que ajuda a formar, Esther compreende a interação na sala de aula como respostas a suas intervenções, o que parece que a permite preferir atuar em turmas grandes a atuar em pequenas e apáticas.

### **13.3 Momento de sínteses: Uma interpretação possível das histórias narradas**

Ao encerrarmos este capítulo, pontuamos que as narrativas dos formadores, inicialmente apresentadas separadamente, nas transcrições da segunda parte deste texto, foram agrupadas em um movimento através do qual se confluíram, delineando as categorias de análise. Contudo, no decorrer desse processo, sentimos a necessidade de, em um movimento contrário, fazer com que, na última subcategoria, as narrativas fossem analisadas separadamente, procurando, nessa empreitada, analisar de que forma e em que medida a constituição identitária do formador aparece na sua ação formadora, ou, ainda, naquilo que ele entende que é necessário para formar o professor de Matemática para a educação básica.

Na análise das narrativas dos professores observamos, primeiramente, que as famílias, de forma mais ou menos explícita, interferiram na escolha do curso de graduação e no prosseguimento da carreira docente dos formadores.

Compreendemos, ainda, que algumas das percepções dos formadores na fase escolar, sobre si mesmos ou sobre o mundo, transformaram-se em crenças que eles carregam durante a vida, ou parte dela: bom aluno, estudiosa, inteligente, capaz, incapaz, organizada, tagarela, a escola é um bom lugar, é bom um lugar para brincar, para conversar, para estudar, é um local com regras que se deve respeitar. Essas crenças foram capazes de influenciar a continuidade (ou não) dos estudos, na medida em que, nessa fase, a criança ou o adolescente constrói sua

percepção de si, como vimos em Berger e Luckmann (2014). Também foram essas crenças que aproximaram ou distanciaram os formadores da Licenciatura em Matemática e da carreira docente.

A opção pelo curso ou pela carreira docente por conveniência ou por falta de outras possibilidades apareceu de alguma forma nos relatos de seis dos oito entrevistados, apontando não ser esse um fator impeditivo da identificação com a profissão ou da realização profissional; notamos que todos os formadores, apesar de reconhecerem inúmeras dificuldades, externaram satisfação com a atual função.

As crenças e os conhecimentos dos professores, construídos durante a formação inicial e a pós-graduação, aparecem não só nas suas opções de carreira, como também em seu agir profissional. Essas crenças somente foram postas em xeque com a experiência da sala de aula mediadas por reflexões conjuntas, o que aponta para a necessidade de que se promovam, nas instituições de ensino superior, espaços e tempos de reflexão dos formadores com seus pares, de modo que se possibilitem a revisão de crenças e concepções e a percepção de si mesmos enquanto formadores de professores. Isso resulta na necessidade da diminuição da carga de trabalho que foi apontada por todos os formadores como excessiva.

A falta de formação pedagógica na Licenciatura em Matemática se vê presente nas falas de seis dos sete professores licenciados, tanto no que se refere à quantidade de disciplinas, quanto à relevância do aprendizado para a atuação do docente, bem como para a constituição de sua identidade profissional.

A ausência de formação pedagógica específica para atuação no ensino superior – que deveria ocorrer nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, – foi relatada por Esther, João, Luz e Matheus. Esse fato foi constatado também nas pesquisas cujos resultados foram apontados durante a análise, bem como na de Belo e Gonçalves (2012) que afirmam que "as discussões sobre a docência nos cursos de pós-graduação ainda são incipientes e, conforme nossos dados apresentaram, insuficientes para que os formadores tenham clareza de seus papéis em um Curso de Licenciatura em Matemática." (p.312)

Nesse sentido, a distância entre os conteúdos aprendidos na graduação e os saberes mobilizados no exercício da profissão, manifestada por alguns dos formadores licenciados em Matemática, ao se referirem aos seus cursos de licenciatura, tem se alargado ante as novas demandas da escola, necessidades essas propulsionadas pelas transformações comunicacionais, sociais e familiares. Se a sala de aula já se mostrava um ambiente de complexas relações dialógicas e múltiplas necessidades, hoje, o abismo posto entre o que se

estuda na licenciatura e o que se vive naquele ambiente afugenta e desmotiva os professores iniciantes.

Mostra-se premente, então, que a formação do professor que atuará na educação básica seja permeada de discussões e reflexões sobre o ensino, os objetivos do ensino, as funções sociais da escola, bem como e, especialmente, sobre sua própria formação, para que ele seja capaz de escolhas críticas das atitudes, comportamentos, estratégias e metodologias que adotará.

Ainda como consequência da ausência da formação pedagógica, ou da irrelevância dessa formação para a construção dos saberes urgentes à prática docente, os professores mobilizam saberes trazidos de sua formação ou construídos intuitivamente na sua ação, que se transforma ante a reflexão individual sobre seus particulares casos de sucesso ou insucesso, observados empiricamente em suas salas de aula, ou daqueles de que têm notícias em conversas informais. Daí decorre a supervalorização da experiência que observamos em alguns dos formadores.

Por outro prisma, a reprise das práticas dos nossos professores implica na continuidade de velhos modelos que se perpetuam de geração em geração e que não têm municiado os professores com os saberes necessários ao exercício da docência.

A imagem do professor enquanto reproduzidor do saber produzido por outro, avigorada pelas metodologias tradicionais de aulas e avaliações, que constitui o se reconhecer professor e, portanto, a identidade de alguns docentes, se vê socialmente propagada, constituindo a identidade dos futuros docentes, como se observa na fala de Maria, quando se refere à cobrança de alguns alunos da licenciatura pela perpetuação de práticas tradicionais. Da institucionalização da imagem do ensino e dos papéis de cada ator nele envolvido, emerge a desvalorização das disciplinas pedagógicas.

Nessa perspectiva, Tardif (2014) pondera que, embora o professor encontre-se em posição estratégica, seu saber é desvalorizado pelos grupos de produtores do conhecimento – os especialistas, que atuam fora do contexto escolar. Isso porque o docente é visto como transmissor de um saber determinado por outrem, ou seja, a docência, apesar de se definir em relação aos saberes, não é reconhecida como profissão que desenvolve ou controla o saber. Nesse sentido, "(...) os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem ser mais ou menos de segunda mão" (p.40).

A percepção de si mesmo enquanto transmissor de conhecimentos prontos, conhecimentos esses que o formador deve apreender profundamente para reproduzir da melhor forma possível a seus alunos, que, por sua vez, devem absorvê-los para se tornarem

bons professores, pode levar os docentes à naturalização de condições de trabalho que desprivilegiam o processo de ensino e aprendizado, como, por exemplo, turmas numerosas compostas por alunos de diferentes cursos e, portanto, com conhecimentos e expectativas distintos, como observamos nas falas de alguns formadores.

Essa percepção de si e de seu papel pode, ainda, dificultar o reconhecimento de si mesmo enquanto sujeito que aprende ao ensinar, compreendendo a interação na sala de aula não como um aprendizado mútuo, uma relação dialógica, mas como um diálogo forjado entre o sujeito que sabe e pergunta, o docente, e aquele que tenta encontrar a resposta correta, o estudante.

Ainda como consequência dessa percepção de ensino e aprendizagem, dessa imagem de si mesmo enquanto reprodutor e, portanto, menos valorizado do que o pesquisador, pode emergir a valorização da pesquisa em detrimento da docência, como observamos na fala de alguns formadores quando mencionaram a pouca relevância às Ciências da Educação consideradas por muitos acadêmicos com quem eles conviveram ou ainda convivem.

No entendimento dos formadores, as dificuldades trazidas por muitos dos licenciandos decorrem de uma formação prévia deficitária, bem como da diferença entre a abordagem da Matemática do ensino superior e a do ensino básico, o que acarreta em problema de aprendizado dos conteúdos disciplinares vistos na graduação. Constatamos que os formadores se preocupam com a formação dos seus alunos, ainda que alguns não pareçam diferenciar a formação da licenciatura com a de outro curso que envolva alguma matemática. Nesse sentido, buscam meios e formas de mostrar aos alunos as aplicações e histórias da Matemática, tentando que os conteúdos abordados no ensino superior aproximem-se daqueles que o futuro professor ensinará no ensino básico ou que faça sentido para o aluno.

Ponderamos que buscar um sentido para o aprendizado é diferente de procurar aplicações de conteúdos ou relações entre conteúdos. Buscar um sentido para o aprendizado tem a ver com significar o conteúdo, de forma a torná-lo uma experiência para o aluno, algo que o toca, o seduz, o transforma e, quando formamos professores, algo que se converta em uma possibilidade de tomar para si o ensino daquele conteúdo, como algo que faça sentido para o seu futuro aluno, não um sentido relacionado com as coisas que esse aluno conhece, com seu mundo, mas, antes, como uma forma de enxergar um mundo em que aquele conhecimento tenha algum lugar.

A preocupação com a formação de professores continua sendo reduzida ao desenvolvimento de metodologias e abordagens. Essa visão tecnicista do trabalho docente, que segue par e passo com a imagem do professor como transmissor de conhecimento,

dificulta a percepção do ensino que faz sentido. Ao nos entendermos reprodutores de saberes postos, que devemos aplicar em situações da "realidade do aluno", ou da futura prática do professor, estamos deixando de buscar essa significação do ensino que possibilita a construção autônoma e singular da sua concepção sobre a disciplina que ele ensina e do seu mundo; estamos impedindo que ele constitua a sua identidade docente.

As imagens imbricadas na identidade do formador, erigidas a partir daquilo a que ele teve acesso, do que viveu e experimentou, refletem em suas crenças do que ele é atualmente, e do que será o seu aluno, sobre as vivências que os futuros professores hão de ter, interferindo em sua atuação na sala de aula, em seu modo de ensinar e de se relacionar no espaço da sala de aula. Dessa forma, a crença sobre o que é e o que será o estudante da licenciatura também aparece como constituinte da identidade profissional do professor: o seu reconhecimento enquanto formador de professores.

Essa relação de implicação é igualmente percebida por Belo e Gonçalves (2012, p.302) que afirmam: "Acreditamos que é através da identidade profissional dos professores formadores que os mesmos visam realizar a formação dos futuros professores de matemática." Os resultados da pesquisa realizada por esses autores revelam que há grandes possibilidades de que os alunos da licenciatura reproduzam a ênfase ao conteúdo dado por seus formadores, isto é, que privilegiem o conteúdo pelo conteúdo, o que pode acarretar dificuldade de aprendizagem em seus alunos.

Da mesma forma, Quadros et al (2005, p.7) sinalizam que ainda que alguns cursos de licenciatura abordam teorias de aprendizagem, alguns de seus egressos reproduzem modelos tradicionais de ensino, o que pode indicar a manutenção da antiga imagem do professor como transmissor de conhecimento, erigida a partir do que foi vivenciado pelo egresso durante a escolarização primária. Para romper com esse modelo, os autores indicam que, durante a licenciatura, deve-se desenvolver um trabalho de reflexão para autoconsciência através do qual seja possível que o futuro professor compreenda suas concepções, imagens e crenças e possa questioná-las.

Contudo, como nos diz Esther, nosso comportamento, nossos exemplos e nossas experiências são corretos sob o nosso ponto de vista, nossos saberes, nossas crenças, nossos valores, e são eles que vão modelar o que entendemos que seja, ou que deva ser, um professor. São eles que, nos constituindo professores, refletem-se na imagem que esperamos ver naquele que formamos.

Fazemos o melhor que podemos, mas isso não é o bastante quando do nosso lugar temos uma visão particular de mundo. Novas lentes serão sempre necessárias para que o outro encontre o seu caminho, identifique-se com sua profissão e reconheça-se professor.

Ainda, percebemos que as condições atuais da escola básica mostram-se como elemento desestimulador, tanto da opção pela licenciatura quanto pela carreira docente. Essa realidade acabou por acarretar frustração e sentimento de impotência nos formadores. A procura pelo curso tem diminuído, mas a atratividade da carreira docente impacta negativamente em qualquer estratégia que se possa planejar para reverter a situação.

A percepção dos formadores em relação à escola pública básica é a de um espaço que não se mostra favorável ao aprendizado e no qual os professores padecem pelos maus salários e condições de trabalho. Como vimos, Lucas externou sua revolta com as condições do professor na escola pública do estado de São Paulo; Ana alegou que "ninguém merece" o desrespeito com que são tratados os professores daquela escola. Matheus, ao se referir à escola em que cursou o ensino fundamental, alegou que era uma boa escola, já que nela estudavam os filhos das famílias mais abastadas da sua cidade, o que aponta para a percepção da influência da classe social dominante sobre as políticas públicas que regem o ensino público básico deste estado; João considera ter tido sorte em lecionar em algumas escolas boas e lembra-se de que, quando falava aos seus colegas e amigos sobre tudo o que havia em uma delas e como lá as coisas funcionavam bem, eles perguntavam-lhe se a escola era particular, o que vai ao encontro da percepção de Matheus; Esther, apesar de não estar mais na educação básica, relata as dificuldades enfrentadas por sua irmã, professora da escola de ensino básico do estado de São Paulo; Maria explica que seus alunos têm dificuldades com os conteúdos disciplinares, pois muitos deles vêm da escola pública, e Maria e Sarah contam as arbitrariedades cometidas contra os professores da rede estadual de ensino em Minas Gerais.

A degradação do ensino básico público, além de se mostrar motivo de desânimo aos futuros professores, como observamos nas falas dos formadores e nos resultados de outras pesquisas, impacta o trabalho do formador desses professores, põe em dúvida a sua prática profissional, questiona seus saberes, faz com que se sintam com raiva, de mãos atadas, afetando a forma como veem a sua prática e como enxergam o futuro dos seus alunos, perfazendo-se elemento relevante na constituição de suas identidades docentes.

Nessa perspectiva, é preciso que a Licenciatura em Matemática forme os futuros professores de modo que, além de entenderem o contexto dessa escola, para que possam nela intervir, também estejam conscientes e preparados para a busca pela mudança dessa realidade,

o que abarca a formação crítica, a consciência política e a percepção de classe, bem como para que não se isolem, como defendem Luz, Maria e Sarah.

Na percepção de alguns formadores, o estágio supervisionado, assim como está posto, inviabiliza a prática participativa de estagiários e professores orientadores. Em consequência, sem o acompanhamento, a intervenção e a reflexão necessários, alguns dos estagiários, ao se depararem com a realidade da sala de aula, acabam desistindo da carreira docente. Nessa perspectiva, faz-se cogente a redução do número de alunos por orientador de estágio e maior interação com os professores da escola básica, como já ocorre no PIBID.

Ainda nesse sentido, o estágio e as disciplinas de práticas de ensino devem criar oportunidades de encontros mediados por professores experientes, de modo a propiciar as reflexões necessárias à compreensão dos fenômenos que permeiam as salas de aulas do ensino básico. Caso contrário, o que deveria ser a passagem do ser aluno para o ser docente, acaba por se constituir como a revelação da impossibilidade do prosseguimento da carreira. Percebemos que essas reflexões sobre a prática durante a graduação poderiam ter auxiliado Matheus e Lucas em seus contatos com a educação básica.

Ao refletirmos sobre o estágio de Ana, tão positivo para ela, entendemos que ela, assumindo de fato uma turma, acompanhou o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos, observou as respostas às suas intervenções, aproximou-se dos estudantes, percebeu a demonstração de envolvimento e carinho, próprios da relação do professor com seus alunos, em um movimento de significações de seu trabalho que a auxiliou em seu reconhecimento enquanto docente. Todavia, entendemos que a efetividade do estágio e das práticas de ensino não pode depender do acaso.

A atenção ao professor iniciante, assim como ao estagiário, faz-se evidente nas falas de alguns formadores. Nessa fase de incertezas, medos, descobertas e adaptações, é preciso um acompanhamento do docente que lhe permita se identificar com a profissão. Nesse sentido, Luz e Matheus entendem que o acompanhamento do iniciante por um professor preceptor seria uma possibilidade.

A sobrecarga de trabalho, denunciada por quase todos os formadores, sinaliza, na nossa percepção, a desvalorização do profissional enquanto produtor do seu próprio saber, saber este que deve ser compartilhado com seus pares, de forma sistemática, reflexiva e remunerada. Para isso, é preciso que o docente esteja disposto, mas também se mostra premente que ele tenha uma carga-horária que lhe permita participar de comunidades de prática na universidade.

Ainda relacionado às dificuldades que se apresentam ao trabalho dos formadores na UF, há que se sinalizar a necessidade de redução dos tamanhos das turmas nas disciplinas da Matemática Pura, visando um aprendizado mais participativo e efetivo, não só, mas especialmente nos cursos que formam professores, observando que turmas menores, além da oportunidade de maior interação entre alunos e professor, é possível reflexões sobre as dúvidas, as tentativas e os erros. Acreditamos que esse é o primeiro passo para a consecução do aprendizado significativo aos futuros professores. Outrossim, o fato das disciplinas ministradas em turmas agigantadas encontrarem-se geralmente no início do curso, a redução se faz premente como possibilitadora da redução da evasão, maior entre os alunos ingressantes.

Ainda, faz-se premente acrescentar que compactuamos da percepção dos formadores quando defendem a relevância da experiência que se fez reluzir nas falas de todos os professores entrevistados, na de muitos dos autores que se juntaram a nós neste texto e que se faz evidente também em nossa própria trajetória profissional. Mas qual o sentido dessa experiência? O que propomos é que essa experiência do docente, em qualquer fase de sua carreira, mas, sobretudo, durante sua formação inicial, nos estágios, e, depois, nos primeiros anos de profissão, venha acompanhada de reflexões conjuntas, entre pares com mais tempo de docência, para que elas se tornem significativas e não traumáticas, para que elas possam emocionar positivamente os estudantes e professores iniciantes, como aconteceu a Ana em seu estágio, e não afugentar como ocorreu com João, no início da carreira e pode acontecer até com os mais animados candidatos à nossa nobre profissão.

A educação brasileira precisa de professores que a compreendam enquanto prática social, que enxerguem seus alunos como sujeitos inseridos em um contexto delineado pela época histórica em que vivem, nas comunidades às quais pertencem, com as histórias que lhes são mais ou menos próprias, na medida em que convergem em significados, em imagens, em possibilidades partilhadas; professores conscientes de seu papel nessa estrutura social que tanto pode acolher, quanto expulsar; tanto pode permitir quanto tolher; tanto pode (re)inventar e (re)criar quanto reprisar as formas e fórmulas postas. Precisa de professores apaixonados, comprometidos e empenhados e, que como nos disse Maria, professores que façam a diferença. Contudo, acreditamos que não há paixão que resista à indiferença, ao pouco caso; não há empenho, quando não há retorno; não há amor sem que haja respeito, valorização e cumplicidade; não há professor, sem que haja um sentido social instituído para a educação.

Durante as entrevistas, vários foram os momentos em que os formadores puseram-se em uma reflexão propiciada, entendemos, pela mediação das propostas que lhe eram

apresentadas e pela presença da alguém que, com atenção em suas narrativas, estimulava-os com sorrisos, expressões faciais e corporais. Pensamos que esse fato por nós constatado indique a potencialidade da reflexão conjunta como momento único de reconsiderações das crenças e dos saberes e de aprendizado e autoconhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De poucas linhas, fez-se a poesia  
 Das muitas vozes, a sinfonia  
 E das palavras que constitui  
 Que tudo muda e ao verbo rui  
 Fez-se a letra de um só soneto  
 Cantando a vida solo em dueto  
 Do seu sorriso, do seu semblante  
 Veio a fala que se anuncia  
 E do silêncio que renuncia  
 O som, a métrica e a fantasia  
 De ser a nota de um ser instante  
 Christiane, **Para estas considerações**

Este trabalho procurou conhecer a constituição da identidade dos formadores dos professores de Matemática, buscando identificar suas crenças sobre a Matemática e sobre a Educação Matemática, os saberes que mobilizam para a formação dos futuros docentes e se esses professores se veem como formadores, bem como analisar o contexto em que ocorre a formação e, ainda, se as crenças dos formadores interferem (ou não) na tessitura do seu fazer profissional e da constituição de sua identidade, nas salas de aula da Licenciatura em Matemática.

Para a consecução dos objetivos propostos, realizamos entrevistas narrativas com oito formadores que atuam na Licenciatura em Matemática, cinco dos quais em uma universidade federal do estado de Minas Gerais e três de um instituto federal do estado de São Paulo. Nessas entrevistas, buscamos conhecer a trajetória de vida pessoal e profissional dos formadores, como um caminho possível para a compreensão da constituição profissional desses docentes.

Os conceitos de estudos biográficos ancoraram-se nas ideias de Maria Helena M.B. Abrahão, Maria Conceição Passeggi e Elizeu C. Souza, dentre outros, os concernentes à pesquisa narrativa, nas de Daniel Bertaux; Claude Dubar; Clandinin e Connelly. Os conceitos de experiência e de saber da experiência foram trabalhados numa perspectiva Larrosiana.

A entrevista narrativa mostrou-se um convite à reflexão dos formadores, revelando-se como possibilitadora de tomada de consciência, reconsiderações das crenças e dos saberes, bem como de aprendizado e autoconhecimento.

Apoiando-nos em Berger e Luckmann (2014), Dubar (1997), Bolívar (2006), Nóvoa (2013) e Marcelo García (2009), observamos que a identidade profissional dos formadores se constitui em meio a interações sociais, tendo suas experiências familiares, discentes e

docentes como basilares dessa construção. Assim, essa identidade se vê delineada pela concepção que o formador possui sobre o que é ser professor de Matemática, o que supõe sua percepção sobre a Matemática e seu ensino, sobre o aluno e sua formação, e, ainda, sobre seu próprio papel nesse processo.

Constatamos que os formadores acreditam que a Matemática e a Licenciatura em Matemática são difíceis e que os problemas de aprendizado dos graduandos decorrem dessa dificuldade, inerente à formação, mas também da defasagem que se apresenta como consequência de um ensino básico insipiente, que ocorre em um contexto no qual não há espaço para a aquisição de hábitos que facilitariam o aprendizado.

Essas dificuldades, somadas às condições em que se encontra o trabalho do professor na educação básica, provocam altos índices de evasão do curso, o que, percebemos, frustra o formador.

A imagem do professor como transmissor de conhecimento, observada em alguns dos formadores, parece ser decorrente de uma formação centrada no ensino dos conteúdos disciplinares e da visão dicotômica do curso, na qual as disciplinas da Matemática Pura aparecem desconectadas das atinentes às das Ciências da Educação.

Além disso, percebemos que essa imagem, constituída ao longo da trajetória de vida do formador, ancora-se nos exemplos que os formadores trazem de seus antigos professores e no modelo de ensino tradicional que subsidiou sua escolarização e formação profissional, delineando a constituição identitária do formador, bem como impedindo que o docente se reconheça como formador de professores. Esse não-reconhecimento dificulta a percepção das especificidades das ações pedagógicas na Licenciatura em Matemática – observamos que, para alguns dos formadores, não há diferenças entre a docência em turmas de licenciatura e nas de outros cursos, para além de algumas metodologias, aplicações de conteúdo e exemplos de suas antigas práticas no ensino básico. Desse modo, entendemos que essas crenças, imagens e concepções que constituem a identidade profissional do formador impactam na forma como ele conduz a formação do futuro professor, compreensão essa que encontra respaldo no que vimos em Marcelo García (2009).

O rompimento dessas crenças, imagens e concepções apresenta-se em alguns dos formadores, como consequência de reflexões sobre o ensino, a formação, o trabalho docente e a respeito dos atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, mediadas por leituras, professores, pares ou alunos. As reflexões conjuntas se mostraram como propulsoras da construção da identidade docente - só nos conhecemos quando refletimos, mas essa reflexão é

propulsionada pelo outro, como nos diz Dubar (1997), na relação com o outro, na interação face a face, como explicam Berger e Luckmann (2014).

Na ausência dessas reflexões, os formadores parecem reprisar a formação que tiveram, naturalizar os problemas que se apresentam no cotidiano do seu fazer docente, trabalhar de maneira isolada e recorrer a reflexões individuais, baseadas em suas experiências de sucesso ou insucesso com seus alunos, bem como naquelas às quais têm acesso através de conversas informais com seus pares.

Constatamos que os saberes que o formador mobiliza para sua atuação nas salas de Licenciatura em Matemática são múltiplos e de diversas naturezas. Concorrem com esses saber-ser e saber-fazer, entre outros, os conteúdos disciplinares, as diferentes abordagens desses conteúdos de forma a mediar o aprendizado dos estudantes, as dificuldades de aprendizado dos seus alunos e as formas de minimizá-los ou contorná-los, as concepções sociais e políticas da profissão, do profissional e de seu papel na sociedade, o relacionamento interpessoal e a interação com os alunos, no contexto da sala de aula, e como os demais atores desse ambiente.

Esses saberes vão se tecendo durante a sua trajetória pessoal e profissional em um processo dinâmico, contínuo e inacabado. Não obstante, percebemos que algumas imagens e crenças construídas também durante essa trajetória, mostram-se como elementos dificultadores (ou facilitadores) da construção desses saberes.

A sobrecarga de trabalho foi denunciada pelos professores e se evidencia nas diversas atividades nas quais os docentes se veem envolvidos, bem como na atuação em turmas numerosas e na supervisão de um número impensável de estagiários na UF.

No tocante às turmas numerosas, ainda, constatamos que, para alguns formadores da UF, essa realidade se revela um impeditivo de realização profissional e constituição identitária, vez que impossibilita a docência, como ela é entendida por esses professores. Outrossim, desperta a preocupação dos formadores com o aluno ingressante que, além da necessária adaptação à nova fase, novos ambientes, nova cultura e formas mais autônomas de aprender, enfrenta as consequências didáticas e pedagógicas inevitáveis em turma agigantadas, o que engrossa a taxa de evasão e desmotiva o formador.

Percebemos, igualmente, que vários formadores compreendem que a vocação dos cursos de licenciatura das instituições públicas é preparar professores para a escola sob a égide do Estado. Contudo, como resultado dos baixos salários, das condições desfavoráveis dessa escola, os formadores percebem que o curso não está cumprindo seu papel social, o que,

acreditamos, acarreta em frustração e sentimentos negativos, de raiva e impotência, afetando a constituição identitária profissional do formador.

Mas assim como o aluno ingressante merece cuidado especial, alguns formadores sinalizaram a necessidade de que o professor iniciante tenha um acolhimento humano e integrador, que se contrapõem ao que acontece atualmente: aos novatos são designadas as piores turmas, os piores horários e as atividades que não atraem os veteranos, como emergiu das falas de alguns dos formadores e de outros estudos que se juntaram a elas.

Nesse sentido, alguns dos formadores acreditam que, tal qual acontece com os médicos residentes, a figura de um professor preceptor facilitaria a iniciação profissional dos docentes.

Das falas dos formadores, de autores e de outros professores que, por meio de outros estudos, juntaram-se a nós na composição deste texto e das análises realizadas durante o percurso de desenvolvimento deste trabalho, entendemos que a formação do professor de Matemática deve ser permeada por discussões que possibilitem os questionamentos sobre as imagens e as crenças que carrega e que interferem na maneira que ele compreende o Homem, o Mundo e a Educação, e, portanto, na forma como ele se percebe e também entenderá seus futuros alunos. Essas discussões devem acompanhar as práticas de ensino e o estágio, porquanto, como vimos, em situações concretas elas se mostram mais profícuas enquanto possibilitadoras do (re)pensar, do (re)construir e do se (re)conhecer.

Ademais, evidenciou-se a necessidade de que os cursos de Licenciatura em Matemática alicercesem-se em uma formação unificada, evitando a visão fragmentada, recorrente nos resultados dos estudos dos quais nos aproximamos, visão esta através da Matemática e a Educação, a prática e a teoria, aparecem em uma relação dicotômica dificilmente superada pelos futuros professores e que, além disso, implica na constrição de sua imagem como transmissor de conhecimento e, portanto, interfere negativamente na sua identidade profissional. Ademais, essa visão contribui para que o futuro professor não se compreenda como um professor que aprende ao ensinar.

No entanto, sabemos que os professores muitas vezes alicerçam sua prática nos exemplos que carregam de seus antigos mestres e, nesse sentido, faz-se premente que os formadores de professores também tenham a oportunidade de uma prática mediada por questionamentos, reflexões, reconstruções e aprendizados. Dessa forma, faz-se cogente que as instituições de ensino que formam professores para o ensino básico, promovam espaços e tempos destinados a esta prática também aos formadores desses professores.

Entendemos que, com os resultados deste estudo, obtivemos êxito em atender aos objetivos que nos colocamos, quando entendemos o caminho percorrido como um dos muitos possíveis, da mesma forma que a nossa leitura das falas, a nossa compreensão dos formadores que colaboraram com este trabalho é uma entre outras tantas possibilidades. Além disso, entendemos que eles se aproximam e corroboram os resultados dos outros estudos que trouxemos a este texto.

Ao delinear a análise das falas, partimos do individual para o coletivo e, depois, em um movimento contrário, deixamos que elas, retornando ao seu lugar de partida, nos levassem à compreensão da constituição identitária do formador de professores de Matemática para o ensino básico. Nossa opção se deu nesse sentido, porquanto entendemos que esse exercício reproduz o movimento mesmo do reconhecimento do "eu" enquanto unidade e unicidade, do "eu" através do "outro" e desse "outro" que reside mim, movimento este constituinte da nossa identidade. Nesse sentido, entendemos que este trabalho se distancia dos outros aos quais tivemos acesso e se mostra uma opção metodológica de análise.

Mostra-se premente anotar que nossa proposta metodológica inicial contemplava, além das entrevistas narrativas, grupos de discussão/reflexão entre os colaboradores desta pesquisa. Não obstante, a riqueza do material construído nas entrevistas nos demoveu desse desígnio.

Acreditamos, contudo, que essa metodologia possa contribuir com trabalhos futuros, porquanto tem se mostrado profícua em nosso grupo de estudos, Hifopem, quando, ao socializar nossas experiências, concepções e crenças com nossos pares, somos questionados, provocados e convidados à reflexão, em um processo de (re)significação de nossas práticas e de nossa identidade docente.

Quem sou eu enquanto pessoa e professora? No que acredito quando entro na sala de aula e ali interajo com meus alunos? Quem é esse aluno e o que essa interação provoca nele? O que construo (ou destruo) com minhas escolhas, mais ou menos consciente? Quais as imagens que carrego para aquele ambiente e que me servem de esteio nessas escolhas?

Foram essas e muitas outras questões que passei a me fazer durante minha formação no programa de doutorado e, nomeadamente, nas provocações dos meus colegas do Hifopem e nas reflexões às quais elas me levaram, e, finalmente, durante o desenvolvimento deste trabalho.

Num processo de (re)conhecimento, relembrei minhas histórias, (re)vivi emoções, mas também questioneei minhas crenças, minha práxis, meus conhecimentos, imagens e crenças, em um processo de (re)conhecimento, aproximação e, depois, distanciamento, quando, então,

me propus a analisar as narrativas para que se entrecruzassem, se distinguíssem, se ancorassem em outros estudos, outras trajetórias, outros sujeitos.

Nesse exercício, experimentei a reflexão a partir das leituras, das discussões com nosso grupo de estudos e da minha prática docente no decorrer dos últimos cinco anos e também a partir das experiências, sentimentos, concepções das quais fui me aproximando em cada releitura das narrativas dos oito colaboradores desta pesquisa.

Encerramos este trabalho, por limite de tempo e de propósito, embora cientes de que ele nunca estará encerrado, mas que continuará vibrante, em cada (re)leitura, em cada retomada.

Entre a razão que permeia as argumentações que construímos neste texto, reside, em maior proporção, uma parte do nosso coração, da nossa emoção, daquilo que nos faz gente, que nos (co)move, que nos faz, no presente, olhar o passado; não um passado que se foi, não um olhar saudosista, mas um passado latente, um passado que revivemos, que agora retomamos com um olhar de quem já viveu outras experiências, que já percorreu outros caminhos; olhamos o que passou, não para lamentar o que foi, mas para nutri-lo com o sentido do presente.

O texto que ora apresentamos foi escrito a muitas mãos, entoado por várias vozes que, assim como na música orquestrada, se separadas, perderiam a boniteza, perderiam o sentido. Entre prosas, rimas e canções, o som do inaudível foi sendo tecido, capturado em imagens, palavras, silêncios, risadas e suspiros.

Somos nós que estamos aqui. São os autores que lemos e que nos indicaram muitos caminhos; são os formadores que se dispuseram a esta doação, a esta abertura, aceitando o desafio, arriscando-se à exposição, contando-nos a sua vida, a sua formação, as suas percepções. A cada uma dessas vozes juntamos a nossa e com eles nos identificamos, tal qual a criança que, ao cantar o hino brasileiro, emociona-se, reconhece-se: "este é o meu povo, é isso que nós somos".

Sou também eu, pesquisadora, professora, formadora de professores, que escolhi os autores, os caminhos, os colaboradores, e com pouca ou nenhuma imparcialidade, como nos diz Bolívar (2006), ouvi, li, reli e interpretei suas palavras aproximando-as da minha fala e das dos autores, compondo o som orquestrado que se procurou traduzir neste trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna. Pesquisa (Auto)Biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menga Barreto(Org.). **A Aventura (Auto)Biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 201-224.
- ALVES, Ana Teresa Pintassilgo da Costa. **Transcreation: Desafios e potencialidades da tradução do texto publicitário**. 2012. 114 F. Dissertação (Mestrado em Tradução). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisas Sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, Helena A.; SILVA, Marco (Orgs.). **Formação de Professores, Culturas: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: Anped Nacional, 2011, p. 22-33. (E-book: Coleção Anped Sudeste 2011, livro 2).
- ANDRÉ, M. E. D. A. et al. Os Saberes e o Trabalho do Professor Formador. In: 33ª Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu. 33ª Reunião Anual da Anped- **Educação no Brasil: o balanço de uma década**. Rio de Janeiro: Anped, 2010. p. 01-16.
- BAUER, Martins W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BELO, Edileusa do Socorro V.; GONÇALVES, Tadeu Oliver. A Identidade do Professor Formador de Professores de Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 14, n.2, p.299-315, 2012.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de Vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.
- BITENCOURT, Lóriége Pessoa. **Aprendizagem da Docência do Professor Formador de Educadores Matemáticos**. 2006. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.
- BITTAR, Maria Helena. et al. A Evasão em um Curso de Matemática em 30 Anos. **Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnologia Iberoamericana**, v. 3, n.1, p.1-16, 2012.
- BOLÍVAR, Antonio. Las Historias de Vida del Profesorado: voces y contextos. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, vol.XIX, n. 2, p.711-734, 2014.
- \_\_\_\_\_. **La Identidad Profesional del Profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga, ES, 2006.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGOS, Jesús; FERNANDEZ, Manuel. **La Investigación Biográfico-narrativa en Educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

BRASIL, Vera Regina Alagia. **As Concepções e Crenças dos Professores de Matemática da URCAMP Sobre Formar Professor de Matemática**. 2001. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BROI, Marisônia Pederiva da. **Professores de Matemática: trajetória docente e história de vida entrelaçadas**. 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. A Invenção do Ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995, p. 141-161.

CALDEIRA. Suzana.N., REGO, Isabel E. Ultrapassar Resistência, (Re)Construir Identidades. In: ADÃO, A; MARTINS, E. (Orgs.). **Os Professores: identidades (re)construídas**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004, p. 303-312.

CAPELO. Fernanda. O Lugar do Conceito de Competência na Reconstituição Identitária dos Professores do Ensino Superior: um estudo exploratório numa escola superior de educação. In: ADÃO, A.; MARTINS, E. (Orgs.). **Os Professores: identidades (re)construídas**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004, p. 227-248.

CARVALHO, Renato Magalhães de. **As Condições do Trabalho Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Câmpus Machado: em foco os professores de matemática e de informática**. 195 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade São Francisco, Itatiba-SP.2014

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p.155-190.

CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTA, Josilene Silva da. **A Docência do Professor Formador de Professores**. 2010. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2010.

COSTA, Váldina Gonçalves da. **Professores Formadores dos Cursos de Licenciatura em Matemática do Estado de Minas Gerais**. 2009. 149 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

COSTA, Váldina Gonçalves da. **Condição Docente e Constituição do Formador: um olhar para a Licenciatura em Matemática**. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. O Lugar da Formação do Professor Universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.9, n.26, p.81-90, jan./abr. 2009.

CURY, Fernando Guedes; SOUZA, Luzia Aparecida; SILVA, Heloisa da. Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na educação matemática. **BOLEMA**. Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 910-925, ago. 2014.

D'AMBROSIO, Beatriz. Formação de Professores de Matemática para o Século XXI: o grande desafio. **Pro-Posições**, Unicamp, Campinas, v.4, n.1 (10), mar. 1993, p. 35-41.

DANTAS, Otilia M A da Nóbrega Alberto. **As Relações Entre os Saberes Pedagógicos do Formador na Formação do Docente**. 2007. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

D'ÁVILA, Cristina M. Docência na Educação Superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. In:D'ÁVILA, Cristina M.; VEIGA, Ilma P. Alencastro (Orgs.). **Profissão Docente na Educação Superior**. Curitiba: CRV, 2013, p. 19-34.

DEVELAY, Michel. Por uma Identidade Docente: reconstruída a partir da actividade real da profissão. In:ADÃO, A; MARTINS, E.(Orgs.).**Os Professores: identidades (re)construídas**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004, p. 55-60.

DIAS, Ana Maria I.; VEIGA, Ilma Passos A. Prefácio. In: D'ÁVILA, Cristina M.; VEIGA, Ilma Passos. **Profissão Docente na Educação Superior**. Curitiba: CRV, 2013. p.7-12.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**.Porto: Porto Editora, 1997.

ESCUADERO, J. M.; TRILLO, F. El Desarrollo Profesional del Profesorado: ¿crisis del currículo, de las prácticas y los efectos de la formación docente? In: FLORES, Maria A.; MOREIRA, Maria A.; OLIVEIRA, Lia R. **Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores**. Ramada: Pedago, 2015, p. 51-61.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones Sociologicas Sobre Profesionalización Docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.99, p.335-353, mai/ago. 2007.

FARIAS, Isabel M Sabino de; THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia M. Professores Universitários e a Integração Pesquisa e Ensino: achados sobre a prática docente. In: D'ÁVILA, Cristina M.; VEIGA, Ilma P. Alencastro (Orgs.). **Profissão Docente na Educação Superior**. Curitiba: CRV, 2013, p. 149-158.

FIORENTINI, Dario; CASTRO, Franciana Carneiro de. Tornando-se Professor de Matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de Professores de Matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 121-150.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3.ed. São Paulo: Artmed, 2009

FORMOSINHO, João. Ser Professor na Escola de Massas. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de Professores**. Porto: Porto Editora, 2009, p.37-70.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 42ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010 (Coleção Leitura).

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Pro-Posições**, Campinas, v.16, n.3(48), p.111-144, set.-dez. 2005.

GATTI, Bernardete. et al. A Atratividade da Carreira Docente. **Revista Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita: São Paulo, v. 1, n.1, p. 139-209, mai, 2010.

GOMES, Alberto A. et al. Formação de Professores: uma breve reflexão sobre as razões da escolha profissional. **Educação & Linguagem**, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, v. 15, n. 26, p. 223-248, jul.-dez. 2012.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. **A Formação de Professores: um olhar ao discurso do docente formador**. 2003. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

GONÇALVES, Tadeu Oliver. **A Constituição dos Formadores de Professores de Matemática: a prática formadora**. Belém: CEJUP, 2006.

GONÇALVES, Tadeu Oliver. **Formação e Desenvolvimento Profissional de Formadores de Professores: o caso dos professores de matemática da UFPA**. 2000. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campina, Campinas, 2000.

GRILLO, Marlene. Prática Docente: referência para formação do educador. In: CURY, Helena N. (Org.). **Formação de Professores de Matemática: uma visão multifacetada**. Porto Alegre: Edipucrs, 2001, p. 29-47.

GUERRA, Miguel F de Oliveira. **A Licenciatura em Matemática nos Institutos Federais do Estado de Minas Gerais**. 2013.275 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2013.

HARGREAVES, Andy. Ser Professor na Era da Insegurança. In: ADÃO, Áurea; MARTINS, Édio (Orgs.). **Os Professores: identidades (re)construídas**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004, p.13-36.

JESUS, Saul Neves de. Perspectivas para o Bem-estar Docente. In: ADÃO, Áurea; MARTINS, Édio (Orgs.). **Os Professores: identidades (re)construídas**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004, p. 81-92.

JOSSO, Marie-Christine. A Transformação de Si a Partir da Narração de História de Vida. **Revista Educação**. Porto Alegre: PUCRS, ano 30, n.3 (63), p.413-438, set./dez.2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.90-113.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr.2002, p. 20-28.

\_\_\_\_\_. Notas Sobre Narrativa e Identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menga Barreto (Org.). **A Aventura (Auto)Biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-22.

\_\_\_\_\_. **La Experiencia de la Lectura: estudios sobre literatura y formación**. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.

\_\_\_\_\_. 20 Minutos na Fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertész. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n.49, p.717-743, ago.2014.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63-93.

LIMA, Maria do Socorro C. de. O Professor Universitário em Tempos Adversos: imagens da docência. In: **Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa - FORGES**,3, 2013, Recife-PE, Anais, p.1-12.

LOPES, Amélia. Motivação e mal-estar docente. In: ADÃO, Áurea; MARTINS, Édio (Orgs.). **Os professores: identidades (re)construídas**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004, p.93-108.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz A. Os Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p.1159-1180, set./dez., 2004.

LÜDKE, Menga. Sobre a Socialização Profissional de Professores. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.99, p.5-15, nov. 1996.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. O Professor Iniciante, a Prática Pedagógica e o Sentido da Experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.2, n.3, p.11-49, ago./dez., 2010.

\_\_\_\_\_. A Identidade Docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, vol. 01, n. 01, p. 109-131, ago/dez, 2009.

MASSA, Mônica S.; D'ÁVILA, Cristina M. O Docente no Ensino Superior da Área de Computação e Informática e sua Formação Didático-pedagógica. In: D'ÁVILA, Cristina M.; VEIGA, Ilma P. Alencastro (Orgs.). **Profissão Docente na Educação Superior**. Curitiba: CRV, 2013, p.135-148.

MAYER, Edson. **Licenciatura em Matemática da UFSC: sobre a questão da integração entre as disciplinas específicas e pedagógicas e sua concretização pelos docentes.**2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia Prático de História Oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias.** São Paulo: Contexto, 2011.

MENEZES, Luís; PONTE, João Pedro da. Da Reflexão à Investigação: percursos de desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo na área de Matemática. **Quadrante**, v. XV, n. 1 e 2, p.3-32, 2006.

NACARATO, Adair Mendes. PASSEGGI, Maria da Conceição. Olhar para Si e Superar Marcas Deixadas pela Matemática Escolar: reflexões de uma futura professora sobre seu percurso de formação. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Artes do Sentir: trajetórias de vida e formação.** Fortaleza: UFC, 2012, p. 208-225.

NACARATO, Adair Mendes. et al. Desenvolvimento Profissional do Professor que Ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Revista Quadrante**, v.15, n.1 e 2, p.193-219, 2006.

NASSER, Lilian. Educação Matemática no Ensino Superior. In: **ENEM**, 8, 2004, Anais... Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2004, p.1-6.

NÓVOA, António. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 2008.p.13-34.

NÓVOA, António. Os Professores e as Suas Histórias de Vida. In:NÓVOA, A. (Org.).**Vida de Professores.** Porto: Porto Editora, 2013, p.11-30.

NUNES, Benedito. **O Tempo na Narrativa.** 2.ed. São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, Hélia. Percursos de Identidade do Professor de Matemática em Início de Carreira: o contributo da formação inicial. **Quadrante**, Portugal, v.13, n.1, p.114-145, jan./jun. 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a Vida e a Formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista.** Belo Horizonte: UFMG, v. 27, 2011, p. 369-386.

PASSOS, Laurizete F. O Trabalho do Professor Formador e o Contexto Institucional: desafios e contribuições para o debate. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 99-116, jan.-jun. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v.3, n.3, set.1997, p.5-14.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que Explica a Falta de Professores nas Escolas Brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, v.8, n.15, p.3-12, jan.-jun. 2014.

PINTO, H. R.; TAVEIRA, M. C.; FERNANDES, M. E. Os Professores e o Desenvolvimento Vocacional dos Estudantes. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Universidade do Minho, v. 16, n. 1, p. 37-58, 2003.

PORTO, Bernadete; DIAS, Ana Maria I. Desenvolvimento da Docência em Nível Superior: de situações vivenciadas na prática à formação de rede de saberes. In: D'ÁVILA, Cristina M.; VEIGA, Ilma P. Alencastro (Orgs.). **Profissão Docente na Educação Superior**. Curitiba: CRV, 2013, p. 55-64.

QUADROS, Ana Luiza. et al. Os Professores que Tivemos e Formação da Nossa Identidade como Docentes: um encontro com nossa memória. **Revista Ensaio: Pesquisa em Educação e Ciências**. FAE-UFMG, v. 6, n.1, p.1-8, 2005.

RESENDE, Wanderley Moura. O Ensino de Cálculo: um problema do ensino superior de Matemática? In: **ENEM**, 8, 2004, Anais... Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2004, p.21-33.

RODRIGUES, Manuel; MALHEIRO, Sofia. Marionetas em Liberdade: a identidade pe(r)dida com as novas exigências curriculares. In: ADÃO, Áurea; MARTINS, Édio (Orgs.). **Os Professores: identidades (re)construídas**. Lisboa: Lusófonas, 2004. p.151-174.

SANTANA, M. Ambiguidade, Incerteza e Outras Patologias da Identidade Docente. In: ADÃO, Áurea; MARTINS, Édio (Orgs.). **Os Professores: identidades (re)construídas**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004, p. 355-365.

SARMENTO, Teresa. Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de Professores**. Porto: Porto Editora, 2009, p.303-329.

SANTOS, Ronan S. dos. **As Influências dos Formadores Sobre os Licenciados em Matemática do IME UFG**.2009. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2010.

SANTOS, Larissa M. Marinho dos. O Papel da Família e dos Pares na Escolha Profissional. **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá, v.10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005.

SILVA, Heloisa da. **Centro de Educação Matemática (CEM): Fragmentos de Identidade**. 480 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SILVA, Sandra Regina Lima dos Santos. **Os professores formadores do Curso de Licenciatura em Matemática: condições da docência**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, Valdir P.; BARROS, Denise Dias. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. **Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**. São Paulo, v.21, n.1, p.68-73, jan/abr.2010.

SOARES, Narciso das Neves. **Constituição dos Saberes Docentes de Formadores de Professores de Matemática**. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

SOUZA, Elizeu C. de. O Conhecimento de Si, as Narrativas de Formação e o Estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menga Barreto (Org.). **A Aventura (Auto)Biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 387-417.

TAFFAREL, Celi N Zúke. A Intensificação do Trabalho Docente na Educação Superior: a intensificação do trabalho nas federais, o caso UFBA. In: D'ÁVILA, Cristina M; VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Profissão Docente na Educação Superior**. Curitiba: CRV, 2013. p. 79-94.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.73, p.209-244, 2000.

VEIGA, Ilma P. A.; SILVA, Edileuza F. da. A Docência no Ensino Superior e as Influências dos Campos Científicos. In: D'ÁVILA, Cristina M.; VEIGA, Ilma P. Alencastro (Orgs.). **Profissão Docente na Educação Superior**. Curitiba: CRV, 2013, p.65-76.

VIÑAO, Antonio. A História das Disciplinas Escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.8, n.3, p. 173-215, 2008.

WACHS, Manfredo C. As Dinâmicas Simbólicas e a (Re)Construção da Identidade Docente. **Revista Teocomunicação**, Porto Alegre, v.40, n.2, p.192-212, mai.-ago., 2010.

WELLER; Wivian; ZARDO, Sinara P. Entrevista Narrativa com Especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013.