

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO- MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA CECÍLIA PEREIRA SOARES

**PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA ACERCA DO OFÍCIO DE
PROFESSOR**

Mariana
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO- MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA CECÍLIA PEREIRA SOARES

**PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA ACERCA DO OFÍCIO DE
PROFESSOR**

Dissertação apresentada à Banca examinadora para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores, Instituições e História da Educação

Orientadora: Ana Cristina Ferreira.

Mariana

2018

S676p Soares, Maria Cecília Pereira.
Percepções de licenciandos em matemática acerca do ofício de professor
[manuscrito] / Maria Cecília Pereira Soares. - 2018.
142f.: Quadros.

Orientadora: Profª. Drª. Ana Cristina Ferreira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de
Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Matemática - Estudo e ensino. 2. Professores. 3. Licenciatura. 4.
Professores - Formação. I. Ferreira, Ana Cristina. II. Universidade Federal de
Ouro Preto. III. Título.

CDU: 377.8



Maria Cecília Pereira Soares

Percepções de Licenciandos em Matemática acerca do ofício de professor

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Dr. Ana Cristina Ferreira (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio Araújo (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Samira Zaidan (Membro)
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho a Alexandre, Arthur, Ana Beatriz e Mirtes.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a. Ana Cristina Ferreira, pela paciência e por me proporcionar tantos ensinamentos para meu crescimento pessoal e profissional.

Às Professoras Dr.^a. Regina Magna Bonifácio de Araújo e Dr.^a. Samira Zaidan, pela leitura cuidadosa e contribuições para o trabalho, nas bancas de qualificação e defesa.

Aos professores e alunos da Licenciatura em Matemática, que me acolheram de forma tão carinhosa, pela disponibilidade em responder aos meus questionamentos.

Aos professores do PPGE, por todos aprendizados.

Aos colegas do Mestrado, representados aqui por Cleide de Araújo Campos, pela amizade e incentivo nos momentos mais difíceis.

A Valdete Alves Batista, pela ajuda e incentivo para meu retorno ao meio acadêmico.

A toda minha família e todos os amigos, pelo apoio constante.

RESUMO

O foco do presente estudo é a percepção do ofício de professor de Matemática e como a mesma se transforma (ou não) ao longo da formação inicial. Nessa pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, acompanhamos um grupo de alunos de um curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do interior de Minas Gerais ao longo de três semestres letivos. A produção de dados se deu a partir da observação de aulas das disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado, da produção de reflexões escritas pelos licenciandos, bem como de diário de campo da pesquisadora, questionário e entrevistas realizados com os licenciandos. A partir da análise dos dados e dos referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa, evidenciamos que a maioria dos participantes percebe o ofício de professor de Matemática como complexo porque demanda conhecimentos além dos matemáticos e o cumprimento de muitas exigências, envolve a relação com os alunos que se dá em um contexto configurado por situações diversas, ora conhecidas, ora inesperadas, e exige busca por aprimoramento. Os licenciandos atribuem considerável importância às disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado cursadas ao longo do curso e à participação em projetos oferecidos pela universidade para o conhecimento da realidade escolar; acreditam que o ofício se constrói na prática, que é consolidada no exercício da profissão e na observação do modo de trabalhar dos professores que tiveram ao longo da vida escolar. Eles percebem claramente a importância social e as responsabilidades desse ofício, mas consideram que ele é desvalorizado, não somente a partir da questão salarial, mas também pelo *status* social. Contudo, o ofício de professor de Matemática é também visto como prazeroso e gratificante. Esse prazer se manifesta quando percebem o desenvolvimento dos alunos, que podem ensiná-los de diferentes maneiras até que entendam o conteúdo, contribuindo, assim, na formação futura dos mesmos.

Palavras-chave: Educação Matemática. Ofício de Professor. Licenciatura em Matemática. Formação de Professores.

ABSTRACT

This study is focused on the perception of Mathematics teaching and how it changes (or not) through the teacher's initial training. In this exploratory and qualitative research, we observed, for three school terms, a group of students of a Mathematics Teaching undergraduate course in a public university, in the countryside of Minas Gerais. Data were supplied from class observations in the Teaching Practice and Supervised Practicum courses, production of written reflections by the students, as well as researcher's field journal, questionnaires, and interviews with students. According to the data analysis and the theoretical framework on which this study is based, we proved to know that Mathematics teaching is seen as complex by most of the participants because it requires a type of knowledge beyond mathematical skills. It also demands the fulfillment of a great many of requirements, a teacher-student relationship that happens in a context set by several situations (foreseen or unexpected), and a quest for qualification. The Mathematics students grant considerable importance to the Teaching Practice and Supervised Practicum courses attended and their participation in projects provided by the university to help them understand school reality. They believe that a job is built on practice, and practice is acquired through teaching and observing the way of work of teachers they have had in their school life. They clearly perceive the social importance and the responsibilities embedded in this job, but they see it as devalued, not only regarding wage issues, but also regarding social status. However, Mathematics teaching is also seen as pleasant and rewarding. This pleasure is manifested when a teacher realizes his/her students' development and they understand it is possible to teach in multiple ways, contributing to the students' future training.

Keywords: Mathematics Education. Mathematics Teacher. Mathematics Teaching. Teachers' Training.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1 Estrutura da Pesquisa.....	40
QUADRO 1 A Produção de dados da pesquisa	42
QUADRO 2 Razões/motivos por optar pela licenciatura em Matemática – turma de Prática de Ensino Fundamental I.....	60
QUADRO 3 Razões/motivos por optar pela licenciatura em Matemática – turma de Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental II	61
QUADRO 4 Participa (ou Participou) de algum projeto de pesquisa e/ou extensão nesta Universidade?.....	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
Capítulo 1 O OFÍCIO DE PROFESSOR DE MATEMÁTICA.....	14
1.1. O ofício de professor.....	14
1.2. O ofício de professor de Matemática.....	33
Capítulo 2 A PESQUISA: CONTEXTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS...	39
2.1. Contexto da Pesquisa	40
2.2. A produção de dados: técnicas e instrumentos utilizados	42
2.3. Situando as disciplinas e os participantes do estudo.....	46
2.4. Análise dos dados.....	56
Capítulo 3 PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS ACERCA DO OFÍCIO DE PROFESSOR DE MATEMÁTICA.....	57
3.1. Ponto de partida: primeiras conversas com os licenciandos do estudo.....	57
3.2. Após dois ou três semestres... percepções dos licenciandos acerca do ofício de professor de Matemática.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	137

INTRODUÇÃO

Desde criança, eu tinha¹ vontade de ser professora e na hora de decidir qual curso profissionalizante faria não houve dúvidas: a escolha foi pelo Magistério de 1º grau.

Quando cursei o Magistério, em João Monlevade/MG, já havia mudanças no cenário nacional em relação às carreiras escolhidas pelos jovens. Novos cursos começavam a surgir e a minha turma formou-se com apenas 12 alunas no ano de 1986. No ano seguinte, não foi mais oferecido o curso de Magistério no colégio em que estudei, sendo a minha turma a última a se formar.

Assim que concluí o curso, fui convidada para trabalhar nesse mesmo colégio como professora regente da turma da 4ª série, hoje 5º ano do Ensino Fundamental.

Ao iniciar o trabalho docente, observei que, apesar de muito importantes, as informações e conhecimentos adquiridos no Magistério não seriam suficientes para exercer a profissão. Percebi que seria necessário estudar mais. Decidi fazer o Curso de Licenciatura em Letras e fiz a opção pela habilitação em Língua Portuguesa e suas literaturas. Iniciei na cidade de João Monlevade/MG e me transferi para a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Quando terminei a Licenciatura, tinha grande vontade de trabalhar com o Ensino Fundamental II (hoje conhecido como Anos Finais), mas a primeira oportunidade que tive na região de Ouro Preto foi para trabalhar no Ensino Fundamental Anos Iniciais, em um colégio da rede privada de ensino. Passados três anos, concomitante a esse trabalho, atuei em uma escola pública estadual e também na rede particular com Ensino Fundamental Anos Finais.

Considero esse período como o tempo de “aprender o ofício de professora”, não apenas conhecimentos específicos, mas também as questões sobre o manejo da sala de aula, de entender como os alunos constroem o conhecimento, como se dá o atendimento de diferentes públicos da escola: pais, coordenadores, diretor, os colegas professores; a questão do planejamento, desde a seleção dos conteúdos à adequação do tempo e dos processos de avaliação.

Todo esse processo de autoformação deu-se no estudo diário da prática educativa, tanto a partir da participação em cursos, como também a partir de leituras indicadas em revistas de educação e livros didáticos, bem como da assessoria de uma Coordenadora Pedagógica que me estimulava a pensar na intencionalidade das minhas ações.

Após seis anos como professora do 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, fui convidada a ser Coordenadora do Ensino Fundamental Anos Iniciais e do Fundamental Anos

¹ Na introdução, o relato das experiências pessoais da pesquisadora foi escrito na primeira pessoa do singular.

Finais (do 2º ao 9º ano)². Nessa nova profissão, novos desafios. Entre eles, o papel de planejar e elaborar a formação continuada dos professores e também lidar com sua diversidade: alguns iniciando a carreira, portanto, necessitando de orientações e incentivos para não desistirem da profissão por causa de seus medos e dificuldades em relação à sala de aula e à “cultura escolar”, e outros já com mais tempo de profissão, com certa experiência docente, mas com necessidades em outras áreas, como as relacionadas às inovações, diferentes formas de avaliações, tanto dos alunos como da instituição, inclusão, projeção da carreira e cobranças de resultados positivos.

Além do conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem, precisei estudar o desenvolvimento organizacional (Gestão escolar, clima organizacional, liderança, avaliação institucional, PPP³, planejamento estratégico), a organização curricular e o professor e sua formação (suas expectativas, as etapas e oportunidades de desenvolvimento profissional, suas concepções e condições de ensino: psicológicas e sociais). Realizei esses estudos em alguns momentos como autodidata e, em outros, através de estudos com outras coordenadoras pedagógicas da escola em que trabalhava em participações em cursos e congressos ministrados por uma rede de ensino privada de grande destaque no cenário educacional nacional.

Comecei, então, a me fazer indagações: quais seriam os conhecimentos necessários para que eu pudesse ajudar na formação dos professores? Que motivações levam os estudantes a optar pela Licenciatura? Como é percebida a prática da sala de aula durante a formação dos professores? Como, nessa fase de formação inicial, os licenciandos percebem os saberes acadêmicos que, somados à trajetória de vida escolar, poderão ser mobilizados para seu desenvolvimento profissional? Por que alguns professores recém-formados desejam lecionar apenas para os alunos do 6º ou, no máximo, do 7º ano? Por que outros preferem os alunos do 9º ano, ou ainda do Ensino Médio, se todos são alunos da educação básica? Quais são as percepções dos licenciandos acerca do ofício de professor?

A formação do professor foi o ponto mais desafiador, porque cada conteúdo curricular tem suas especificidades, que devem ser respeitadas e conhecidas para a integração dos saberes.

No exercício do meu trabalho, o conteúdo curricular que me trouxe mais desafios foi a Matemática. Não só pelos conteúdos em si, mas por algumas observações que passei a fazer. Comecei a notar que os professores dessa disciplina, em início de carreira, encontravam dificuldades em participar de projetos, selecionar ou adequar conteúdos para alunos do 6º e 7º

² Após cinco anos nesta função, passei a coordenar o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) e as três séries do Ensino Médio.

³ Projeto Político Pedagógico

anos do Ensino Fundamental ou para alunos com alguma dificuldade de aprendizagem ou Necessidade Educacional Especial, ou ainda para elaborar avaliações. Além disso, observei pouca familiaridade com atividades que exigiam uma produção escrita, como, por exemplo, relatório de atividade desenvolvida.

Outro aspecto que me chamou a atenção foi a diminuição de candidatos nos processos de seleção para professor de Matemática e a preferência indicada por eles para lecionar para os alunos maiores (do 9º ano e Ensino Médio).

Nesse contexto, iniciei o Mestrado em Educação com o propósito de conhecer a formação do professor de Matemática para trabalhar com eles como coordenadora pedagógica. Várias questões me vieram à mente: “Quem é o professor de Matemática?”, “Qual é o seu papel na escola?” “Como se constitui seu trabalho?”, “Quais as dificuldades que ele encontra na formação inicial?”, “Quais são as características de um bom professor de Matemática?” e “Quais concepções/julgamentos acompanham o ofício de professor de Matemática?”.

De todo o exposto, recortamos o seguinte objeto de estudo: as percepções de estudantes de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do interior de Minas Gerais acerca do ofício de professor. Nesse sentido, propomo-nos a responder à seguinte questão de investigação: *Como a percepção de futuros professores acerca do ofício de professor se transforma ao longo de três semestres letivos do curso de Licenciatura em Matemática?*

O **objetivo geral** deste estudo foi descrever e analisar como futuros professores de Matemática percebem o ofício de professor e se essa percepção é transformada em alguma medida no decorrer do curso. São analisadas também as contribuições das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado para o desenvolvimento profissional dos licenciandos.

O termo “percepção” é entendido aqui com o mesmo sentido atribuído por Melgarejo (1994, p. 48), ou seja, “como o processo cognitivo da consciência que consiste no reconhecimento, interpretação e significação para a elaboração de julgamentos em torno das sensações obtidas do ambiente físico e social” (MELGAREJO, 1994, p. 48). Para este autor, um dos elementos que definem a percepção é o reconhecimento das experiências cotidianas. Esse reconhecimento é importante para que o indivíduo possa evocar experiências adquiridas ao longo da vida e compará-las com novas experiências, favorecendo sua interação com o ambiente social que o cerca.

Nessa mesma linha, como Chauí (1999), entendemos que a percepção é sempre uma experiência dotada de significação, isto é, o percebido é dotado de sentido e tem sentido na

história de vida das pessoas, faz parte do mundo, do sujeito e de suas vivências.

Na pesquisa que resultou nesta dissertação, investigamos como as percepções de futuros professores se transformam (ou não) ao longo de três semestres letivos consecutivos do curso de Licenciatura em Matemática em uma universidade pública do interior de Minas Gerais. A relevância do estudo está principalmente nos aportes que pode trazer para a compreensão do impacto do processo de formação do professor de Matemática sobre o sentido que o mesmo atribui ao seu ofício.

Temos ciência de que outras variáveis, externas ao curso de licenciatura, mas a ele vinculadas, influenciam as percepções que os futuros professores vão construindo e reconstruindo ao longo do tempo. O contexto sócio-histórico e vários fatores ligados à condição docente influenciam essa formação e a profissionalização do ofício de professor. As condições de atuação desse professor incluem categorias desde salário, estrutura física dos espaços (escolas), prescrições legais, até as situações de vivência diária nas relações com os alunos e os outros agentes educacionais.

Como Nóvoa (1997), entendemos que a formação de professores é influenciada por inúmeros fatores que devem ser estudados adequadamente, para que assim se possa intervir de maneira construtiva na formação dos acadêmicos que futuramente estarão regendo atividades didáticas em sala de aula. Essa formação “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, são apresentados os estudos realizados sobre o Ofício de Professor de Matemática, construído para servir de base à investigação e à análise dos dados.

No segundo capítulo, são descritos o contexto e os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

No terceiro capítulo, são apresentadas as análises dos dados coletados e as considerações finais.

Para finalizar, seguem as referências e apêndices.

CAPÍTULO 1. O OFÍCIO DE PROFESSOR DE MATEMÁTICA

À pergunta “mas afinal, quem é você” o indivíduo só pode responder “eu estou em formação” (DUBAR, 1997, p. 225).

Neste capítulo, partimos da compreensão do ofício de professor e sua articulação com as noções de profissionalização, profissionalidade e condição docente para chegar à caracterização do ofício de professor de Matemática.

1.1 O ofício de professor

Segundo Bosi (1996, p. 36), “no senso comum, qualquer atividade desenvolvida pelo homem pode ser considerada profissão”. Mas, com as transformações culturais e econômicas vivenciadas pela sociedade, em meados do século XVI, o termo passa a denominar ocupações com formação recebida em universidades, como, por exemplo, Direito e Medicina. O termo também é usado para os militares, que possuíam prestígio social e alto *status*, e para o clero.

A partir do século XIX, a “profissão” é pensada como uma classe ou categoria especial no conjunto das ocupações existentes. Com a constituição do campo da Sociologia das Profissões, buscou-se trabalhar certos elementos do que se considerava profissão ou trabalho profissional, tais como base técnica, normas de conduta, base cognitiva (conhecimento ou doutrina), etc.

As profissões, produtos de relações sociais, surgem das necessidades que as pessoas têm a cada época, recebem influências do contexto no qual estão inseridas e, portanto, transformam-se para atender às demandas vigentes. Elas podem ajudar a dar origem a novas profissões e podem ser também extintas. Segundo Pimenta (2008, p. 18):

a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e burocráticas. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor (PIMENTA, 2008, p. 18).

Segundo Costa (2014), a profissão docente no Brasil se iniciou quando os portugueses trouxeram para o país membros da Companhia de Jesus, com o intuito de impor a sua cultura aos nativos e convertê-los ao Cristianismo. Os jesuítas, para alcançarem esse objetivo, ensinavam os índios a ler e a contar, mas também se preocupavam em prepará-los para o trabalho nas artes e ofícios. Com isso, iniciaram-se no Brasil associações chamadas

Corporações de ofício, que tiveram um papel importante para a caracterização das profissões.

No livro “Entre a cruz e o capital: as corporações de ofícios no Rio de Janeiro após a chegada da família real”, Mônica de Souza Martins (2008) identifica as origens das corporações na Europa e depois no Brasil, seu desenvolvimento até a extinção legal feita pela Constituição de 1824. Martins (2008) explica que os mestres praticavam um exercício político no sentido de se organizarem, através de seus ofícios, para defenderem seus interesses e serem porta-vozes dos interesses dos artesãos, principalmente por terem o poder de peticionar. O controle das corporações era feito pelas irmandades leigas que tinham como atribuições a fiscalização dos juízes; os cuidados dos aspectos legais para a contratação da mão de obra, habilitação e licença dos artesãos para o exercício das atividades; a cobrança das mensalidades dos mestres que já tinham lojas abertas. As irmandades tanto exerciam controle sobre a corporação como também defendiam seus interesses: eram as provedoras de auxílio nos momentos de doença, necessidades ou morte e concediam empréstimos e ajuda material. Dessa forma, exerciam um papel essencial em relação aos mecanismos de acesso ao trabalho e exercício da vida profissional na cidade do Rio de Janeiro e mantinham os interesses próprios de cada um dos grupos profissionais por elas defendidos e a reserva dos empregos e atividades para seus filiados.

Em 1759, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas de Portugal e do Brasil e instaura um ensino pelo e para o Estado. Segundo Nóvoa (1999, p. 15), esse processo de estatização do ensino caracterizou-se pela substituição do corpo de professores religiosos (ou controle da Igreja) por um corpo de professores laicos, sem que tenha havido mudanças no modelo original da profissão docente. De acordo com o autor, o modelo do professor continuava próximo ao do padre.

Com as reformas pombalinas, houve uma queda na qualidade do ensino em Portugal, principalmente porque as aulas eram dadas por professores sem preparo. “Para o Brasil, a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país” (SECO e AMARAL, s/d⁴). Assim, iniciou-se um processo da normatização do exercício da profissão docente, com a criação de um exame para se licenciar os professores para a instrução das chamadas aulas régias⁵.

Mendonça e Cardoso (2007), em um estudo intitulado “A gênese de uma profissão fragmentada”, consideram que as reformas pombalinas dos estudos menores, criadas em

⁴ Texto disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html

⁵ As aulas régias foram criadas pelo Marquês de Pombal, através do alvará régio de 28 de junho de 1759 para substituir os extintos colégios jesuítas. As aulas régias eram aulas avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica ministradas por um professor único. Elas eram autônomas e isoladas, sem haver nenhuma articulação entre elas. Texto disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html

oposição aos colégios jesuítas, representam “um momento decisivo na história da profissão docente no mundo luso-brasileiro” (MENDONÇA e CARDOSO, 2007, p. 31).

As reformas pombalinas aconteceram em duas fases: a primeira, marcada pela promulgação do alvará régio de 28 de junho de 1759, que cria as aulas régias de gramática latina, retórica e grego e, a segunda, assinalada pela criação das aulas régias de leitura, escrita e cálculo e também das cadeiras de filosofia, instituída pela Carta de Lei de 6 de novembro de 1772.

Para as autoras, alguns critérios utilizados nas reformas pombalinas dos estudos menores, tais como a maneira e a hierarquização como os estudos se organizavam e se diferenciavam, são responsáveis por uma série de divisões internas no próprio quadro docente, dificultando, assim, a autopercepção dos professores como um “corpo integrado e, conseqüentemente, autônomo do Estado”.

Tratando-se da hierarquização, na Carta de Lei de 1772, fica claro que há uma distinção na distribuição das cadeiras realizada do ponto de vista dos grupos a que se destinam. Para alguns, oferecia-se a instrução da Língua Latina; para os poucos que tinham a intenção de continuar os estudos superiores eram oferecidas as aulas de grego, retórica e filosofia e, para a grande maioria, considerava-se como suficiente o aprendizado do “ler, escrever e contar”. Essa hierarquização era contemplada nos seguintes pontos:

- 1) na própria diferenciação que se fazia nas denominações dadas aos professores: mestres de ler, escrever e contar e os professores de gramática latina, retórica, grego e filosofia;
- 2) na quantidade de cadeiras oferecidas de acordo com o número do público;
- 3) na distinção dos salários pagos aos mestres e professores, que eram mais elevados quanto mais próximos fossem dos estudos superiores;
- 4) na escolha dos locais onde as aulas régias seriam instaladas (pelo tamanho e importância das cidades e vilas);
- 5) nos critérios adotados pelo exame público, a partir do qual o professor recebia uma licença para lecionar. O professor poderia receber a condição de proprietário ou substituto da cadeira ou, ainda, a licença em caráter permanente ou temporário.

A hierarquização interna à profissão acentuou a característica de exclusão social promovida pela instituição de forma não aleatória das aulas régias, que eram criadas para seguirem as necessidades do Estado de formar trabalhadores mais qualificados. Mas, ao mesmo tempo em que havia o aumento da oferta educacional básica, a formação não se tornava popular por não se destinar a todos indistintamente.

Mendonça e Cardoso (2007) consideram a profissão docente “fragmentada” porque, a partir das características das reformas pombalinas, suas características iniciais são marcadas

pelas aulas régias formadas por aulas avulsas de matérias que, no primeiro momento, não tinham nenhum tipo de articulação entre si; pela instituição de dois níveis de estudos: a instrução elementar e a instrução secundária; a divisão entre a classificação dos professores: mestres credenciados, professores proprietários de cadeiras e professores substitutos, além da distinção dos locais de aplicação das aulas, dos salários dos professores e o problema da instabilidade dos professores substitutos.

Apesar da diferenciação das denominações dos professores, um fato importante para o processo da profissionalização da atividade docente indicado por Mendonça e Cardoso (2007) é a exigência de uma licença para lecionar, concedida pelo Estado. Sobre esse ponto, Nóvoa (1999, p. 17) afirma:

A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de “aval” do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimação oficial da sua actividade. As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apoiam-se fortemente na consistência deste título, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa) (NÓVOA, 1999, p. 17).

Para a seleção dos professores, criou-se um exame que definia um perfil de professor: só poderia lecionar a pessoa que tivesse acima de 30 anos de idade, conhecimento do que deveria ensinar e possuísse um bom comportamento moral. Instalou-se, então, em 1823, a primeira instituição de preparação de professores. Segundo Castanha (2012), tratava-se da primeira escola pública de primeiras letras de ensino mútuo (método Lancaster) criada na Corte do Brasil, que se constituiu numa espécie de escola normal, voltada para a preparação de professores, especialmente militares. Essa preparação caracterizou-se pelo uso do método desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster, no qual o professor instruía um monitor para que este atendesse aos alunos. E, assim, esse monitor era treinado para o ofício de mestre. Dessa forma, “a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada” (NÓVOA, 1999, p. 15).

A utilização do método Lancaster parecia resolver o problema da falta de professores até que, a partir do século XIX, surgem críticas ao ensino e ao método. Em seus estudos sobre o método Lancaster, Castanha (2012) faz um levantamento dessas críticas, destacando: a) a opção pelo método evidencia um descompromisso com a instrução popular; b) o método foi escolhido pelos baixos custos de implantação; c) não havia edifícios e utensílios adequados para a prática do método; d) falta de professores qualificados.

O autor, a partir da análise da documentação produzida sobre o método Lancaster no Brasil, afirma que a tese do baixo custo para a implantação do mesmo não se sustenta se forem tomadas como fonte documentos produzidos logo depois da escolha do método. A opção pelo método lancasteriano não significou um descaso por parte do Estado para com a instrução pública e também não representou uma questão de viabilidade econômica. Ele foi escolhido porque era o que havia de mais moderno em termos educacionais da época. Além dos fatores citados anteriormente como possíveis causas dos resultados aquém do esperado do Método Lancaster, Castanha (2012) indica o baixo número de alunos que frequentavam a escola pública na época (uma média de 50 a 60 alunos por escola) como fator pouco considerado pelos estudiosos do método no Brasil. Recorda ainda que o método foi elaborado para atender a um grande número de alunos na escola.

Segundo Costa (2014), nesse contexto, as Escolas Normais são instituídas. Essas instituições trouxeram normas para a profissão docente: para aqueles que iriam se candidatar à Escola Normal exigia-se que o candidato apresentasse um atestado de boa conduta, fosse maior de dezoito anos e soubesse ler e escrever. Nesse primeiro momento, a intenção era formar professores que disseminassem na sociedade a ordem e a civilidade. Surge também a exigência de prédios próprios para a instalação das Escolas Normais, que começam a ser instaladas por várias cidades do país.

Nóvoa (1999) analisa o processo histórico de profissionalização dos professores dos anos 1920 em quatro etapas e duas dimensões. As quatro etapas são:

a) exercício em tempo integral (ou como ocupação principal) da atividade docente: os professores não encaram a atividade docente como passageira, mas como um trabalho importante da sua vida profissional;

b) estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente: os professores têm uma licença oficial para lecionar, que confirma a condição de profissionais do ensino e funciona como instrumento de controle e defesa do corpo docente;

c) criação de instituições específicas para a formação de professores: eles seguiram formação relativamente longa e especializada;

d) constituição de associações profissionais de professores: a participação nessas instituições ajuda na defesa de um estatuto socioprofissional dos professores.

As duas dimensões referem-se a um corpo de conhecimentos e técnicas e ao conjunto de normas e valores. Na primeira dimensão, os professores possuem conhecimentos e técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente, ou seja, seus saberes não são meramente instrumentais e há um contato mais estreito com as disciplinas científicas. Na segunda, os professores aderem a valores éticos e a normas deontológicas para o cotidiano

educativo e para as relações internas e externas do corpo docente; a identidade profissional, nessa dimensão, não pode ser dissociada do projeto histórico da escolarização.

Segundo Costa (2014), até o século XIX, os professores eram homens, em sua maioria. Com o advento do capitalismo e o aumento de oportunidades de trabalho nas indústrias, os homens começaram a abandonar o ofício de professor. Então, o magistério passa por uma nova fase a partir de 1940: ocorre a entrada de muitas mulheres para ensinar no primário e há uma divisão das funções entre mulheres e homens. Os homens ensinavam os meninos e as mulheres instruía as meninas, sendo que os programas e objetivos do ensino eram diferentes, o das meninas incluía ensinamentos ligados aos cuidados domésticos. Com essa divisão, ocorre a entrada da mulher no magistério primário, que resulta no surgimento do curso de Habilitação Específica para o Magistério.

Podemos perceber que a profissão de professor ao longo dos anos foi construída para atender a diferentes necessidades da sociedade: religiosas, sociais, políticas, econômicas e de produção de bens e serviços. Nesse sentido, a docência também é vista de diferentes maneiras: como uma vocação, uma missão, um sacerdócio, uma profissão, uma quase profissão ou semiprofissão.

Segundo Fanfani (2008), a visão de docência como vocação apoia-se em três componentes básicos: o nativismo, o desinteresse ou a gratificação e a dignidade do ofício de ensinar. Por nativismo entende-se a ideia de que “foi Deus quem chamou” para o cumprimento de determinada função, ou seja, ensinar é uma resposta a um chamado, seguindo a velha ideia sagrada de vocação sacerdotal. Nesse sentido, a escolha pela profissão não se dá de forma racional. O desinteresse ou gratificação se relaciona com a ideia de que o professor cumpre sua missão sem buscar benefício próprio, prestígio ou bem-estar. A dignidade do ofício viria naturalmente, ou seja, não é o resultado de uma intencionalidade ou de uma estratégia utilizada. O autor critica tais noções defendendo que a ideia de profissão resulta de uma escolha racional, de um cálculo consciente, e não de um chamado. Para ele, a profissão é caracterizada por possuir um corpo de conhecimento, que normalmente requer um período não muito curto de formação e que deve ser realizada em instituição especializada.

Vocação e profissão para Fanfani (2008) são termos complementares e não contrários. Para ele, um trabalho benfeito é geralmente o trabalho de alguém que ama o que faz e fica satisfeito com isso (representa a vocação) e, ao mesmo tempo, espera uma gratificação pelo trabalho realizado (forma profissional).

Altet (2001) argumenta que o ensino foi entendido primeiramente como uma vocação e depois passou a ser visto como um ofício artesanal pouco valorizado. Como ofício artesanal, o ensino apoiava-se na aplicação de técnicas e regras preestabelecidas. Tal ideia é

corroborada por Perrenoud (1993) *apud* Altet (2001) que afirma que esse ofício artesanal torna-se profissão quando a prática de regras preestabelecidas na educação cede lugar a estratégias orientadas por objetivos e por uma ética. Ambos autores percebem o professor como um profissional autônomo e responsável à medida que sabe colocar “as suas competências em ação em qualquer situação” (ALTET, 2001, p. 25). Nesse sentido, eles definem o ensino como um processo interpessoal e interacional que utiliza a comunicação verbal e o discurso dialógico como meios para levar à eficácia da aprendizagem. Assim, não existe ensino sem a finalidade de aprendizagem. No ato de ensino, a dimensão relacional e a situação vivida entre o professor e o aluno em um determinado contexto são tão importantes quanto os conteúdos e métodos definidos. Desse modo, o professor pode planejar as aulas, mas as reações dos alunos não podem ser todas previstas, fazendo com que ele tenha que tomar decisões para modificar as ações.

Tardif (2012) ressalta que os ofícios e profissões que têm como objeto de trabalho as relações entre seres humanos não têm sempre os contornos delimitados porque o espaço de trabalho é caracterizado por representações. Nessas representações, imprevisíveis na sua totalidade, a personalidade e o querer dos alunos são integrantes do processo do trabalho, denominado pelo autor como trabalho interativo.

Para Tardif (2000), o ofício de professor está em processo de profissionalização e, nos últimos 20 anos, há um movimento quase internacional⁶ e comum no qual as reformas na educação concorrem para a formação do professor. Segundo o autor, para se distinguir de uma ocupação e ser visto como profissão, o ofício de professor deve se consolidar a partir de conhecimentos especializados adquiridos em formação universitária, formalizada por disciplinas científicas que incluem as ciências naturais e aplicadas, sociais e humanas e as da educação e validada por diploma que concede um título profissional. Esses conhecimentos não se caracterizam exclusivamente pelos conhecimentos técnicos conhecidos antecipadamente (rotinas, procedimentos, “receitas”), mas demandam adaptação às situações de ação. Como as situações de ação apresentam certo grau de imprevisibilidade, exigem do profissional discernimento para escolher quais conhecimentos aplicar. Pressupõe-se para isso que, na formação, o professor tenha acesso a “um repertório de conhecimentos profissionais” (TARDIF, 2000, p. 7).

Tardif (2000) indica que a profissionalização, em educação, define-se “como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e

6 Na América do Norte e na maioria dos outros países de cultura anglo-saxônica (Austrália, Inglaterra, etc.), bem como, de forma mais recente, na Europa francófona (Bélgica, França, Suíça) (GINSBURG e LINDSAY, 1995; JUDGE *et al.*, 1994; PAQUAY *et al.* 1996; TARIF, LESSARD e GAUTHIER, 1998; TISHER *et al.*, 1990 *apud* TARDIF, 2000, p. 6), e em vários países latino-americanos (LÜDKE e MOREIRA, 1999; TATO e VELEZ, 1997 *apud* TARDIF, 2000, p. 6).

educador, assim como da formação para o magistério” (TARDIF, 2000, p. 8).

Se esses esforços alcançarem êxito, o ensino deixará de ser um ofício para se tornar uma verdadeira profissão, assemelhando-se a profissões mais reconhecidas, como a de médico, por exemplo.

Para discutir o ofício de professor, inevitavelmente, abordamos as noções de profissionalização, profissionalidade e condição docente. Procuramos, a seguir, esclarecer como tais noções se articulam.

A noção de **profissionalização docente** pode ser abordada a partir de distintas perspectivas: relacionada aos processos de formação inicial e continuada dos docentes e da construção da identidade profissional; como uma política de Estado (EVANGELISTA; SHIROMA 2003); ou ainda como um conjunto de ações realizadas para que uma ocupação (ou semiprofissão) consiga aumentar seu prestígio social (BOSI, 1996). Nesta última vertente, o termo remete-se às lutas pela valorização da profissão, em oposição às progressivas perdas salariais e ao aumento de responsabilidades no trabalho docente.

Segundo Fanfani (2008), há uma luta para se definir o conteúdo da profissionalização docente. As políticas que indicam propostas de profissionalização docente são mais amplas e buscam a organização do sistema educativo de duas maneiras: a) como uma totalidade com descentralização, autonomia das instituições, financiamento de acordo com a demanda, etc.; e b) em uma dinâmica e estrutura das próprias instituições educativas, cujo diretor seja o gestor do processo de formação e lidere os projetos institucionais e o trabalho em equipe. Nesse sentido, o programa de profissionalização docente não seria apenas uma transferência dos modelos de organização capitalista ao campo da educação pública.

Segundo o autor, a dificuldade em se definir o conteúdo da profissionalização docente dá-se também porque o trabalho dos professores tornou-se mais contextualizado, devido à necessidade de atender situações extremamente complexas, que envolvem tanto os alunos quanto suas famílias. Tais situações fazem com que o professor use, além das competências técnicas, qualidades de sua personalidade que não estão codificadas e nem podem ser aprendidas mediante cursos ou treinamentos formais. Tais qualidades pessoais são o interesse, a paixão, a paciência, a vontade, suas convicções, a criatividade e outras. Para o autor, as normas que marcam o trabalho docente em um contexto de uma organização burocrática não desaparecerão, mas as novas condições do trabalho levam à construção do ofício como uma realização habilidosa, como uma experiência.

Fanfani (2008, p. 4-10) menciona vários fatores que dificultam a profissionalização docente em países da América Latina, como Argentina, México e Brasil, dentre os quais destacamos:

1. recrutamento de docentes que não concluíram a formação mínima desejável;
2. combinação da exclusão social com a inclusão escolar – as escolas foram utilizadas para a implementação de políticas assistenciais da infância e da adolescência sem que houvesse o aumento de recursos necessários para atender às novas funções tais como alimentação, prevenção da saúde e combate às drogas, etc.;
3. a massificação do atendimento escolar sem um crescimento proporcional do número de docentes – mais alunos nas salas de aula, advindos de diferentes classes sociais;
4. mudanças nas relações entre as novas gerações e os professores (que envolvem os mecanismos de autoridade, disciplina, comunicação entre adolescentes e os professores);
5. as novas estruturas familiares – há uma oscilação no papel da família: algumas não participam da vida escolar do aluno, outras querem intervir, às vezes, até de forma excessiva no trabalho do professor;
6. aumento das demandas em relação ao trabalho com jovens – além das competências técnicas, há uma exigência cada vez maior de um compromisso pessoal e emocional. Alguns docentes julgam que esse tipo de tarefa deveria ser realizado por outros profissionais especializados, como assistentes sociais, tutores, psicólogos e outros;
7. a introdução das Tecnologias da Informação e da Comunicação nos processos de ensino e aprendizagem. A demanda pelo uso de ferramentas tecnológicas no ensino produz uma sensação de obsolescência e exclusão por parte de muitos docentes.

Os fatores relatados acima dificultam a profissionalização docente porque eles não se referem apenas ao cumprimento de um programa de formação de professor que se preocupa com a parte técnica da profissão, mas também envolvem um compromisso social e político para atender às demandas da sociedade.

Para Fanfani (2008), uma nova identidade de trabalho docente requer uma combinação articulada de três dimensões: a profissão, a vocação e a política. O autor indica que a racionalidade técnico-instrumental do ofício deve ser fortalecida para ampliar as possibilidades do professor na solução de problemas complexos e inéditos no ensino e na aprendizagem, mas que essa dimensão racional e técnica deve ser acompanhada de aspectos afetivos: “[...] la docência requiere un plus de compromiso ético/moral, de respeto, de cuidado y de interés por el outro, es decir, por el aprendiz concebido como sujeto de derechos” (FANFANI, 2008, p. 18).

O autor ainda indica que a docência não é uma atividade neutra porque o ensino e a aprendizagem são resultados de um trabalho em equipe e que é uma atividade profundamente política por estar comprometida com a formação de uma cidadania ativa.

A profissionalização docente alia-se à ideia de profissionalidade no sentido de uma busca de formação e aperfeiçoamento respaldada por políticas públicas para se alcançar a

valorização da profissão docente em meio às exigências e mudanças sociais.

O termo **Profissionalidade** ainda se encontra em estruturação conceitual no domínio da Sociologia das Profissões. Segundo Bourdoncle e Mathey Pierre (1995) *apud* Ludke; Boing (2010), o termo surgiu na Itália, na década de 1960, no contexto empresarial. Weiss (1983) *apud* Ludke; Boing (2010) explica que o termo era usado como alternativa para os conceitos de profissão e *métier*. O conceito expandiu para a França e chegou ao Brasil na década de 1970.

Gimeno Sacristán (1999, p. 65) entende profissionalidade como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Segundo Roldão (2007), a característica básica que distingue o professor de outros agentes sociais e profissionais, segundo essa autora, é a “*ação de ensinar*”. Essa ação se verifica: a) como “professar um saber” – que remete à postura tradicional do professor que *transmite* saberes disciplinares. Essa visão assumiu um significado pertinente, quando o acesso e o domínio ao saber eram mais restritos. Atualmente, esse entendimento do ensinar como sinônimo de transmitir um saber perdeu a relevância social devido à organização da sociedade em torno de um conhecimento mais global; e, b) como fazer alguém aprender alguma coisa – nesta segunda leitura, a visão é mais pedagógica e abrange um campo mais vasto de saberes, inclusive os disciplinares. Configura-se aqui a importância do destinatário da ação para a efetivação do ato de ensinar.

Para a autora, a função específica de ensinar vai além da visão simplista de passagem, de transmissão de saber. Tal ideia relaciona-se a dois processos sociais distintos, mas que se complementam: um extrínseco, de natureza político-organizacional, que tem na institucionalização da escola como uma organização pública e no currículo nela utilizado como um suporte principal a afirmação dos docentes como um grupo socialmente identificável; e outro, de natureza intrínseca, que se apoia no reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o conhecimento profissional específico dos professores.

A própria complexidade da função docente⁷, os múltiplos significados de *ensinar* em diversos contextos, a preexistência histórica da ação de ensinar ante a formalização da formação para ensinar configuram-se como exemplos de fatores dificultadores da

7 Refere-se ao conjunto de atribuições próprias do exercício da docência. Tais atribuições assumem variações e são influenciadas por múltiplas determinações do contexto histórico-social, em permanente mutação. Comumente é própria da função docente a socialização de saberes produzidos historicamente pela humanidade e o desenvolvimento de atividades correlatas a esse processo e que dão sustentação ao ensino e à operacionalização do currículo escolar, tais como: seleção dos conteúdos a serem ensinados; criação de mecanismos para relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais e concretas dos estudantes; elaboração e/ou planejamento de metodologias de ensino; construção dos planos de ensino; participação na elaboração do projeto político pedagógico e dos conselhos escolares; elaboração dos processos de avaliação da aprendizagem. <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=413>

especificidade do conhecimento profissional dos professores. Segundo Roldão (2007), o fato de a atividade de ensinar ser praticada antes de sobre ela se produzir um conhecimento sistematizado faz com que a profissão docente seja marcada por uma “praticidade” que culmina na dicotomia teoria-prática existente nos meios acadêmicos e no centro da agenda da formação dos professores.

Roldão (2005) refere-se ao termo profissionalidade como “aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2005, p. 108).

A autora considera que a profissionalidade pode ser entendida a partir da interdependência de quatro descritores: (1) o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade (por oposição à indiferenciação); (2) a existência do saber específico (indispensável ao desenvolvimento da atividade e de sua natureza); (3) o poder de decisão sobre a ação desenvolvida (controle sobre a atividade e autonomia do seu exercício) e (4) a pertença a um corpo coletivo. Segundo a autora, esse corpo coletivo “partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da função e acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima” (ROLDÃO, 2005, p. 109).

Para explicar os descritores da profissionalidade, Roldão (2005) utiliza como exemplo a profissão de médico: (1) Identifica-se claramente a natureza específica do que o médico faz e sua respectiva utilidade social; (2) reconhece-se que para exercer a profissão, tem de dominar um saber próprio que os outros não dominam; (3) o médico tem o poder de decidir sobre a sua ação e responde por esta ação perante as pessoas que utilizam seus serviços; (4) o coletivo dos praticantes desta atividade se reconhece como uma comunidade que defende o prestígio e a exclusividade do seu saber. Roldão (2005) ressalta que esse saber “é desenvolvido e produzido pelos próprios, saber que lhes garante a credibilidade da sua acção e que define quem pode ou não aceder ao exercício da atividade” (ROLDÃO, 2005, p. 109).

Roldão (2005) aponta que é neste conjunto de pressupostos que a profissão de médico se realiza tanto no exercício liberal quanto no institucional e, mesmo no institucional, que segue regras e hierarquias externas à profissão, não há interferência no essencial do “acto médico”.

A autora destaca como relevante para a constituição do estatuto de profissionalidade dos professores a institucionalização da necessidade de formação para exercer a atividade. Formação esta que resulta de necessidades sociais, históricas e econômicas, como, por exemplo, a necessidade de educar e instruir a população. Para ela, a atividade docente é dependente das agendas políticas dos governos e das necessidades sociais, e que isso é

traduzido no escasso poder dos professores sobre o currículo e na limitada intervenção sobre a organização do seu trabalho e na escola. Essa escassez de poder sobre o “acto educativo”, em contraposição ao “acto médico” citado anteriormente, é um dificultador para a constituição de coletivos que defendem o seu saber próprio. Os professores se associam a sindicatos com o intuito de garantir seus direitos como trabalhadores, numa lógica mais próxima de outros assalariados, e não para regular e produzir seu saber próprio e a organização do seu trabalho.

Assim, para a autora, as dimensões de poder e controle dos professores sobre a ação docente são restritas e limitadoras ao estabelecimento do estatuto de profissionais plenos. Retornando à característica básica que distingue o professor de outros agentes sociais e profissionais: a ação de ensinar, Roldão (2005) defende que a importância do professor como o distribuidor de um saber restrito teve sua relevância, mas num tempo histórico que já passou. Para a autora, os professores são “indispensáveis” porque “são – ou devem ser – os que fazem os outros (que hoje são todos os cidadãos) aprenderem um saber que socialmente se considera que lhes é necessário” (ROLDÃO, 2005, p. 115).

Nesse sentido, a aprendizagem é construída pelo e no aluno e o professor é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, não é substituto do aluno e nem assistente passivo de uma aprendizagem na qual os alunos apreendem (ou não) por força apenas do seu esforço ou capacidade. Essa mediação se dá porque é o professor que a sabe fazer, por ações de ensino intencionais.

O Conceito de profissionalidade se associa intimamente ao conceito de desenvolvimento profissional. O professor, para atender às mudanças e exigências impostas à sua profissão e melhorar o prestígio social da mesma, busca aumentar seu conhecimento, aperfeiçoar-se, refletir sobre a sua prática a partir de suas experiências vividas no espaço escolar.

Carlos Marcelo (2009) aponta que o conceito de desenvolvimento profissional tem sofrido modificações durante a última década, motivadas pela evolução da compreensão de como se produz o processo de aprender a ensinar. A partir da análise de relatórios internacionais⁸, o autor explica que as investigações e revisões realizadas no campo educacional indicam que a figura do professor tem ganhado destaque, ao se evidenciar que a forma como ele ensina é um fator estreitamente associado à qualidade da aprendizagem dos alunos.

⁸ Os relatórios citados pelo autor são: Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers (OCDE, 2005); II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Buenos Aires, 29 e 30 de março de 2007); Relatório da Associação Americana de Investigação Educacional (AERA, 2005).

Há mais de uma década, a noção de desenvolvimento profissional de professores é entendida como um processo a longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que integra diferentes experiências contextualizadas no local de trabalho do docente (MARCELO, 2009)⁹.

Porém, o desenvolvimento profissional está fortemente atrelado à **condição docente**.

A ampliação da oferta de escolarização impulsionou a formação de professores mais preparados para ensinar. Mas, nessa formação, além dos saberes docentes, surge a necessidade de se avaliar em que contextos sociais o professor irá atuar.

Fanfani (2010, p.1)¹⁰ afirma que podemos estudar as características dos professores, tais como gênero, idade, títulos e bens que possuem, entre outras, mas, além de possuírem tais atributos, eles são “sujeitos capazes de dar um significado ao que são e ao que fazem”. Por isso, esse autor afirma que, quando se quer estudar a “condição docente”, é importante incluir questões da subjetividade, como: percepções, representações, valores, opiniões, expectativas.

Nessa mesma direção, Teixeira (2007, p. 249) busca compreender a condição docente a partir de duas perspectivas: uma na qual tenta compreender a sua origem e fundação: “do que funda ou do que cria”, e outra na qual o termo condição docente se refere a “um estado, a um conjunto de realidades ou a uma situação de um homem na vida social”. Para entender esse termo nas duas perspectivas, a autora observa que existe uma relação entre docente e discente e que um não existe sem o outro, assim, a docência se instaura na relação social entre docente e discente pela alteridade, por isso, “o outro, a relação com o outro, é a matéria de que é feita a docência. Da sua existência é a condição” (TEIXEIRA, 2007, p. 249). Ela lembra ainda que essa relação dos sujeitos se dá em universos individuais e coletivos de historicidade e cultura diversos.

Por se tratar de uma relação entre sujeitos socioculturais, a condição docente é da *ordem do humano* e também da *ordem do político*. Por isso, para pensarmos na constituição da docência há de se considerar as temporalidades e nos lembrarmos de que docentes e discentes geralmente localizam-se em gerações humanas diferentes. Nesse sentido, os docentes (os adultos) têm a responsabilidade do trabalho com a memória da cultura da geração passada e a reinvenção do presente e do futuro com a geração atual.

Para a autora,

a condição docente não é um dado fixo e acabado, assim como não resulta somente das vontades. Ela vai ganhando conteúdo e forma na complexa relação entre as estruturas e os agenciamentos humanos que compõem a vida

⁹ Ver levantamento realizado por MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, 08, pp.7-22, jan/abr., 2009.

¹⁰ FANFANI, E. T. Condição docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. (disponível em <http://www.gestrado.net.Br/pdf/396.pdf>)

social, tal como se vê nos territórios da escola. Nela interferem os sujeitos socioculturais implicados na relação, sujeitos múltiplos e diversos, tanto quanto as condições materiais e simbólicas em que suas interações e trocas se realizam assim como parâmetros de sua institucionalidade (TEIXEIRA, 2007, p. 434).

Ainda segundo Teixeira (2007), para entendermos a condição docente, não há como não considerar o papel da **escola**. É nela que docentes, discentes e demais profissionais interagem com histórias individuais e coletivas variadas, que são interpretadas na aula e na sala de aula.

Na sala de aula e na aula, se cruzam, se interpelam, se interpretam e interpenetram, se compõem e contrapõem diversos registros culturais, valores, modos de ser e de viver. Múltiplos sujeitos com suas respectivas histórias individuais e coletivas nela estão, atribuindo variados sentidos e significados à educação, à escola, à aula, com os quais se relacionam movidos por diferentes motivações, quando não estão desmotivados. Movidos por variados sentimentos. Aula é acontecimento que combina satisfações e insatisfações, facilidades e dificuldades, bem-estar e mal-estar, bem-querer e mal-querer. Indiferenças, nela dificilmente haverá (TEIXEIRA, 2007, p. 436).

Estando inserida num contexto sociocultural, a **escola** também recebe os problemas externos a ela e que impactam a condição docente. E é na aula, na sala de aula, que os alunos trazem à cena os problemas externos à escola. A questão social é vista nas histórias individuais e coletivas de docentes e discentes.

A autora destaca os problemas oriundos das desigualdades sociais que impactam o desempenho escolar dos alunos, a questão da violência, do consumismo, problemas resultantes de novas organizações sociais, como as novas configurações da família. Ainda há as questões ligadas às exigências de produtividade, rapidez, acumulação do capital, que geram competitividade, individualismo, hedonismo e modos de pensar e sentir diferentes, que geram subjetividades. Esses modos de vida resultam em adoecimento e patologização dos comportamentos. Por isso, a autora aponta que a condição docente deve ser compreendida observando-se os contextos sócio-históricos.

Em concordância com Fanfani, Teixeira (2007) aponta que o fato de os professores dividirem com outros veículos de socialização, como a mídia e a internet, a sua importância social trouxe alguns desconfortos e questionamentos para os docentes em relação à importância de seu papel social.

Para os docentes, os alunos apresentam um perfil diferente do modelo criado por eles como o ideal e eles acabam por criar estereótipos para os alunos (“indisciplinados”, “não têm base”, “desinteressados”, “sem limites”, “sem respeito”; etc.), que refletem de forma negativa na relação docente/discente. Quando a dificuldade do professor está no aluno e nas relações

com ele, cria-se um problema no “coração da docência”. Esse problema e outras condições de trabalho consideradas precárias levam os docentes a sentimentos de incerteza e impotência diante dos desafios da profissão, que geram “o mal-estar docente” e a crise da docência (termos utilizados nas pesquisas atuais) ou, ainda, o aumento do adoecimento dos professores, o absenteísmo no trabalho ou até mesmo o abandono ou a dedicação à outra profissão (TEIXEIRA, 2007).

Todo o exposto até então representa nosso processo de construção da noção de ofício de professor.

Quando pensamos em um ofício, normalmente, somos levados a considerar processos através dos quais ferramentas e técnicas podem ser manipuladas sobre alguma matéria-prima e, a partir de ações, obtemos resultados ou objetos necessários para atender às necessidades do mundo do trabalho ou da humanidade. Para essa manipulação, pode não ter havido uma formação normatizada, mas sabemos que é uma tarefa que é feita com disciplina, que exige algumas habilidades, ou seja, diferente de uma tarefa realizada para a distração, que se faz quando se tem vontade apenas ou quando nos convém.

O ofício é antes de tudo um dever e exige uma certa disciplina, uma dose de trabalho, ao ponto de se esperar que o profissional seja melhor que o amador, porque não faz apenas uma vez ou outra quando deseja ou quando lhe convém. **Por ofício temos a obrigação de fazer o melhor que pudermos aquilo que nos identifica como profissional em uma determinada área** (NETO, 2005, p. 254, grifo nosso).

Para esse autor, a realização de um ofício cria uma identidade entre os indivíduos e os objetos que manipulam e os processos com os quais se relacionam, ou seja, estabelece uma identidade entre as pessoas que comungam de mesmas práticas em um determinado ambiente. Essa identidade entre as pessoas a partir de fazeres e saberes é algo que permite situar no interior das sociedades os papéis que executam e, ao mesmo tempo, suprir a sociedade daquilo que ela necessita em um dado momento histórico. Assim, “a partir de um dado ofício que é diferente de outro as pessoas se reconhecem, estabelecem relações e sabem porque fazem coisas diferentes” (NETO, 2005, p. 254).

Neto (2005, p.205) entende o termo ofício como “um certo saber-fazer àqueles que comungam do mesmo conjunto de conhecimentos e habilidades e são capazes de reproduzir certos objetos e ou objetivos com base nos mesmos rituais”. Para ele, pode-se inferir que, para o exercício de qualquer ofício, é necessário o domínio dos processos que lhe são característicos.

Arroyo (2010, p. 18), em seu livro “Ofício de Mestre: imagens e autoimagens”, afirma: “o termo ofício remete à artífice, remete a um fazer qualificado, profissional”. Ou

seja, “os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada e reconhecida socialmente, de traços bem definidos” (ARROYO, 2010, p. 18).

Ao escolher o termo ofício de mestre, o autor quer defender o seu antigo significado “que vê no pedagogo, no educador ou no mestre um homem, uma mulher que tem um ofício, que domina um saber específico” (ARROYO, 2010, p. 21). Para o autor, ter esse ofício trazia orgulho e isso precisa ser resgatado no cenário educacional atual.

Contudo, o autor ressalta que “é difícil identificar o ofício de mestres com uma imagem única porque “somos múltiplos, plurais” (ARROYO, 2010, p. 13). Assim, “o que sabemos fazer e temos de fazer no cotidiano convívio com a infância, adolescência e juventude não cabe em imagens simplificadas, nem em um único conceito, professor, docente, mestre, alfabetizador, supervisor, orientador. Carregamos uma história feita de traços comuns ao ofício” (ARROYO, 2010, p. 13).

Essa multiplicidade de imagens que permeia o ofício de professor está ligada à complexidade da construção da identidade do professor.

O conceito de identidade docente é bastante complexo porque pode ser considerado a partir de duas dimensões: uma de caráter relacional, que envolve o “outro”, o “coletivo”, e outra, de caráter individual, que envolve o “eu” (DUBAR, 1997 e 2006; PIMENTA, 2008; DINIZ-PEREIRA, 2017).

Para Dubar (2006), essas duas dimensões se constituem a partir dos processos Biográfico e Relacional. No Biográfico, as identidades são produzidas pelas trajetórias de vida, nas experiências vividas e têm caráter mais subjetivo e seguem uma marca temporal (“Identidade para si”). Já a “Identidade para o Outro” se refere ao Processo Relacional, ou seja, as identidades se desenvolvem nas relações da vida social; costumam ser herdadas por um pertencimento a uma tribo ou classe social, por exemplo.

No eixo relacional, a identidade se constitui em relação ao “outro” e este “outro” pode ser interpretado tanto como instituições (o estado, as universidades e faculdades, programas de formação, as escolas e sindicatos) quanto pessoas (estudantes, seus pais, outros professores, gestores) (DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 8).

Danielewicz (2001) *apud* DINIZ-PEREIRA (2017) aponta que, de um lado, a identidade docente relaciona-se ao significado social da profissão de magistério e, de outro, ao significado que o professor atribui ao seu próprio ofício.

Na primeira dimensão, o significado é constantemente reinterpretado, quando o professor está em contato com as situações da escola e com seus agentes (outros professores,

pais, alunos, diretores). Na segunda dimensão, o significado é baseado na história pessoal do professor: sua trajetória escolar e profissional, seus conhecimentos, valores, interesses e sentimentos.

Diante desses dois eixos citados, entendemos que existem diferentes configurações de identidade do professor devido às diversas histórias de vida e relações sociais e históricas que cada um pode ter, portanto, trata-se de um campo de estudo polissêmico. Nesse sentido, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) afirmam: “as possibilidades de investigação das identidades docentes são múltiplas, dada a imensa variedade das condições de formação e atuação profissional destes sujeitos...” (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p. 54).

Compreendemos que os estudos de Souza e Faria (2011), Dubar (1997, 2006), Ciampa (1984), Pimenta (2008), Hall (2006) e Marcelo (2009) sobre a identidade trazem pontos que julgamos importantes para o processo de “tornar-se professor”. Entre esses pontos destacamos: a ideia de que a identidade é um processo, ou seja, é mutável; a noção de que os modos de identificação podem variar ao longo da vida, tanto individual quanto coletivamente; a identidade está em constante transformação e pode ser identificada temporariamente porque depende do contexto e sofre influências de diferentes sistemas culturais.

A identidade tem caráter dinâmico porque está sempre em transformação. “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose” (CIAMPA, 1984, p.74).

Esse movimento pressupõe uma personagem que vivencia um papel padronizado pela cultura e é fundamental na construção identitária. As diferentes maneiras de se estruturar as personagens trazem como resultados diferentes modos de produção identitária. Nesse sentido, “a identidade é a articulação entre igualdade e diferença” (CIAMPA, 1987 *apud* FARIA e SOUZA, 2011, p. 36).

Para o sociólogo Claude Dubar (1997), a identidade de uma pessoa é construída socialmente. Trata-se de uma construção que se inicia na infância e que vai sendo reconstruída durante a vida: pelos julgamentos dos outros sobre a pessoa e pelos próprios valores, e pelas orientações que a pessoa recebe. Nesse sentido, o autor conceitua identidade como um “produto de sucessivas socializações” (DUBAR, 1997, p. 13). Assim, a perda de identidade de uma pessoa traz sentimentos de alienação e sofrimento porque “a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso” (DUBAR, 1997, p. XXV).

Stuart Hall (2006) afirma que a teoria social tem discutido de forma profunda a noção de identidade, devido à chamada “crise da identidade”. Tal crise reflete as mudanças sofridas pelos conceitos de identidade e de sujeito que têm sido “deslocados” ou “fragmentados”. Assim, no contexto das identidades culturais, o sujeito, que antes tinha uma unidade estável,

se encontra “fragmentado”, ou seja, composto de várias identidades que podem ser contraditórias ou não resolvidas, entrando em uma espécie de colapso relacionado ao processo de mudança conhecido como globalização e seu impacto sobre a identidade cultural. Segundo Hall, as transformações do mundo também alteram as identidades pessoais e geram uma perda do “sentido de si” (deslocamento ou descentração do sujeito). A “Crise da identidade” é o resultado de um duplo deslocamento: a descentração do indivíduo tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo (HALL, 2006, p. 1).

Podemos perceber a concepção de identidade de sujeito pós-moderno para o autor como uma identidade que se transforma continuamente e sofre influências de sistemas culturais diversos e que, por isso, pode ser identificada temporariamente. O sujeito pós-moderno apresenta identidades culturais “abertas”; que estão em transição; algumas ainda ligadas às tradições e outras que são o resultado das misturas culturais originadas pela globalização.

Marcelo (2009) apresenta algumas características sobre a identidade profissional docente, definidas por Beijaard, Meijer & Verloop (2004), a partir de uma revisão de investigações recentes. Nesses estudos, a identidade profissional:

1. é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Essa noção coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida.

2. envolve tanto a pessoa como o contexto. A identidade profissional não é única.

3. é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si, que têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam.

4- contribui para a percepção da autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Pimenta (2008) afirma que a identidade “não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2008, p. 18). Nesse sentido, a identidade se constrói de acordo com o contexto, com as necessidades e demandas da sociedade e aponta para a análise das práticas profissionais, tanto para a reafirmação das mesmas, quanto para a inovação:

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à

luz das teorias existentes, da construção de novas teorias [...] (PIMENTA, 2008, p. 19).

De forma semelhante ao processo biográfico indicado por Dubar (1997) e corroborando a segunda dimensão apontada por Danielewicz (2001 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2017), na qual o significado que o professor atribui a seu ofício baseia-se em sua trajetória escolar e profissional, em seus valores e interesses, Pimenta (2008, p. 19) também atribui à identidade um caráter mais individual e subjetivo:

constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto autor e ator, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem a sua vida como professor [...]

A autora ainda entende a noção de identidade no âmbito das relações com o outro, assemelhando-se também às ideias do processo relacional proposto por Dubar (1997) e da primeira dimensão apontada por Danielewicz (2001 *apud* DINIZ)-PEREIRA, (2017), em que o significado social do ofício é reinterpretado nas vivências do professor e dos agentes da escola nas situações cotidianas: “[...] do sentido que tem a sua vida como professor assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos” (PIMENTA, 2008, p. 19).

A partir das ideias anteriormente apresentadas, percebemos que a identidade docente não é algo estável, inerente ou fixa que se possui, mas sim algo dinâmico, em processo de construção e reconstrução ao longo da vida profissional. Da mesma forma, o ofício de professor e, conseqüentemente, a condição docente também são processos construídos em diferentes contextos históricos e culturais e pela história de vida do professor (trajetória familiar, escolar, profissional); pelo(s) significado(s) que o mesmo atribui ao seu ofício, interesses, valores, e conhecimentos; pelas relações que o professor estabelece com alunos, pais, colegas, diretores e funcionários.

Diante do exposto, adotamos na pesquisa as noções de identidade propostas por Dubar (1997), Arroyo (2010, 2011), Pimenta (2008) e Marcelo (2009), por tratarem a identidade docente como um processo de construção da profissão de professor, a partir das relações sociais, nas quais há uma interdependência entre o aspecto biográfico e o relacional.

Apesar de considerarmos importante a concepção de identidade cultural do sujeito pós-moderno, indicada por Hall (2006), em nossa pesquisa, não nos apoiamos em seus estudos, porque não tratamos das alterações das identidades pessoais do sujeito a partir das transformações ocorridas no mundo globalizado. Os contextos sociais da nossa pesquisa se dão nas salas de aula da Licenciatura e das escolas em que os alunos têm a oportunidade de

conhecer a realidade escolar, atrelados à história de vida dos licenciandos e aos significados que eles dão ao ofício de professor.

Portanto, compreendemos que o ofício de professor constrói-se em um processo dinâmico e complexo que envolve relações sociais e é fortemente influenciado pelos contextos nos quais é realizado. Nessa construção, verifica-se a articulação de vários conceitos complementares entre si e histórias individuais e coletivas do professor.

1.2. O ofício de professor de Matemática

O ofício do professor se diferencia de outros ofícios uma vez que, para a sua realização, as habilidades necessárias não são utilizadas de forma mecânica (ou automatizada), pois seu objeto de trabalho não é um material inerte e sua tarefa é definida e realizada em um contexto de interação social.

O ofício do professor pode ser marcado por uma grande heterogeneidade em diversos aspectos. Um deles é a própria formação, que é diferente em termos de conhecimentos e habilidades específicas, conforme o lugar/público-alvo em que o professor ensina: se é professora de crianças menores de seis anos; se é professora até o 5º ano; se é professor do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio; se é um professor universitário; se é um professor de EJA; se é um professor no ensino técnico e outros. Finalmente, uma marca importante desse ofício é a sua especialização. Um professor de Matemática – dada a natureza da disciplina, as concepções associadas a ela e seu papel no imaginário coletivo – compartilha o ofício de professor com todos os demais de outras disciplinas, mas possui particularidades que lhe são próprias.

O papel atribuído socialmente à Matemática traz consigo demandas e exigências impostas pela sociedade, bem como certo *status* de superioridade. Paralelamente, as concepções¹¹ construídas e difundidas acerca dessa disciplina também influenciam tanto a formação do professor de Matemática quanto sua prática.

Segundo Ponte (1992), as concepções são formadas num processo ao mesmo tempo individual e social. Individual porque surgem a partir dos resultados da elaboração da nossa experiência e social porque decorrem da comparação das nossas elaborações com as dos outros. Para ele, “a Matemática geralmente é vista como uma disciplina extremamente difícil” [...] (PONTE, 1992, p.1), e o modo como o professor de Matemática concebe a própria disciplina influencia as decisões em seu modo de desenvolver seu ofício de ensinar. Da

11 O termo concepções traz a ideia de conceber, gerar uma ideia, um pensamento sobre determinado assunto. Thompson (1992) identifica as concepções como “estrutura mental mais geral, incluindo crenças, significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais, preferências e outras coisas mais semelhantes” (THOMPSON, 1992, p. 130).

mesma forma, as concepções que os alunos trazem a respeito dessa disciplina também poderão influenciar a relação que eles estabelecerão com a mesma e com o professor.

Ponte (1992, p. 1) indica que as concepções são importantes para darmos sentido às coisas, porém, por outro lado, podem atuar como um bloqueador a novas realidades e limitador de possibilidades de atuação e de compreensão. Esse caráter bloqueador pode trazer dilemas, resistências e incertezas ao ofício de professor de Matemática.

Em seus estudos, Auarek (2012) identificou que o ofício de professor de Matemática tem sofrido mudanças e se distanciado do que era normalmente definido pela sociedade e pelos próprios professores de Matemática como práticas eficazes de produção do saber matemático. Essa mudança que vem ocorrendo é parcial, devido à permanência de demandas e expectativas que já se convencionaram à Matemática e ao ofício de professor de Matemática, como, por exemplo, o caráter de seleção da disciplina, que avalia e classifica o aluno por sua facilidade ou dificuldade em construir o conhecimento matemático. Os professores investigados pelo autor apontam essas mudanças como resultados da chegada de um “novo aluno” – crianças e adolescentes – à escola, em particular à escola pública (AUAREK, 2012, p. 3).

Esse “novo aluno” constitui-se de crianças e adolescentes que são reconhecidos como portadores de direitos. Além disso, eles chegam à escola acompanhados das demandas, expectativas e problemas de sua geração. Esta, que é diferente das gerações anteriores, tem uma relação diferente com a valorização da cultura e do conhecimento, expressa suas opiniões de outras formas e deseja participar das decisões dos grupos em que está envolvida (TEDESCO e FANFANI, 2002; ARROYO, 2000; HARGREAVES, 1994 *apud* AUAREK, 2012).

Além do “novo aluno”, ao contexto das salas de aula é acrescida a complexidade da vida nas sociedades contemporâneas. Com isso, duas dimensões essenciais ao ofício de professor de Matemática trazem dificuldades e inseguranças a esse professor: “o ensinar e o acolher o aluno” (AUAREK, 2012, p. 5).

Além do comprometimento com o ensino da Matemática, a relação afetiva e dialógica com o aluno recebe destaque porque sem esta relação não é possível se realizar o ensino da Matemática (AUAREK, 2012).

Para atender às duas dimensões citadas, no ofício de professor de Matemática a capacidade de tomar decisões é fundamental. O que é possível manter do conteúdo? O que pode ser aprofundado? Qual é o momento certo para isso ou aquilo nas situações de sala de aula?

Para Auarek (2012), ao realizar as suas escolhas, o professor de Matemática deve

“livrar-se do sentimento de culpa da escolha e buscar reivindicar para si as condições e o que for mais necessário para realizar seu ofício” (AUAREK, 2012, p.7).

O professor de Matemática tem vivido impasses para realizar seu ofício: muitas vezes buscam tentativas de mudanças, mas não conseguem concretizá-las devido às tradições e à própria condição docente. Se ele mantém as tradições, não consegue atender de forma satisfatória às crianças e adolescentes. Para conseguir uma aproximação com o “novo aluno”, exige-se uma constante negociação de significados e condutas na sala de aula, porque a nova relação professor/aluno exige também “uma nova relação com a Matemática e com o ensino da Matemática” (AUAREK, 2012, p. 3).

Em relação ao conteúdo matemático, o professor tem buscado trabalhar com a Matemática que seja relevante para a vida do aluno. Nesse sentido, mais um dilema envolve o ofício do professor de Matemática: Como se deve estruturar o currículo da Matemática para se adequar ao contexto escolar? E as outras exigências da sociedade: formar o aluno para a competitividade do mundo do trabalho e para o futuro? (AUAREK, 2012, p. 13).

O ofício de professor de Matemática é muito mais que pensar no ensino do conteúdo porque hoje o professor precisa resgatar a importância da disciplina principalmente para esse “novo aluno”. Como coordenadora pedagógica, percebo que a Matemática tem ainda um *status* social favorável para os pais e também para os colegas de trabalho, mas as justificativas dadas para se estudar a Matemática, como, por exemplo, sua importância para a continuidade dos estudos ou para “passar” em concursos ou, ainda, para o mundo do trabalho, não têm convencido os alunos. Eles sentem que o que estão aprendendo está muito distante da realidade deles e lançam questionamentos como: “Para que tenho que estudar esta matéria?”, “Para que aprender todo este processo, se eu posso chegar aos resultados mais rapidamente com a calculadora?”.

Arroyo (2010) sugere que, para lidar com esses dilemas relacionados à sala de aula, o olhar do professor deve se voltar para as suas práticas. Para ele, o ofício do professor é este: aprender e usar artes de lidar com as pessoas. E para acompanhar os processos de formação dessas pessoas, que são processos complexos, os professores inventam e reinventam práticas e atividades. O autor destaca ainda que as práticas cotidianas da escola giram em torno dos educandos ativos que colocam os professores para tomarem decisões como educadores, tornando-os os inventores do currículo:

a escola é antes de tudo um tempo-espço de encontro de gerações, de pessoas em tempos diversos de socialização, interação, formação e aprendizagem das artes de ser humanos. Essas artes, não se alteram bruscamente com mudanças nas áreas do conhecimento, nem das técnicas de produção. A escola e os docentes têm de estar atentos a essas mudanças. Mas, sobretudo, atentos à construção social do conhecimento, à construção

cultural dos sujeitos (ARROYO, 2010, p. 231).

Nessa dinâmica social e cultural que envolve os docentes e os educandos, o currículo será “um texto provisório sempre reescrito” (ARROYO, 2010, p. 231). O autor explica que esse caráter provisório do currículo faz com que os professores aprendam a fazer escolhas e adaptações em seu perfil profissional. Apesar de trazer inseguranças aos professores, esse caráter provisório também os leva a valorizar suas práticas por serem o campo que dominam mais.

O autor nos lembra de que essa dinâmica do cotidiano escolar não é valorizada, ou mesmo não é percebida na sua totalidade pelos olhares externos à escola (políticas públicas, por exemplo).

Os professores aprendem e conformam a identidade docente no dia a dia das salas de aula e a disciplina que lecionam é o referente da identidade profissional do professor, como, por exemplo: “Sou professor(a) de Matemática[...]” (ARROYO, 2011, p. 24). Contudo, em depoimentos de professores da Educação Básica, o autor observa (por meio de seu convívio com docentes em oficinas, congressos, etc.) uma mudança nesse referente identitário no que se refere ao convívio com os alunos e às novas solicitações que os mesmos fazem aos professores. Essas novas exigências dos alunos estão ligadas à garantia de seus direitos ao aprendizado de saberes, mas também dos valores, da cultura e das identidades:

“Com os alunos com que trabalho tive de aprender a ser educador”; “eu acho que o que eu mudei foi minha relação com o aluno. Hoje, eu vejo que o meu foco é o aluno. O meu foco não é mais a Matemática, antes era a Matemática. Estou na sala com o foco na matemática e na educação [...] O que eu vejo de mudança significativa na minha prática é que meu foco saiu da matemática e foi para o aluno [...] Hoje eu tenho uma preocupação maior em perceber os alunos e orientar minhas ações pelo que eu percebo que eles me trazem diariamente do que na lista de matemática. Eu acho que essa é a grande mudança ou diferença [...]” (ARROYO, 2011, p. 24).

Arroyo (2011, p. 24-25, grifos nossos) sugere que essa “identidade educadora nem sempre fez parte de nossa identidade profissional”, porque nos currículos o referente principal é o que ensinar. Assim, aos professores cabe “ser aulistas”. O autor explica que esse termo sintetiza, de acordo com uma concepção conteudista do currículo, as funções dos professores: “passar a matéria que cairá nas avaliações” (p. 26), “a tempo completo” (p. 25).

Para o autor, os professores reagem à condição reducionista de “aulistas”, com isso, “a identidade educadora disputa com a identidade docente em tempo completo”. Em suas palavras, “Melhor somos pressionados a aprender a articular em único profissional a identidade docente e educadora: estou na sala com o foco na matemática e na educação” (ARROYO, 2011, p. 26).

Apesar dessa reação dos professores contra a ideia reducionista “de aulistas”, o

repensar as identidades profissionais dos professores passa por resistências. A partir de políticas de ensino por competência e de avaliação por resultados, os professores são pressionados a retomar o foco nos conteúdos e nos resultados dos alunos nas provas e isso gera tensões identitárias (ARROYO, 2011, p. 28).

Para preparar suas aulas, o professor precisa lançar um olhar diferenciado para as vivências dos alunos porque os modos de viver e de pensar o mundo, trazidos pelas crianças e adolescentes para a sala de aula, são fatores condicionantes para a aceitação ou rejeição das lições dos professores. Esse olhar gera indagações ao modo de ensinar do professor e, conseqüentemente, à identidade profissional do mesmo: “As tensões identitárias não são apenas entre ensinar ou educar, mas entre as tensas indagações ao nosso ensinar que vem dessas vivências, da infância-adolescência” (ARROYO, 2011, p. 29).

Para o autor, as vivências dessas crianças e adolescentes trazem para a escola, para os professores e para o currículo outros significados porque demandam novas tentativas de criar outras práticas e outras identidades profissionais. Por isso, as salas de aula tornam-se espaços em que práticas docentes “não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares” (ARROYO, 2011, p. 32), mas os ampliam quando colocam o foco nas vivências dos educandos.

Diante do exposto, podemos observar que o ofício de professor de Matemática tem muitos desafios a serem enfrentados: grandes transformações no contexto social e nas relações interpessoais, questões específicas do ensino da Matemática, condições de trabalho e (re) organização da escola para atender a esse “novo aluno” de forma adequada. Todos esses desafios citados trazem maiores responsabilidades e aspectos a serem observados também ao processo de formação inicial dos professores de Matemática.

A título de síntese

Ao realizarmos um breve percurso histórico da profissão de professor, foi possível vislumbrar que o ofício de professor emerge de necessidades da sociedade em diferentes épocas e contextos históricos e sofre influências das diversas relações sociais que ocorrem nesses contextos. Por isso, investigar o ofício de professor nos remete a diferentes perspectivas. Consideramos que os conceitos de profissionalização docente, profissionalidade, identidade docente e condição docente são elementos indissociáveis ao ofício de professor.

Entendemos que o ofício de professor de Matemática é considerado complexo devido às especificidades que são próprias do ensino dessa disciplina, às concepções trazidas pelos alunos e pelos próprios professores e também à existência de uma imprevisibilidade na relação que se constrói entre professor e aluno em sala de aula.

Nossa pesquisa, cujo objetivo principal é descrever e analisar as percepções dos

licenciandos acerca do ofício de professor concretiza-se no entendimento de quais significados os futuros professores de Matemática dão à profissão de professor.

Indicamos, portanto, que, a partir da leitura e releitura do referencial teórico apresentado neste capítulo, buscamos nos relatos dos entrevistados os elementos para entender o sentido que eles dão, ainda na formação inicial, ao ofício de ensinar Matemática.

No próximo capítulo, abordaremos o contexto e os procedimentos metodológicos da pesquisa.

CAPÍTULO II – A PESQUISA: CONTEXTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se origina de indagações e interesses provenientes de minha¹² experiência como professora de Ensino Fundamental e coordenadora pedagógica. Tal interesse surgiu, a princípio, da necessidade de compreender o ofício de professor de Matemática, principalmente, para acompanhá-lo e orientá-lo, de forma mais produtiva nas aulas da Educação Básica. Para isso, é primordial conhecer a formação inicial do professor de Matemática no curso de Licenciatura, mas, também, como esse profissional em formação percebe seu ofício.

Tendo como objeto de estudo as percepções de estudantes de Licenciatura acerca do ofício de professor de Matemática, buscamos, ao longo da pesquisa, responder à seguinte questão de investigação: *“Como a percepção de licenciandos acerca do ofício de professor de Matemática se transforma ao longo de três semestres letivos do curso de Licenciatura em Matemática?”*.

A natureza da questão e do objeto de estudo – investigar as percepções de futuros professores acerca de seu ofício enquanto se formam – envolve compreender os sentidos atribuídos pessoalmente por eles às experiências vividas no curso de Licenciatura em Matemática, porém, sem desconsiderar o valor e a influência de suas memórias estudantis. Nesse sentido, optamos por adotar uma abordagem qualitativa para a pesquisa como uma possibilidade “de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21).

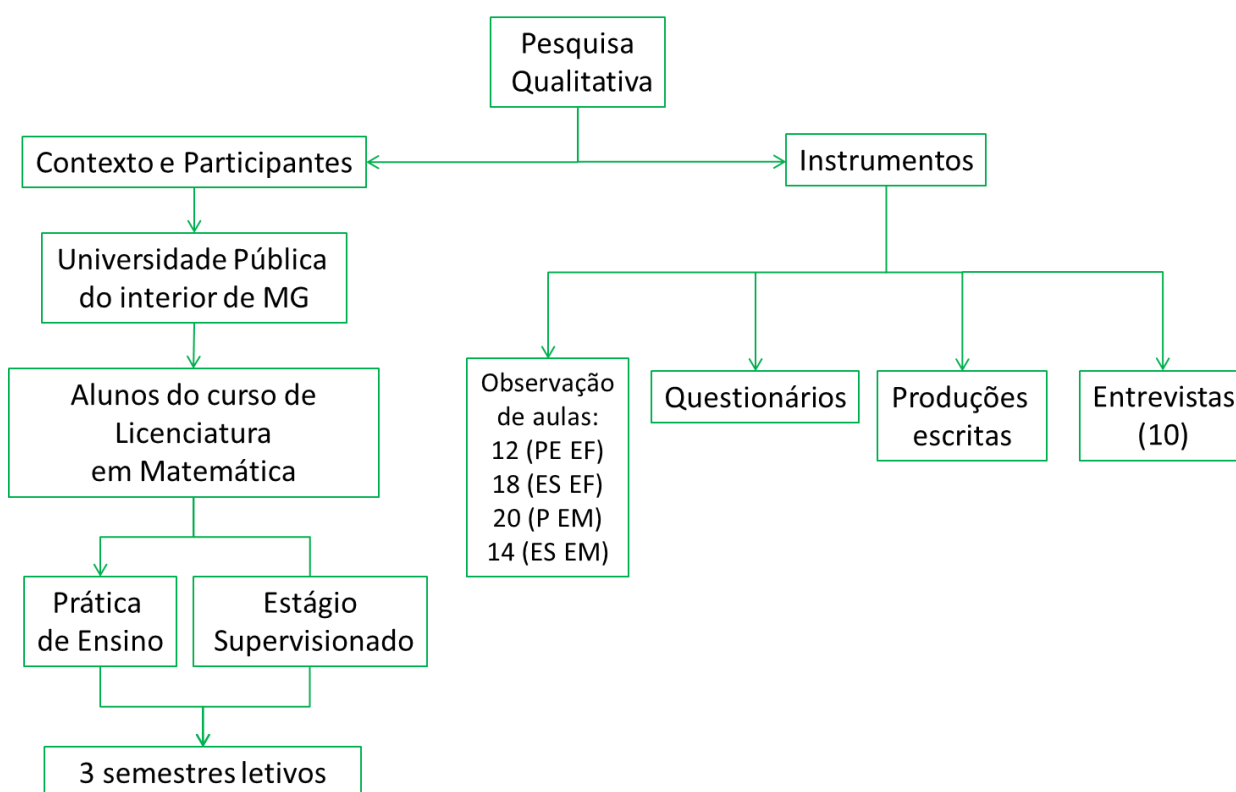
Como Minayo (2011), entendemos que a diferença entre a abordagem qualitativa e a quantitativa da realidade social não é de escala hierárquica e sim de natureza, discordando da posição de alguns autores que acreditam que a pesquisa quantitativa ocupa um primeiro lugar por ser “objetiva e científica” e a qualitativa, sendo “subjetiva e impressionista”, ocupa um lugar auxiliar e exploratório. Além disso, os dados advindos dos dois tipos de abordagem não são incompatíveis.

A partir de nosso objeto de estudo (as percepções), entendemos que o conhecimento não é finalizado, mas construído e influenciado pelos sentimentos, visões de mundo do pesquisado e também do pesquisador. A abordagem qualitativa em nossa pesquisa se justifica por seu caráter descritivo, no qual se leva em conta a riqueza dos registros dos dados (em forma de palavras ou imagens), cuja análise se dá a partir das inferências do pesquisador sobre os mesmos (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

12 Quando se tratar de experiência individual da pesquisadora, o relato será escrito na 1ª pessoa do singular.

Nessa perspectiva, a pesquisa ora apresentada é exploratória, pois busca compreender as percepções de licenciandos e como tais percepções se alteram ao longo de três semestres. Seu *corpus* é composto por observações de aulas de disciplinas relacionadas à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado de um curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do interior de Minas Gerais, registradas no diário de campo da pesquisadora, e por registros produzidos por alguns licenciandos, bem como por respostas dadas pelos mesmos a questionário e entrevista.

FIGURA 1: Estrutura da Pesquisa



Fonte: dados da autora (2016/2017)

2.1. Contexto da pesquisa

Escolhemos como contexto para desenvolver nossos estudos sobre a percepção dos futuros professores de Matemática as aulas e os alunos do curso de licenciatura em Matemática, de uma universidade pública do interior de Minas Gerais.

O Curso de Licenciatura em Matemática em questão tem duração de oito semestres, oferece 30 vagas para ingresso por semestre, em turno noturno, e foi criado em 1998, a partir da verificação da falta de professores com Licenciatura plena em Matemática nas escolas públicas e também da área privada nas cidades pertencentes à Superintendência Regional de Ensino da Região.

Nessa Licenciatura, as áreas de Matemática, Física, Educação Matemática, Educação e Computação devem agir em interação na formação do futuro professor de Matemática e são distribuídas de forma homogênea ao longo do curso.

A matriz curricular prevê uma carga horária total de 2 870 horas, distribuídas em 2490 horas de disciplinas obrigatórias, 180 de disciplinas eletivas, e 200, de atividades acadêmico-científico-cultural.

Ao analisar a matriz curricular, percebemos certa preocupação com o contato do acadêmico com o contexto escolar e com o ofício de professor pelo número de estágios e carga horária obrigatória: são quatro estágios, totalizando 480 horas (80 horas em aulas presenciais dedicadas à prática de ensino e 400 horas de estágio). De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2011)¹³, a licenciatura em Matemática possui:

- quatro disciplinas específicas de Prática de Ensino de Matemática – todas de 60 h, sendo duas delas voltadas para o Ensino Fundamental e duas voltadas ao Ensino Médio. São elas: Prática de Ensino Fundamental I, Prática de Ensino Fundamental II, Prática de Ensino Médio I e Prática de Ensino Médio II. Na matriz curricular em vigor na época da pesquisa, estavam previstas para, respectivamente, 2º, 3º, 4º e 5º períodos do curso.

- quatro disciplinas de Estágio, sendo duas delas voltadas para o Ensino Fundamental e duas voltadas ao Ensino Médio. Denominadas: Estágio Supervisionado e Prática de Ensino Fundamental I, Estágio Supervisionado e Prática de Ensino Fundamental II, Estágio Supervisionado e Prática de Ensino Médio I e Estágio Supervisionado e Prática de Ensino Médio II, todas possuem carga horária de 120 h. Na matriz curricular em vigor na época da pesquisa, estavam previstas para, respectivamente, 5º, 6º, 7º e 8º períodos do curso. O projeto pedagógico prevê que cada estágio tenha duração mínima de seis semanas de imersão na escola, sendo quatro delas de regência por parte do licenciando. Além disso, destaca-se o papel do professor orientador, responsável pela disciplina na universidade, que deve tanto fazer os contatos com a escola e os professores que receberão os estagiários quanto assistir a algumas aulas de cada um deles.

Além das disciplinas mencionadas e de disciplinas usualmente relacionadas à Matemática (por exemplo, Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear, Análise, etc.), o licenciando cursa disciplinas relacionadas à Educação Matemática e à Educação, tais como: Organização do Trabalho Escolar (OTE), Fundamentos da Educação Matemática, História da Educação, Fundamentos da Educação: Sociologia, História da Matemática, Informática na Educação Matemática e Introdução a Libras. As disciplinas que envolvem diferentes áreas mencionadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)¹⁴ como essenciais para a formação do professor, como Política e Gestão Escolar, Relações Étnico-Raciais e Educação, Avaliação e Educação Matemática, Técnicas de Expressão e Comunicação Educacional e outras são lançadas como Eletivas, dependendo, assim, do interesse e disponibilidade dos alunos para

13 O projeto se encontra em reestruturação para atender às diretrizes de 2015.

14 Diretrizes Curriculares Nacionais (2015).

realizá-las ou do oferecimento pelo Departamento de Matemática.

Cabe ressaltar aqui que a matriz curricular e o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática, como os das demais licenciaturas da instituição, estão em processo de reformulação para atender às novas DCN e também para pensar no profissional do curso de Licenciatura em Matemática.

Para iniciarmos a pesquisa, procuramos a responsável pelo Colegiado do Departamento de Educação da universidade escolhida para apresentarmos a proposta da pesquisa e solicitar a autorização para a realização da mesma na instituição.

A partir da autorização recebida, conversamos com os professores das disciplinas de Prática de Ensino Fundamental I e Estágio Supervisionado e Prática de Ensino Fundamental II do semestre (2º semestre/2016) sobre os objetivos da pesquisa e solicitamos permissão para acompanhar algumas aulas e apresentar também nossa proposta aos alunos e convidá-los para participar da pesquisa. Contamos com a anuência de ambos.

As disciplinas foram escolhidas com o intuito de observar alunos em situações nas quais o ensino da Matemática e a prática docente do professor constituíam o cerne do programa de ensino. Nelas, são proporcionadas oportunidades para os licenciandos entrarem em contato com o ambiente escolar, conhecer aspectos das diretrizes que regem a educação básica brasileira, fazer reflexões sobre a situação da educação atual, em relação ao âmbito local, nacional e também internacional. Ressaltamos que essa escolha não desconsidera a importância da contribuição de todas as disciplinas da Licenciatura para a formação dos futuros professores de Matemática.

Todas essas informações e opções compunham o projeto de pesquisa submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade na qual o estudo se desenvolveu¹⁵.

2.2. A produção de dados: técnicas e instrumentos utilizados

A produção de dados da pesquisa aconteceu ao longo de três semestres letivos (2º semestre de 2016, 1º e 2º semestres de 2017), da seguinte forma:

QUADRO 1 – A Produção de dados da Pesquisa

Período letivo	Disciplinas observadas	Aulas observadas	Alunos observados¹⁶	Instrumentos utilizados além da observação
2º sem	Prática de Ensino	12	Ananda, Cíntia,	

15 CAAE: 60071616.4.0000.5150

16 Nessa coluna serão mencionados os nomes dos alunos que cursaram a referida disciplina e participaram da pesquisa. Dessa forma, embora a turma de Prática de Ensino Fundamental I, disciplina ministrada em 2016, tivesse 20 alunos, apenas 5 são participantes da pesquisa. Consideramos como participantes os alunos que puderam ser acompanhados ao longo de três semestres.

2016	Fundamental I		Joana, Hugo, Vinícius	- Questionário
	Estágio Supervisionado e Prática de Ensino Fundamental II	18	Elaine, Elton, Evandro, Renato e Suzi.	- Questionário - Discussão sobre vídeos ¹⁷
1º sem 2017	Prática de Ensino Fundamental II	-	Ananda, Cíntia, Joana, Hugo, Vinícius.	Entrevistas com: 12/06/17 – Joana 14/06/17 – Cíntia
	Estágio Supervisionado e Prática de Ensino Fundamental I	-	Elaine, Evandro, Suzi, Elton e Renato.	14/06/17 – Hugo 13/07/17 – Ananda 12/07/17 – Renato 12/07/17 – Elaine 13/07/17 – Evandro
2º sem 2017	Prática de Ensino Médio I	20	Ananda, Cíntia, Joyce e Vinícius.	Entrevistas com 14/09/17- Suzi
	Estágio Supervisionado e Prática de Ensino Médio II	14	Elaine, Evandro, Elton e Renato.	07/12/17 - Vinícius 13/12/17 – Elton

Fonte: dados da autora (2016/2017)

A observação das aulas das disciplinas mencionadas foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Como Vianna (2003), entendemos que a observação na pesquisa qualitativa em Educação é um instrumento eficaz porque busca explicar a problemática a partir de dois passos: explorar o ambiente a ser observado e as pessoas que dele fazem parte. Ao observador, cabe não acreditar que dispõe de controle total da situação porque não é possível antecipar as reações dos observados e, normalmente, a presença de um observador em sala de aula causa modificação nos comportamentos dos alunos. Porém, a presença mais constante durante a pesquisa leva os alunos e também o professor a agirem de forma mais natural.

Minayo (2011, p. 70) amplia essa ideia: no trabalho de campo, não só os pesquisados sofrem modificações, o observador também: “o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente”.

Observei a maioria das aulas sem participar, concentrando-me em minhas anotações. Contudo, nas aulas dos dias 02/02/17, 09/02/17, 16/02/17, 23/02/17, 09/03/17, 16/03/17 e 23/03/17, realizei algumas tarefas com a turma de Estágio Supervisionado. Nessas aulas, aconteceram discussões próprias da disciplina e aproveitei a oportunidade para também ouvir os licenciandos. Tais tarefas envolveram discussões sobre vídeos com trechos de aulas

¹⁷ Esse momento será retomado mais adiante. Nele, a pesquisadora, a convite do professor da disciplina, realiza algumas tarefas com a turma e aproveita a oportunidade para se aproximar das percepções dos licenciandos acerca do ofício de professor.

ministradas em diferentes países e escolas que serão descritas mais adiante.

Para complementar as observações das aulas, optamos por utilizar um questionário composto por perguntas fechadas e abertas. Esse instrumento, segundo Dencker (2001), pode trazer várias vantagens para os pesquisadores:

Permite analisar aspectos subjetivos e objetivos e, portanto, o estudo direto dos fenômenos sociais; permite perguntas sobre fatos e opiniões; pode ser aplicado a um grande número de pessoas simultaneamente; permite a obtenção de uma grande quantidade de informações com referência a aspectos bastante diversificados; garante certa uniformidade das respostas devido ao caráter padronizado das perguntas, instruções, etc. (DENCKER, 2001, p.148).

Para obtermos dados sobre as características dos participantes, como idade, sexo, data de ingresso na Licenciatura em Matemática e outros, usamos as questões fechadas. As perguntas abertas instigaram a respeito das impressões dos participantes sobre o ofício do professor de Matemática. Realizamos pequenas mudanças nos enunciados de algumas perguntas do questionário para atender ao público das duas turmas observadas (APÊNDICES A e B, p.137 e p.139). Ao final do questionário, havia a seguinte questão: “Você me concederia uma entrevista para aprofundarmos alguns assuntos? Se SIM, deixe um contato (e-mail ou telefone)”. A partir da resposta, foi possível agendar as entrevistas com os participantes.

O contato prolongado com as turmas e as observações realizadas proporcionaram maior aproximação com os licenciandos e conhecimento acerca dos mesmos e de suas formas de pensar. As respostas dos questionários complementaram esse quadro, trazendo mais elementos para nossa compreensão acerca das percepções dos participantes do estudo.

De posse desse material, agendamos as entrevistas.

Escolhemos realizar entrevistas semiestruturadas com os alunos pela flexibilidade proporcionada, sem deixar de contar com um roteiro orientador. Nelas, o entrevistado pode responder às indagações do entrevistador de forma mais flexível e complementar suas ideias, sem se prender apenas à pergunta formulada com o objetivo de complementar os dados levantados com o questionário. Segundo Szymanski (2004), na entrevista, a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia o tipo de colaboração que o entrevistador dará, de acordo com o grau de confiabilidade e credibilidade estabelecido.

Procuramos desenvolver o que Minayo (2011, p. 64) denominou “conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização”. Os dados obtidos a partir desse tipo de entrevista são subjetivos e “constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e

comportamentos” (MINAYO, 2011, p. 65).

Para estruturar o roteiro de entrevista, embasamo-nos no referencial teórico de Trivinhos (1987), Bogdan e Biklen (1994), Duarte (2002), Manzini (2003), Szymanski (2004), Minayo (2011).

Estes autores destacam a necessidade de analisarmos se os objetivos propostos no projeto da pesquisa são objetivos que podem ou não ser alcançados por meio de entrevistas. Conseqüentemente, o roteiro da entrevista deve ser estruturado de acordo com os objetivos a serem alcançados, com as características ou o perfil dos entrevistados escolhidos e com o nível de familiaridade dos entrevistados com o tema da pesquisa. A linguagem das questões deve ser clara e precisa, evitando o uso de jargão. Nesse processo, apesar de haver um roteiro com perguntas elaboradas previamente, a entrevista semiestruturada deve ocorrer de forma semelhante a uma conversa entre o entrevistado e o entrevistador. Caso necessário, o entrevistador realiza perguntas adicionais para esclarecer alguma questão ou para retomar o assunto principal, caso haja desvio do mesmo.

Os autores consultados salientam que o roteiro de entrevista não deve ser visto como algo para entrar a pesquisa, mas como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o entrevistado. Durante a entrevista, além das perguntas estipuladas previamente, as que constituem o roteiro, surgirão outras dirigidas com o objetivo de retomar o assunto, tanto para evitar que se perca o foco, quanto para confirmar o relato do entrevistado (“então quando você diz que... significa que...”).

Com o intuito de verificar se as perguntas estavam elaboradas de forma clara ou se poderiam causar desconforto ou constrangimento aos entrevistados e familiarizar a pesquisadora com o instrumento de pesquisa, realizamos teste-piloto da entrevista. Esse teste não foi gravado em áudio. Após realizá-lo, não houve nenhuma alteração nas perguntas, mas essa realização serviu como um ensaio da entrevista.

Elaboramos dois roteiros de entrevista: Roteiro de entrevista 1 (APÊNDICE C, p.140) e Roteiro de entrevista 2 (APÊNDICE D, p.141). O primeiro foi aplicado aos alunos matriculados na disciplina Prática de Ensino Fundamental I, no 2º semestre letivo de 2016. Nessa disciplina, os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma observação de oito aulas de Matemática em escolas de Ensino Fundamental da região. Por esse motivo, o roteiro se estruturou com perguntas que exploraram os seguintes temas: a visão do trabalho do professor de Matemática no tempo em que eram alunos; a percepção do trabalho do professor a partir do curso de formação e da observação realizada das aulas do(a) professor(a) e a visão que têm da Licenciatura em Matemática.

O roteiro 2 foi aplicado aos alunos matriculados na disciplina Estágio Supervisionado

e Prática de Ensino Fundamental II, no 2º semestre letivo de 2016. Para cursar a disciplina deveriam ter cursado as duas disciplinas de Prática de Ensino no Ensino Fundamental, e poderiam já ter realizado um estágio. Por isso, além das perguntas sobre suas lembranças das experiências como estudantes e sobre sua formação, houve a elaboração de perguntas direcionadas à realização dos estágios e ao planejamento e execução de aulas de Matemática.

As entrevistas foram realizadas na própria instituição na qual estudam os alunos, em horários combinados com os mesmos. Todos concordaram com a gravação em áudio. As transcrições foram feitas na íntegra e enviadas a cada participante por e-mail, e todos nos retornaram concordando com os relatos transcritos.

2.3. Situando as disciplinas e os participantes do estudo

Os participantes do estudo foram se constituindo ao longo de três semestres letivos de observação, a partir do acompanhamento dos estudantes matriculados em duas disciplinas - 'Prática de Ensino Fundamental I' e 'Estágio Supervisionado e Prática de Ensino Fundamental II' – no 2º semestre letivo de 2016.

A turma de **Prática de Ensino Fundamental I** era composta por 20 alunos, sendo 11 moças e nove rapazes. Nessa turma, 14 alunos estão entre 18 a 25 anos; quatro, entre 26 a 31 anos, e um aluno tem mais de 50 anos. Dezesesseis alunos não trabalham e quatro já lecionam ou lecionaram Matemática. Apenas dois alunos haviam realizado um Estágio Supervisionado até o momento.

Na matriz curricular do curso (vigente na época), essa seria a primeira disciplina dedicada à prática como componente curricular, contudo, dada a ausência de pré-requisitos, nem sempre isso acontece. Do total de alunos matriculados, 18 ingressaram no Curso de Matemática no ano de 2016 e um ingressou no ano de 2014.

No primeiro contato com a turma, fui apresentada aos alunos pelo professor e ele explicou a eles o porquê de eu estar ali. Um fato que me chamou a atenção foi que os alunos estavam todos sentados nas duas fileiras de carteiras no fundo da sala, ficando bem distantes do quadro e do professor. Pensei que talvez essa estrutura fosse mudar nas próximas aulas, mas isso não ocorreu. Os alunos ficavam muito calados e raramente faziam perguntas. Não necessariamente por estarem desinteressados, mas por timidez. Quem buscava a participação dos alunos era o professor, fazendo perguntas e pedindo a opinião deles, ora individual, ora coletivamente.

Faz parte do Programa da disciplina a elaboração de aulas pelos alunos. O professor conduz discussões e prepara os alunos para realizarem essa tarefa. Após a apresentação de um aluno, os colegas tecem comentários escritos sobre a aula e os entregam ao professor que, posteriormente, apresenta comentários escritos e orais para o desenvolvimento das aulas.

No encontro do dia 28/03/17, foi aplicado o questionário. Antes da aplicação, conversei com os alunos sobre minha trajetória profissional e sobre a pesquisa¹⁸.

Em relação ao professor da turma, pudemos perceber que ele se preocupa em fazer com que os seus alunos reflitam sobre a intencionalidade de suas ações (“Deve ser dado um sentido ao que se vai levar aos alunos, principalmente pensando que são alunos do 6º ao 9º ano. É importante que a preparação da aula seja pensada para dar sentido”), e que ele tem uma visão do processo de formação distanciado da racionalidade técnica (“É obrigação do processo de formação mudar essa concepção. Conhecimentos profissionais não são só conhecimentos matemáticos”).

Nesse momento de nossa investigação, os alunos ainda se manifestaram pouco em relação ao ofício de professor, em contrapartida, a observação do modo de trabalhar do professor da turma foi muito importante para entendermos como ele vê a formação e também para interpretarmos as respostas dos alunos ao questionário, principalmente na questão: “Você está cursando a disciplina Prática de Ensino Fundamental I. Procure se lembrar de como pensava sobre a escola, as aulas de Matemática, etc. antes de iniciar a disciplina. Você acha que seu modo de ver a escola e o papel do professor de matemática se alterou de alguma forma?”.

Dos 20 alunos matriculados, 19 responderam ao questionário¹⁹. Contudo, no semestre seguinte, apenas sete se matricularam na disciplina ‘Prática de Ensino de Fundamental II’, e dois deles não afirmaram no questionário que concederiam a entrevista.

Dessa forma, os participantes do estudo foram se delineando a partir de suas escolhas.

No 2º semestre de 2017, último período de observação na pesquisa, matricularam-se na disciplina Prática de Ensino Médio I os alunos Ananda, Cíntia, Joana e Vinícius.

A turma de **‘Estágio Supervisionado e Prática de Ensino Fundamental II’**, também acompanhada no 2º semestre de 2016, era composta por cinco alunos, sendo duas moças e três rapazes. Três deles têm entre 18 a 25 anos e dois alunos têm entre 26 a 31 anos. Somente um aluno trabalha e nenhum deles leciona ou lecionou Matemática. Para um aluno esse é o primeiro estágio supervisionado. Três alunos estão realizando seu segundo e um deles está no último estágio. Um aluno ingressou no Curso de Matemática em 2010, dois ingressaram em 2013 e outros dois em 2014.

Nessa turma, diferente do observado na anterior, os alunos já aparentavam menos

18 Entreguei aos alunos o documento do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (APÊNDICE E, p. 142). Após uma primeira leitura silenciosa, li em voz alta o texto do documento e fui explicando a eles as particularidades do mesmo. Os alunos assinaram as duas vias, sendo que uma foi entregue a eles. Só então, eles iniciaram o preenchimento do questionário (dos 20 alunos da turma, só um não respondeu por que estava ausente nesse dia). Para manter o sigilo de identidade, de acordo com o TCLE que foi assinado por todos, numeramos todos os questionários de 1 a 19 e os identificamos com nomes fictícios.

19 Um aluno estava ausente nesse dia.

timidez, a meu ver, por já terem cursado outras disciplinas juntos e também por formarem um grupo menor.

Nosso primeiro contato foi no dia 20/10/16. O professor abriu um espaço no final da aula para que eu me apresentasse e pediu aos alunos que também se apresentassem de forma breve e comentassem sobre suas experiências com o estágio. Os alunos também foram esclarecidos sobre a pesquisa e assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Encontramo-nos mais duas vezes e houve o início das paralisações, que se tornaram uma greve geral. Os encontros com os alunos retornaram em 19/01/17, após o término da greve. Mesmo com a paralisação das aulas, os alunos completaram as horas e as atividades nos estágios que estavam realizando.

Tivemos a oportunidade de realizar algumas tarefas com os licenciandos, com a concordância do professor da disciplina. Nos primeiros encontros, utilizamos vídeos com trechos de aulas de Matemática dadas na Suíça²⁰ e na Holanda²¹ e dois vídeos editados sobre a Escola da Ponte²², que é uma escola pública portuguesa que se destaca no cenário educacional mundial por suas práticas pedagógicas inovadoras. Nos encontros seguintes, discutimos os vídeos da série “Destino Educação: diferentes países – diferentes respostas”, lançada pelo Serviço Social da Indústria – SESI, em parceria com o Canal Futura. A série apresenta a realidade da educação em seis países: Brasil, Chile, Canadá, Coreia do Sul, China e Finlândia. Nos encontros, só não foram vistos os vídeos da série que retratam a educação na China e na Coreia do Sul. Na série, os programas mostram a estrutura dos sistemas educacionais dos diferentes países por meio de conversas e depoimentos de alunos, professores, diretores, pais de alunos e especialistas em educação. Nos programas, são apresentados casos de países bem-sucedidos no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, em inglês), bem como experiências que estimulem a inovação nas escolas brasileiras, segundo Castro (2010).

Nas discussões relacionadas à Escola da Ponte e aos sistemas educacionais dos países citados acima, os participantes expressaram suas percepções de que tais propostas são difíceis de serem implementadas em nosso país, devido a vários fatores, como forma de divisão dos alunos em séries de acordo com faixas etárias específicas e falta de interesse dos alunos. Por esse motivo, adicionamos vídeos de outra série documental do Canal Futura intitulada: “Destino Educação: Escolas Inovadoras”, que foi ao ar a partir de setembro de 2016²³. Para

20 Disponível em www.timssvideo.com/61 acesso em 03 de janeiro de 2017

21 Disponível em www.Timssvideo.com acesso em 03 de janeiro de 2017

22 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-eqrFvGcshc> acesso em 03 de janeiro de 2017; disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-eqrFvGcshc> acesso 03 em janeiro de 2017

23 Esta nova série foi realizada com a consultoria do Instituto Inspirare/Porvir, especializado em inovações educacionais, em parceria com o SESI, e mostra como a inovação acontece em contextos diferentes de 12 escolas espalhadas por nove países: Argentina, Brasil, Colômbia, Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia,

esses momentos, optamos por propostas de aulas apresentadas previamente ao professor da disciplina. Os episódios das séries têm 52 minutos cada, então, para os trabalhos, utilizamos os seguintes procedimentos: editamos os vídeos, dando destaque aos pontos principais da nossa pesquisa, para passá-los nas aulas. Dessa forma, pudemos levantar questionamentos e fazer comparações com os vídeos vistos anteriormente. Em alguns momentos, encaminhamos os *links* dos *sites* e o roteiro de trabalho para os alunos como tarefa de casa. Os licenciandos participantes autorizaram a gravação das discussões em áudio.

Todos os cinco alunos matriculados nessa disciplina responderam ao questionário e concordaram em conceder entrevistas.

No semestre seguinte (2017-1), não houve acompanhamento de aulas das disciplinas, mas realizei entrevistas com Renato, Elaine e Evandro. Suzi solicitou que a entrevista fosse realizada após a apresentação do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), por isso, a sua entrevista se realizou em 14/09/17 (já no 3º semestre da coleta). E Elton começara a trabalhar e, embora estivesse disposto a conceder a entrevista, só conseguimos realizá-la também no semestre seguinte (em 13/12/17).

No último período do trabalho de campo (2º semestre de 2017), acompanhamos quatro dos participantes do estudo (Elaine, Evandro, Elton e Renato) na disciplina ‘Estágio Supervisionado e Prática de Ensino Médio I’. A turma possuía, ao todo, seis alunos.

Dessa forma, 10 licenciandos acompanhados ao longo de três semestres letivos são os participantes do presente estudo.

Apresentamos a seguir os participantes da pesquisa, utilizando pseudônimos para manter o sigilo das identidades dos mesmos.

Ananda

Ananda tinha 20 anos em 13/07/17 e ingressou no curso de Licenciatura em Matemática no ano de 2016. Nasceu em Belo Horizonte, era solteira e não tinha filhos. Residia em uma república estudantil em Ouro Preto/MG. Filha de mãe contadora e pai cozinheiro cursou até o 8º ano do Ensino Fundamental em escola pública e, a partir do 9º ano até concluir o Ensino Médio, em escola privada.

Holanda, Índia e Inglaterra. As escolas são reconhecidas como escolas inovadoras porque já adotam uma ou mais tendências, entre elas: o uso de tecnologias para a aprendizagem; o desenvolvimento de habilidades e competências como sociabilização, liderança, comunicação; a gamificação do processo educativo. Segundo Anna Penido (2016), diretora do Instituto Inspirare, “inovar em educação significa a gente conseguir adaptar o que a gente faz hoje nos processos educativos às demandas da sociedade contemporânea e aos interesses e ao perfil dos alunos do século XXI”. Foram discutidos três vídeos de escolas inovadoras de outros países: Dinamarca (Orestad Gymnasium), Índia (Riverside), USA (High Tech High) e dois vídeos de escolas inovadoras do Brasil (Âncora e Nave). Destino Educação: Escolas Inovadoras. Reflexões sobre a escola inovadora, 52 min, Brasil, 2016. Disponível em <http://www.futuraplay.org/serie/destino-educacao-escolas-inovadoras/>

Ananda escolheu o curso porque sempre gostou de Matemática e por desejar ser professora dessa disciplina. Ela menciona que foi influenciada por professores do Ensino Médio e do “Cursinho”²⁴. Ela explica que, em sua trajetória escolar, gostava de Matemática, mas tinha muita dificuldade e não conseguia acompanhar a turma. Ela atribui essa dificuldade ao fato de ter sido “adiantada”²⁵. Porém, começou a gostar mais da Matemática quando estava em transição do 9º ano para a 1ª série do Ensino Médio, quando começou a fazer aulas no Kumon²⁶ e passou a entender mais rápido os conteúdos e acompanhar a turma.

Em relação à influência dos professores, Ananda se recorda muito de uma professora de Matemática que teve na 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, cujas aulas julga muito interessantes porque continham assuntos atuais para que os alunos vissem em quais situações iriam usar os conteúdos matemáticos. Ela salienta que começou a gostar mesmo de Matemática no Cursinho porque os professores eram mais espontâneos e as aulas eram muito animadas:

“Mas eu comecei a gostar mesmo de matemática foi no cursinho. Porque no cursinho os professores eram mais espontâneos aí eles tipo assim... as aulas eram mais animadas, eles explicavam a matéria de um modo diferente, quando você não entendia eles explicavam de outro modo, é... tinha um professor meu que imita vó, sabe!? Pra a aula ficar um pouco mais animada, tirar aquela tensão. Foi quando eu comecei a gostar mesmo (Ananda, Entrevista, 13/07/17).

Ananda manifesta que deseja ser professora, porém, semelhante àquelas que a fizeram gostar de Matemática: quer ser uma professora “diferente”, que explica de formas diferentes as matérias para que as aulas não fiquem tão expositivas.

Cíntia

Cíntia tinha 19 anos em 14/06/17, era solteira e não tinha filhos. Nasceu em Mariana/MG e morava com a família em Ouro Preto/MG. Coursou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escola pública. Sua mãe é Pedagoga e leciona para o primeiro e segundo ciclos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Seu pai é autônomo e está cursando o curso

24 Cursinho no Brasil é sinônimo de curso preparatório para vestibular ou concursos; pré-vestibular. Disponível em <https://www.dicio.com.br/cursinho/>

25 Este termo é utilizado para se referir a crianças que foram avançadas em um ano na escola quando se matricularam no Ensino Fundamental Anos Iniciais (geralmente 1º ou 2º ano, de acordo com a lei vigente). Normalmente, essa medida é adotada para que o aluno não repita uma série dois anos (por exemplo: dois anos no 2º período da Educação Infantil) por não ter a idade limite solicitada no ato da matrícula. Antes da Lei 20.817, de 2013, pelas regras estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, podiam se matricular no 1º ano do Ensino Fundamental em Minas Gerais alunos com seis anos completos até 31 de março do ano em que ia ocorrer a matrícula. Após a lei citada anteriormente, podem se matricular no 1º ano alunos com seis anos completos até 30 de junho do ano da matrícula (Ofício Circular nº 252/2013, 21 de outubro de 2013).

26 O Kumon é uma metodologia criada por um professor de Matemática e pai, preocupado com o processo de aprendizagem do filho, que estimula o aluno a gostar de aprender e a se sentir seguro no processo de aprendizagem. Disponível em <https://kumon.com.br/sobre-o-kumon/>

de Pedagogia Presencial na UFOP. Cíntia ingressou na Licenciatura em Matemática em 2016.

A licencianda relata que escolheu o curso de Licenciatura em Matemática porque sempre gostou dessa disciplina e por desejar ser professora de Matemática. Além disso, menciona a influência de alguns professores de Matemática que se destacaram em sua trajetória escolar. Dentre eles, uma professora, no início do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ano), que “a entendia”; um professor do 9º ano, do qual também gostou muito e, no Ensino Médio, um que lhe chamou a atenção pelas aulas bem elaboradas. Ela julga as aulas assim porque, quando iam calcular volume, área de figuras geométricas, *“ele levava as figuras correspondentes para os alunos poderem observar; ele tinha uma organização que ajudava a entender o que ele estava explicando: o quadro era organizado e conseguia seguir o planejamento”* (Cíntia, Entrevista, 14/06/17).

Cíntia pretende lecionar quando se formar, apesar de ficar em dúvida se vai continuar o curso, mudar de área ou parar de estudar. Para ela, realizar a observação de aulas de Matemática na rede pública – atividade proposta na Disciplina Prática de Ensino Fundamental II – lhe trouxe um novo ânimo para querer dar aula.

Hugo

Hugo ingressou no curso de Licenciatura em Matemática em 2016, tinha 26 anos em 28/03/17, era casado e tinha um filho. Nascido em Diamantina, morava em Ouro Preto/MG com a família. Coursou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas. A mãe foi professora de Língua Portuguesa e se aposentou como servidora pública.

Escolheu a Licenciatura em Matemática porque sempre gostou dessa disciplina, queria ser professor de Matemática e o horário do curso era condizente com o seu horário de trabalho.

Gosta muito do curso e, após concluí-lo, pretende conciliar o trabalho que tem (é concursado) com a carreira de professor.

Joana

Joana ingressou na Licenciatura em Matemática no ano de 2016, era solteira e não tinha filhos. Nasceu em Ouro Preto/MG, onde morava com a família. Coursou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas. O pai é balconista e a mãe é camareira e ambos têm o Ensino Médio completo. Escolheu o curso porque sempre gostou de Matemática, e pretendia (pretende) mudar de curso. Arquitetura sempre foi seu sonho e, até o momento, apesar de *“amar a Matemática”*, ainda não mudou de ideia. *“[...] Não me encontrei aqui ainda não”* (Joana, Entrevista, 12/06/17). Se concluir o curso, pretende lecionar.

Vinícius

Vinícius ingressou na Licenciatura em Matemática no ano de 2016, tinha 19 anos em 07/12/17, era solteiro, não tinha filhos e nasceu em Belo Horizonte/MG. Residia em Ouro Preto/MG em um apartamento que dividia com dois amigos. Estudou sempre em escolas particulares. Sua mãe é formada em Pedagogia e fez três cursos de pós-graduação. Já se aposentou no cargo de professora e continua a exercer o cargo de coordenadora pedagógica. O pai é engenheiro mecânico.

Escolheu o curso de Matemática porque sempre gostou dessa disciplina e queria ser professor de Matemática. Sempre teve boas notas e facilidade com os estudos, com a Matemática. Ele acredita que o incentivo da sua mãe desde cedo o ajudou a ter essa facilidade: *“Eu sempre tive boas notas e sempre tive facilidade. E acho que isso se deve muito ao fato de desde cedo a minha mãe desde novo me incentivar, me dar brinquedos e tal que me incentivavam a ter esta facilidade”* (Vinícius, Entrevista, 07/12/17).

Vinícius deseja muito lecionar. Mas, como pretende continuar os estudos, pensa que se formar e já começar a dar aula não terá forças para realizar o Mestrado e o Doutorado, porque sabe que vai se apaixonar pela sala de aula.

“Sim, claro, eu quero lecionar demais. Eu só não quero ir direto. Assim, eu quero, mas eu sei que se eu for pra sala de aula, por exemplo, daqui há dois anos quando eu formar se eu pegar e ir direto para a sala de aula que eu sei que vou me apaixonar e não vou ter tanta força pra continuar meu mestrado e meu doutorado. Eu quero emendar os três, sabe,: graduação, mestrado e doutorado. Lógico que é difícil, mas eu estou mirando isso aí”

(Vinícius, Entrevista, 07/12/17).

Outro dilema de Vinícius é não saber em que área irá aprofundar os estudos, se na Educação Matemática ou na Matemática Aplicada.

Elaine

Elaine ingressou na Licenciatura em Matemática em 2014, tinha 21 anos em 20/10/16, era solteira e não tinha filhos. Nasceu em Mariana/MG, onde morava com a família. Até o quarto ano do Ensino Fundamental, estudou em escola pública. A partir do 5º ano, transferiu-se para uma escola privada e nela estudou até completar a 3ª série do Ensino Médio. Seu pai era vigilante e concluiu o Ensino Médio. Sua mãe era costureira e estudou até o 4º ano do Ensino Fundamental.

Elaine escolheu cursar a Licenciatura em Matemática porque sempre gostou de Matemática, foi influenciada por algum professor, queria (quer) ser professora de Matemática

e também pretendia mudar de curso.

Na entrevista, realizada em 12/07/17, ela relata que o professor que a influenciou a escolher o curso de Licenciatura em Matemática e *a querer mais a Matemática* deu aulas para ela no 6º ano e, mais tarde, no 1º ano do Ensino Médio. Para ela, era bem interessante sua didática, porque ele colocava desafios para serem desenvolvidos pelos alunos em sala de aula.

Quando começou a estudar para fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), queria seguir a carreira de engenheira química. Como a nota que tirou no exame não foi suficiente para esse curso, resolveu escolher Matemática porque sempre quis ser professora. Não pensava em ser professora como 1ª opção, mas acabou sendo *o seu curso* por ter se apaixonado pela Matemática.

Eu sempre quis ser professora. Não era a primeira opção. Não queria isso como minha primeira profissão, mas como uma coisa a mais. E acabou se tornando, né, (risos) o meu curso. Aí eu entrei na Matemática pra eliminar matéria, os cálculos estas coisas, até eu passar para Engenharia Química. Só que aí depois eu acabei passando para as outras engenharias, mas eu já tinha me apaixonado pela Matemática e já tinha desiludido com a Engenharia Química (Elaine, Entrevista, 12/07/17).

Ao se formar, Elaine quer fazer Bacharelado e pretende lecionar, mas não no ciclo básico; prefere o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Ela visa se preparar para ser professora universitária de Matemática.

Elton

Elton tinha 31 anos em 20/10/16, era solteiro e não tinha filhos. Nasceu em Ouro Preto/MG, onde vivia com os pais. A mãe é doméstica e tem o Ensino Médio completo. O pai é metalúrgico e estudou até a 8ª série. Elton estudou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas. Ingressou na Licenciatura em Matemática em 2013.

Escolheu cursar a Licenciatura em Matemática por gostar dessa disciplina, e tem a pretensão de mudar de curso. Teve a oportunidade de fazer essa troca, mas não o fez porque já estava se identificando com o curso de Matemática. Para ele, passar para uma engenharia seria complicado por causa da situação financeira, pois teria que parar de trabalhar. O fato de a Licenciatura em Matemática ser oferecida no noturno também favoreceu sua escolha.

Elton teve a oportunidade de lecionar nos Anos Finais do Ensino Fundamental em um contrato temporário e pretende continuar a fazê-lo após concluir o curso. Planeja fazer um Mestrado, porém, ainda tem dúvidas sobre o Doutorado.

Evandro

Evandro tinha 22 anos 20/10/16, era solteiro e não tinha filhos. Nasceu na cidade de

São João Del Rei e morava em uma república estudantil em Ouro Preto. Filho de pai professor de Matemática e mãe enfermeira cursou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em uma escola pública estadual. Ingressou na Licenciatura em Matemática no ano de 2013.

Escolheu cursar a Licenciatura em Matemática porque sempre gostou de Matemática, queria ser professor dessa disciplina. No início, pretendia mudar de curso, mas não se arrepende de não tê-lo feito. Está satisfeito com o curso e tem facilidade para explicar quando outra pessoa pergunta alguma coisa, assim, ele vê que gosta de dar aula.

Evandro revela que acompanhou a vida toda o trabalho do pai que é professor de Matemática e, como ele, também pretende lecionar, só que deseja ser professor universitário, por *status* e questão financeira.

Ele, ao participar da OBMEP, planejando as aulas virtuais, passando os exercícios para os alunos, discutindo, argumentando e contra argumentando com eles, não vê a hora passar. Para ele, *“quando isso acontece é quando a coisa é boa”* (Evandro, Entrevista, 13/07/17).

Renato

Renato tinha 20 anos em 20/10/16, era solteiro e não tinha filhos. Nasceu no estado de São Paulo, na cidade de São Bernardo do Campo. Reside em Ouro Preto/MG, em república. Estudou sempre em escolas públicas. Ingressou na Licenciatura em Matemática em 2014. Seu pai é carteiro dos Correios há mais de 20 anos e a mãe ficou um tempo sem emprego, mas, recentemente, começou a trabalhar como frentista em um posto de gasolina. Ambos concluíram o Ensino Médio. Atualmente, os seus pais estão separados.

Ele decidiu cursar a Licenciatura em Matemática porque sempre gostou dessa disciplina e foi influenciado por dois professores que o incentivaram muito a estudar, uma professora de Biologia e um professor de reforço. Na hora de definir o que estudar, ficou em dúvida entre a área biológica e a Matemática, mas optou pela Matemática. Esses professores marcaram sua trajetória escolar porque tinham uma didática muito boa e ele conseguia entender bastante as explicações. Porém não era só isso. Renato os considera “diferentes” porque eram participativos, tinham uma boa vontade que ia além de ensinar os conteúdos. *“A didática deles era muito boa. Eu consegui entender bastante. Eles tinham uma boa vontade que ia além da matéria deles. Professor que tinha realmente aquilo, era participativo. Não ia só lá dar a aula dele e ir embora. Era diferente”* (Renato, Entrevista, 12/07/17).

Ele pretende lecionar no ensino básico por alguns anos. Deseja essa experiência nesse segmento mesmo que não seja um plano de carreira para o resto da vida.

Suzi

Suzi tinha 29 anos em 20/10/16, era solteira e não tinha filhos. Nasceu em Ouro Preto/MG. cursou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas. Residia em Ouro Preto, com a família. A mãe é doméstica e Suzi não sabe informar a profissão do pai por não ter contato com ele. Ingressou na Licenciatura em Matemática em 2010. Defendeu seu Trabalho de Conclusão de Curso em agosto de 2017 e faltava cursar apenas uma disciplina para se formar.

Escolheu cursar a Licenciatura em Matemática porque sempre gostou dessa disciplina e queria ser professora de Matemática. Em sua trajetória escolar, como gostava muito de Matemática e tirava boas notas, considera que todos os professores foram bons e consegue se lembrar dos nomes de todos com quem teve aulas. *“Eu consigo lembrar o nome de todos eles que eu tive aula, sabe? Se eu ver hoje até eu consigo. Oh! aquele ali foi em tal série [...]”* (Suzi, Entrevista, 14/09/17).

Pretende lecionar para a educação básica e cursar uma pós-graduação, *“mas mais pra frente”*. Porém, primeiramente, deseja adquirir experiência docente para então tentar outra área ou segmento.

Um aspecto que merece destaque é o fato de que, embora a quase totalidade dos licenciandos participantes não tenham tido, durante o período da pesquisa, oportunidade de lecionar profissionalmente, a maioria esteve envolvida em algum projeto ou programa que possibilitava contato com a realidade escolar.

Alguns desses licenciandos participaram de apenas um programa: Joana, Elton, Renato, Suzi, que foram bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, e Evandro, que participou da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP. Quatro licenciandos participaram em mais de um programa/projeto: Ananda (OBMEP, Programa de Educação Tutorial – PET e Iniciação Científica); Cíntia (OBMEP e Projeto de Extensão de Matemática), Elaine (PIBID e OBMEP) e Vinícius (voluntário no PIBID e bolsista no OBMEP e Iniciação Científica). Hugo ainda não participou de nenhum projeto.

Assim, as percepções apresentadas por eles a respeito das características do professor de Matemática e do seu trabalho estão relacionadas às experiências vivenciadas na trajetória escolar anterior ao ingresso na licenciatura, ou seja, nas lembranças que têm dos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e na observação dos professores da licenciatura e dos professores coordenadores dos projetos de que alguns já tiveram a oportunidade de participar, como PIBID, PET e OBMEP.

2.4. Análise dos dados

Após a coleta dos dados, realizamos procedimentos para interpretá-los à luz dos aportes teóricos que fundamentaram a produção do projeto de pesquisa e a coleta no campo. Esse momento se subdivide em três procedimentos: ordenação, classificação e análise propriamente dita dos dados. (MINAYO, 2011, p. 27)

Para a nossa análise, primeiramente, fizemos várias leituras dos dados coletados: observações dos diários de campo, resumo dos primeiros indícios levantados para a qualificação e as transcrições das 10 entrevistas realizadas, com o objetivo de conhecer de forma geral o material.

A partir dessa leitura inicial, buscamos selecionar as percepções dos licenciandos acerca do ofício de professor e agrupá-las em categorias compostas de ideias semelhantes. As ideias que pareciam se diferenciar das dos grupos formados foram listadas para uso posterior. Também procuramos separar as falas dos licenciandos que envolviam pontuações sobre as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Nesse trabalho de seleção, algumas vezes, houve dúvidas sobre como agrupar as falas dos licenciandos, por parecer que se ajustavam a mais de uma categoria. À medida que foi acontecendo a descrição das falas e a associação às ideias dos autores cujos estudos nos guiaram, essas falas foram complementando as demais e compondo o texto. Conforme Minayo (2011), no processo de construção da estrutura de análise são realizadas sucessivas categorizações, que podem ser elaboradas e reelaboradas a partir de diferentes critérios.

Para realizarmos inferências a respeito dos dados, algumas leituras de novos autores e estudos foram acrescentadas, na busca de aprofundar a compreensão do material.

CAPÍTULO III – PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS ACERCA DO OFÍCIO DE PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Este capítulo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos recortes de falas e dados produzidos nas primeiras semanas de observação das disciplinas. Pretendemos com isso estabelecer um ‘referencial’ a partir do qual analisaremos indícios de mobilização de percepções acerca do ofício de professor. Em seguida, analisaremos as percepções manifestadas pelos participantes do estudo por meio de categorias de análise, e finalizaremos o capítulo com considerações acerca do processo.

As categorias aqui apresentadas emergiram dos dados, porém, é claro que os instrumentos utilizados – questionário, entrevista, reflexões produzidas pelos licenciandos – foram construídos tendo em vista o foco do estudo. Dessa forma, algumas delas, embora emergentes, são categorias esperadas.

3.1. Ponto de partida: primeiras conversas com os licenciandos do estudo

Na disciplina de Estágio Supervisionado, foi proporcionado um momento de apresentações e troca de ideias, logo em meu primeiro dia de acompanhamento da disciplina.

Após todos se apresentarem (inclusive a pesquisadora), perguntei: “Eu preciso saber de vocês assim: Para vocês, o que é o trabalho do professor de Matemática?”.

Optei por não utilizar o termo ofício de professor de Matemática por não saber se seria do conhecimento dos alunos.

Elaine foi a primeira aluna a falar. Para ela,

Ah! Essa questão... é bem complicado responder o que é ser um professor de Matemática. Eu acho que um dos maiores problemas que o professor de Matemática enfrenta é porque é uma matéria... que é uma disciplina que ela precisa ser continuada... então é uma sequência, né de conteúdo. Por exemplo, História é uma sequência também, mas eu posso pegar um determinado assunto e “desembolar aquilo ali de boa”, agora Matemática, por exemplo, não tem como você ensinar muita coisa se o aluno não sabe o básico da Matemática. Tem pré-requisitos. É complicado ser professor de Matemática. [...] É desafio. Porque os alunos já vêm com o preconceito de que a Matemática é a matéria mais difícil, é muito difícil, não adianta não gosto, como é que você gosta de Matemática, é bem complicado porque é um desafio muito grande. Porque também tem assuntos que são assim... eu tenho, por exemplo, buscado alguma coisa diferente para ensinar triângulo retângulo, tirando a parte de Pitágoras. Mas eu não consegui achar uma coisa legal e nem pensar numa coisa legal de como ensinar aquelas relações para eles (Diário de campo, 20/10/16).

Suzi também indica que o trabalho do professor é complicado:

... e uma coisa é a gente estar estagiando e outra coisa é a gente já estar

dando aula. Não é fácil, você imagina planejar, você tem não sei quantas turmas... planejar esses montes de atividades para as turmas. Então, é assim complicado, entendeu a gente não sabe nem o que fazer (Diário de campo, 20/10/16).

Elton explicita:

[...] o grande papel do professor de Matemática é isso, ele instigar o seu aluno a desenvolver, a raciocinar sobre as coisas. A partir do momento que você consegue abrir a mente do aluno para que ele raciocine, que ele pense, comece a questionar as coisas que estão a seu redor... A História, a Geografia, a Sociologia, não vão ser como uma barreira para ele, ele tem tipo assim um raciocínio mais desenvolvido, evoluído, já consegue pensar as coisas, acho que aí a importância do professor de Matemática, do de português, a questão do falar, da comunicação, saber ler, tem estas coisas também. Mas da Matemática é... vejo a importância é isso muito mais do raciocínio, eu acho que é a grande importância. [...] Infelizmente você pega vinte, dez anos atrás todo mundo queria ser professor. As meninas, por exemplo, sempre queriam ser professora, né? [...] a juventude hoje, eles vivem o momento, o agora. Ah, depois eu vejo. Não tem esse pensamento do futuro, né? Aí que eu acho que está a grande questão da valorização, porque amanhã se tornar engenheiro, um bom médico, um advogado porque teve um professor". [...] Eu acho que é isso aí que é o grande papel que hoje não é valorizado. Que se amanhã a gente tem lá excelentes profissionais e excelentes cidadãos, é sinal que você teve bons professores (Diário de campo, 20/10/16).

Para o licenciando, o trabalho do professor é mais que ensinar Matemática:

Não é só chegar lá e ensinar só Matemática, é ensinar a compreender o mundo, ensinar a se comportar diante da sociedade", porém, ainda existe "a questão da desvalorização do professor"... Infelizmente você pega vinte, dez anos atrás todo mundo queria ser professor. As meninas, por exemplo, sempre queriam ser professora, né? [...] a juventude hoje, eles vivem o momento, o agora. Ah, depois eu vejo. Não tem esse pensamento do futuro, né? Aí que eu acho que está a grande questão da valorização, porque amanhã se tornar engenheiro, um bom médico, um advogado porque teve um professor. [...] Da mesma forma, se ela ou ele for um péssimo profissional, for um péssimo cidadão a culpa também vai ser em parte do professor. Entendeu? Então, porque ele não teve pessoas perto dele que o fizeram se tornar melhor. Aí que é o grande papel. Não só professor de Matemática, de português, mas como todos em geral. Eu acho que é isso aí que é o grande papel que hoje não é valorizado. Que se amanhã a gente tem lá excelentes profissionais e excelentes cidadãos, é sinal que você teve bons professores. Não é só chegar lá e ensinar só matemática, é ensinar a compreender o mundo, ensinar a se comportar diante da sociedade (Diário de campo, 20/10/16).

Evandro menciona que o trabalho do professor é especial em sua história:

O trabalho do professor é especial, é uma coisa que eu cresci dentro desse mundo, sabe!? Meu pai é professor, parentes, amigos, então tipo eu tive um espelho muito bom dentro de casa. [...] É poder ajudar, poder ver o aluno

crescer, é poder ver alguém falando não gosto de Matemática e mostrar que é fácil, que é uma questão de dedicação, mas é claro que no nível de cada um., É poder melhorar as pessoas nesta questão, no ensino em sala de aula e tudo mais. E me realizar, é tão bom quando você começa a ensinar alguém alguma coisa e depois vem te agradecer por aquilo. [...] É claro que existem outros fatores... A ideia inicial que a gente sai da graduação, do curso é essa: querer melhorar, querer ajudar, ser melhor do que recebi sabe, eu tive excelentes professores, mas também tive péssimos professores, então aprendi que não quero ser péssimo. Quero ser do médio para cima (Diário de campo, 2016).

As falas dos licenciandos evidenciam que eles percebem que o ofício de professor de Matemática se constrói em um processo influenciado pelas características da disciplina que se ensina, pelas relações sociais e pelas condições surgidas das demandas sociais nas quais se realiza.

As ideias expressas por Elaine revelam a complexidade do ofício em relação às especificidades da Matemática. Ela indica que é uma disciplina que, comparada a outras (como, por exemplo, História), precisa seguir uma sequência, ou seja, necessita de pré-requisitos para ser ensinada.

Outro ponto se refere à dificuldade em ensinar alguns conteúdos dessa disciplina de uma forma diferente da expositiva. Exprime que o desafio do ofício se revela nas concepções que envolvem essa disciplina, sendo que os seus dizeres comungam com as ideias de Ponte (1992), para quem, com frequência, a Matemática é concebida como uma disciplina muito difícil e isso pode influenciar a relação que o aluno e também o professor estabelecem com a mesma, de forma positiva ou negativa.

Suzi relaciona também a complexidade do ofício de professor de Matemática a uma das atividades características do próprio ofício: o planejamento do ensino. Este se torna complexo devido às condições em que se realiza o ofício: planejar para muitas turmas. Normalmente, para obter melhor remuneração, o professor de Matemática da educação básica leciona em muitas e diferentes turmas, às vezes, nos dois segmentos (Ensino Fundamental e Ensino Médio), na mesma escola ou em diferentes escolas.

Elton, como Suzi, também se refere à condição do trabalho docente, porém, aliada à desvalorização da profissão de professor, uma profissão importante para a formação dos cidadãos e outros profissionais. Para ele, hoje os jovens não querem mais ser professor porque sua função social não é valorizada como há vinte anos. As ideias de Elton e Suzi podem ser entendidas a partir da perspectiva indicada por Teixeira (2007), na qual a condição docente resulta de um conjunto de realidades em que os sujeitos vivem e se relacionam em um contexto sociocultural. Ao tratarmos da condição docente, não podemos pensar apenas na

estrutura física das escolas ou na disponibilidade de materiais ou, ainda, nas questões salariais e relacionais para se realizar o ofício, várias outras categorias podem ser elencadas, segundo Fanfani (2005), questões mais subjetivas, como expectativas, valores, opiniões e outras.

Contudo, no depoimento de Evandro, percebemos que o ofício de professor de Matemática é visto como prazeroso, cuja realização se dá na gratificação que se recebe ao ensinar as pessoas e perceber o desenvolvimento das mesmas. Na fala de Evandro, ressaltamos também a influência da sua trajetória de vida na percepção que tem do ofício de professor. Conforme Arroyo (2010), Dubar (1997), Pimenta (2008), a identidade docente vai se construindo e se transformando ao longo da vida do professor, permeada pelas várias situações de socialização que ele vivencia.

Nas aulas da disciplina Estágio Supervisionado e Prática de Ensino Fundamental II, o professor solicitava que relatassem como estavam acontecendo as observações das aulas, como era a relação com o professor supervisor do estágio, como era a relação desse professor com os alunos, como estavam se sentindo, quais as dúvidas, quais conteúdos estavam preparando para a regência e outros.

Nesse sentido, a disciplina parece cumprir o que diz Buriolla (1999, p.10), citado por Pimenta e Lima (2011, p.62), “o estágio é o *locus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade”.

Logo nas primeiras observações, ficaram claras as diferenças entre os licenciandos da turma de Prática de Ensino Fundamental I e os da turma de Estágio Supervisionado de ensino Fundamental II. Por já terem cursado pelo menos um ano e meio de disciplina a mais que os primeiros, e por já se conhecerem há mais tempo, os alunos da turma de Estágio Supervisionado se expõem mais para os colegas e para o professor, demonstram um pouco mais de clareza quanto às questões da sala de aula e fazem mais perguntas ao professor.

Contudo, suas respostas em algumas questões do questionário se aproximam daquelas dadas pelos licenciandos da turma de Prática de Ensino Fundamental I.

Os quadros a seguir mostram as motivações que levaram os alunos a escolher o curso de Licenciatura em Matemática. Vale destacar que em cada questão os alunos poderiam assinalar mais de uma opção.

QUADRO 2 – Razões/motivos por optar pela licenciatura em Matemática – turma de Prática de Ensino Fundamental I

Sempre gostou de Matemática	12 (63,15%)
Queria ser professor de Matemática	9 (47,36%)
Foi influenciado por algum professor	8 (42,1%)
Pretende (pretendia) mudar de curso	5 (26,3%)

Outros “Horário do curso é condizente com o horário de trabalho”	1(5,26%)
Outros “Quando aprendi um pouco de Matemática na Universidade, comecei a pensar em ser professor de Matemática”.	1(5,26%)

Fonte: dados da autora, 2017.

QUADRO 3 – Razões/motivos por optar pela licenciatura em Matemática – turma de Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental II

Sempre gostou de Matemática	5 (100%)
Queria ser professor de Matemática	3 (60%)
Foi influenciado por algum professor	2 (40%)
Pretende (pretendia) mudar de curso	3 (60%)

Fonte: dados da autora, 2017.

A afinidade com a área ou a disciplina Matemática ficou em primeiro lugar nas categorias listadas. Outra justificativa importante, em segundo lugar na categorização, relaciona-se ao desejo de ser professor.

Ao justificarem sua resposta afirmativa, percebemos que há uma visão do ofício de professor como uma “missão”, uma “vocação”. Essa percepção pode estar ligada a aspectos históricos da profissão docente, que, em diferentes épocas, influenciam o aparecimento de identidades heterogêneas de professor. A profissão de professor emerge e se transforma em dado contexto e momento histórico, a partir das necessidades que as pessoas têm a cada época (PIMENTA, 2008). E, por isso, é vista de diferentes maneiras: como missão, vocação, uma quase profissão, profissão (FANFANI, 2008).

Porque ao meu ver ser professor é uma missão muito bonita, uma vocação. Além do mais estarei auxiliando para o desenvolvimento da sociedade (Questionário, Vinícius).

Alguns participantes se identificaram com a licenciatura por influência de algum professor. Podemos inferir que os alunos trazem concepções sobre “ser professor” de suas experiências como estudantes anteriores à graduação. De acordo com as ideias de Tardif (2012), Arroyo (2010) e Pimenta (2008), os saberes docentes são construídos muito antes da formação inicial. Os autores evidenciam a importância das experiências familiares e escolares dos futuros professores como alunos para o processo de aquisição do saber-ensinar.

É importante destacar que alguns alunos da disciplina de Prática de Ensino Fundamental I ainda não tinham clareza quanto à escolha do curso de Licenciatura em Matemática, e assinalaram a opção “Pretende (pretendia) mudar de curso”.

De acordo com os dados do Censo Superior 2013 (INEP, 2014), há uma queda no número de matrículas nas licenciaturas e, por serem menos concorridas, servem, muitas vezes, como porta de entrada na universidade para quem deseja pedir transferência para outro curso.

No caso dos participantes de nossa pesquisa, esse dado não se confirmou. Cerca de 83% dos participantes responderam ‘Sim’ e 16,67% responderam ‘Não’ à questão: “Você

pretende atuar como professor de Matemática após se formar?”.

Tenho bastante interesse em lecionar desde jovem, como a Matemática é um assunto que também me interessa, estou juntando o útil ao agradável (Hugo, Questionário, 28/03/17).

Acho que ensinar uma criança é ajudar ela a conquistar seus sonhos na vida profissional. O professor ensina, explica e faz o aluno a se interessar dos assuntos. Além de que, quero incluir nas minhas aulas o uso das tecnologias, pois vivemos nesse meio (Ananda, Questionário, 28/03/17).

Sempre tive um bom relacionamento com a Matemática e facilidade em aprender os diversos temas”. Gostaria de fazer com que os alunos que tem dificuldade (ou medo devido a algum “bloqueio psicológico) também aprendam a gostar de Matemática e compreendê-la facilmente (Evandro, Questionário, 02/02/17).

Antes mesmo da graduação, já tinha o desejo de ensinar, ajudava alguns amigos que tinham dificuldade na disciplina. Agora na graduação, meu desejo se mantém, quero de certa forma, poder contribuir na desconstrução do preconceito tido pelos alunos com a Matemática (Elaine, Questionário, 02/02/17).

[...] outro motivo é realmente pelo gosto que tenho pela Matemática e tudo que ela tem me proporcionado desde séries fundamentais até hoje. E por último, talvez o fato de querer repassar o prazer que tenho ao trabalhar com matemática aos alunos (Renato, Questionário, 02/02/17).

Porque desde meu ensino fundamental eu já pensava em ser professora de Matemática (Suzi, Questionário, 02/02/17).

Gosto de dar aula, é muito bom ver que alguém conseguiu compreender algo que você ensinou (Elton, Questionário, 02/02/17).

Um fator significativo para que os alunos queiram lecionar após a graduação é a participação em projetos de pesquisa e extensão oferecidos pela universidade.

QUADRO 4 – Participa (ou Participou) de algum projeto de pesquisa e/ou extensão nesta Universidade? (obs. alguns alunos participaram de mais de uma atividade)

Projetos	Número de alunos
Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP	3
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID	5
Programa de Educação Tutorial	2
Projeto de Extensão	2
Iniciação Científica	1

Fonte: dados da autora, 2017.

Ao comentarem tais experiências, mencionaram:

OBMEP. Foi uma experiência muito bacana, uma vez que o contato com os alunos me fez apaixonar mais ainda pelo curso (Vinícius, Questionário,

28/03/17).

Sim. Na OBMEP, aprendi novos métodos de entender e ensinar matemática, além de que as aulas virtuais me ajudou no crescimento profissional. No projeto de extensão, o tema do projeto é Matemática inclusiva e me proporcionou a ensinar polinômios para pessoas com deficiência e isso me motivou a gostar mais da área (Ananda, Questionário, 28/03/17).

O PIBID me mostrou muito da realidade e do dia a dia de uma escola, o que contribuiu na minha decisão de seguir no curso. A OBMEP contribuiu aumentando ainda mais meu interesse na área, pois trabalhamos com alunos excepcionais dentro desse projeto. O projeto de extensão me auxiliou na forma como pensar uma aula ou atividade, que sempre se pode inovar e fazer algo diferente, porém com qualidade (Renato, Questionário, 02/02/17).

Minha experiência no PIBID contribui muito na minha formação docente, de forma que, acredito que todos os estudantes de licenciatura deveriam ter tal experiência que nos permite “ver” a escola por outro ângulo e ter conhecimento dos desafios encontrados na profissão. Dessa forma, torna-se possível a reflexão sobre novas maneiras de enfrentar tais dificuldades (Elaine, Questionário, 02/02/17).

Diversas pesquisas têm corroborado o potencial formativo de projetos e programas tais como o PIBID e PET, dentre outros. Segundo Gatti (2014), o PIBID, com sua proposta, tem ajudado alguns cursos de formação a repensarem seus currículos porque, à medida que os licenciandos que participam desse programa realizam projetos nas escolas, sob a orientação de um professor supervisor da escola e de um professor da universidade, eles vivenciam situações diretamente ligadas ao ambiente escolar e trazem as observações e questionamentos para fazer aos seus professores nas aulas da licenciatura.

No questionário, perguntamos ainda se acreditavam que sua forma de pensar na aula de Matemática havia sofrido alguma alteração após o ingresso no curso de licenciatura em Matemática²⁷. Cerca de 68% dos participantes respondeu SIM e 32%, NÃO:

Sim. Vejo que o professor não é apenas transmitir informação para os alunos. Nós como futuros profissionais da área da Educação seremos educadores e formadores de opinião (Vinícius, Questionário, 28/03/17).

Sim. A disciplina me deixou claro de como ensinar Matemática está distante de produzi-la ou aprendê-la. Os desafios dos professores nas salas de aulas com alunos em idade infantil vão além do que eu podia imaginar na questão

27 No questionário, na questão 9, há uma alteração na pergunta de acordo com a disciplina cursada pelos alunos. Para a turma de Prática de Ensino I a pergunta foi: No questionário, os alunos responderam à seguinte pergunta: “Você está cursando a disciplina Prática de Ensino Fundamental I. Procure se lembrar de como pensava sobre a escola, as aulas de Matemática, etc. antes de iniciar a disciplina. Você acha que seu modo de ver a escola e o papel do professor de Matemática se alterou de alguma forma?” e para a turma de Estágio Supervisionado de ensino Fundamental II a pergunta foi: “Você está concluindo uma disciplina de Estágio Supervisionado. Procure se lembrar de como pensava antes de iniciá-la. Realizar o estágio alterou, de alguma forma, seu modo de ver a escola e o papel do professor de Matemática?”

didática (Ananda, Questionário, 28/03/17).

Sim. Sempre vi as aulas de Matemática como aulas mecânicas, na qual tínhamos um conteúdo para aprender, exercícios para serem resolvidos e que sempre haverá uma forma, uma “fórmula” pronta para resolver estes exercícios e via o professor como a pessoa que só ia passar o conteúdo e as fórmulas para resolver os exercícios. Hoje vejo que a Matemática não é constituída de fórmulas prontas e que o professor é aquele que estuda para ensinar e não apenas passar o conteúdo e propor exercícios (Cíntia, Questionário, 28/03/17).

Não. No meu ensino fundamental tive professores bons e professores péssimos. Diante disso, percebi que a influência do professor é fundamental para o aprendizado (Hugo, Questionário, 28/03/17).

As respostas dos licenciandos que cursavam a disciplina Prática de Ensino Fundamental I a essa questão evidenciam que a maioria, pelo menos na dimensão do discurso, percebe que, para ser professor de Matemática, não é necessário apenas um tipo de “conhecimento”, que o ato de ensinar exige diferentes saberes. Eles citam que é necessário mais que o “domínio do conteúdo”, “domínio do assunto”, referindo-se ao conhecimento da disciplina “Matemática”.

Embora esses alunos estejam ainda no início da formação (a maioria está no 2º período), já começam a construir uma identidade profissional. Para Pimenta (2008, p. 20), “o desafio da formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, construir sua identidade de professor”. Nesse sentido, a formação nas licenciaturas deve dar a devida importância ao conhecimento da realidade escolar e das características do ofício de professor.

Na turma de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino Fundamental I, ao responder à mesma questão, os alunos foram unânimes em responder Sim²⁸. Para eles, as experiências foram importantes para conhecer a realidade das salas de aula. Apesar de notarem situações complicadas, perceberam que o professor é uma “peça” (Evandro) fundamental na dinâmica da relação com o aluno na sala. Para isso, são elementos essenciais do professor: a participação ativa, a dedicação e a força de vontade e ensinar porque gosta de ensinar.

SIM, antes eu estava desmotivado devido à experiência não agradável no primeiro estágio. Hoje eu imagino seguindo carreira por algum tempo em escola básica, pois vi que apesar das dificuldades que se encontram em sala

28 É importante, contudo, destacar que esses licenciandos deixaram claro que a experiência no 1º estágio não havia sido boa. Alguns dos motivos citados: a acolhida das pessoas da escola não foi boa para o estagiário; houve um “sentimento” de que o estagiário é escalado para acompanhar as piores turmas; a relação professor-aluno é vista como difícil porque os alunos não respeitam o professor e falam demais nas aulas; a maioria dos alunos realizam as atividades mediante alguma compensação e os professores utilizam vistos que são contabilizados como nota, ao final de um determinado período, sem que haja uma verdadeira aprendizagem; muitos alunos chegam às séries finais do Ensino Fundamental sem “uma base da Matemática”.

de aula, o professor é a peça fundamental para superar, junto com os alunos, esse problema. A dedicação e a participação ativa do professor na sala faz a diferença. Ensinar por gostar (Evandro, Questionário, 02/02/17, grifos nossos).

Muito, mudei minha visão profundamente, pois não é tão fácil quanto imaginamos em sala, situações que não me traziam preocupação foram as situações que foram complicadas de se resolver. Tinha uma preferência por trabalhar com alunos de uma faixa etária maior, porém hoje já repenso seriamente em que nível de ensino gostaria de atuar (Renato, Questionário, 02/02/17, grifos nossos).

SIM, pois muitas vezes professores de Matemática são criticados dentro de uma sala de aula, mas poucos conhecem a verdadeira realidade. Através do estágio, observei que não é fácil lidar com o ambiente escolar mas também não é impossível, tendo força de vontade, as coisas se resolvem (Suzi, Questionário, 02/02/17, grifos nossos).

Encerrando o questionário, solicitamos aos licenciandos que escrevessem um pequeno texto, considerando as seguintes questões: Quem é o professor de Matemática? O que constitui seu trabalho? Qual é o seu papel na escola? O que significa ser um bom professor de Matemática? Mas, antes de conhecermos o que pensam os alunos, precisamos nos perguntar: O que é ser um bom professor? Para responder a essa questão, com frequência fazemos julgamentos de valor e, para isso, buscamos padrões que consideramos ideais para realizar comparações.

O professor de Matemática é aquele que ensina as contas básicas até as complicadas. O trabalho de um professor de Matemática é ensinar o aluno matérias que são usadas no dia a dia e dar uma boa/excelente base para o ensino técnico/superior. [...] Um bom professor de Matemática é aquele que explica a matéria de modo que o aluno consiga entender e aplicá-la em atividades (Ananda, Questionário, 28/03/17).

Entrelaçando-se a essa importância dada à Matemática como disciplina, conteúdo, há a visão de metodologia do professor: um professor que quer que os alunos também gostem de Matemática pensa em como ensiná-la para que isso aconteça. Ao pensar essas práticas, aparece de forma espontânea nos depoimentos a preocupação do professor com a aprendizagem do aluno.

[...] Seu trabalho além de ensinar é entender as dificuldades de seus alunos, saber do seu passado, procurar saber o que pode estar atrapalhando no desenvolvimento do aluno. Ser um bom professor de Matemática é, muito além de conhecer o conteúdo, é saber explicar, não apenas de uma maneira, é tentar procurar a melhor forma, a mais didática, a mais clara para que o aluno possa desenvolver. É poder ver a dificuldade do aluno e querer poder ajudá-lo e não deixar no canto como um caso perdido (Cíntia, Questionário,

Inferimos que, nesse início da licenciatura, os licenciandos percebem o trabalho do professor de Matemática bem ligado ao domínio do conteúdo e das formas como ele vai apresentá-lo aos alunos. A percepção da relação entre professor-aluno aparece em número reduzido nos textos dos alunos: *“um professor bacana que é amigo do aluno. O trabalho do professor de Matemática é além de ensinar o conteúdo de Matemática educar seus alunos para conviver bem”* (Vinícius).

Segundo Cunha (2011, p. 55-56), “quando se fala em bom professor, as características e/ou atributos que compõem a ideia de “bom” são frutos do julgamento individual do avaliador”. Mas a questão de valor é construída num contexto histórico-social, assim os papéis projetados pela sociedade para um bom professor não são fixos, modificam-se diante das necessidades e interesses dos seres humanos situados no tempo e no espaço. A autora aponta também que sobre o professor e também sobre o aluno a instituição escolar na qual estão inseridos interfere em suas expectativas e número de papéis que desempenham (CUNHA, 2011, p.58).

Pensando na questão proposta pela autora citada de que o perfil do bom professor é variável diante das necessidades das pessoas em um momento cultural e histórico-social, então, o que significa ser um “bom professor de Matemática” nos tempos atuais?

Houve uma mudança na direção do olhar sobre a formação do professor no Brasil a partir da criação pelo MEC de avaliações para o diagnóstico da qualidade de ensino (Prova Brasil, Saeb, ENEM e outras), e de índices tanto para medir a qualidade quanto para se estabelecer as metas para a melhoria desse ensino, como, por exemplo, o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Em nome de uma educação de qualidade, os resultados dos alunos nas avaliações nacionais e também internacional, como o Pisa, passaram a ser o mecanismo usado para controlar e homogeneizar a eficiência e a eficácia das escolas.

O professor, então, por ter papel relevante na Educação, é também considerado responsável pelo desempenho atual do sistema de ensino brasileiro, que, frequentemente, tem sido considerado de baixo êxito. E o professor de Matemática tem recebido muitas críticas e, ao mesmo tempo, maior atenção em relação a sua formação inicial e continuada, porque existe uma ideia de que um “bom” professor de Matemática conseguirá um melhor resultado dos alunos nessas avaliações internas e externa, ou seja, a qualidade da ação do professor de Matemática está ligada ao sucesso ou insucesso dos alunos.

Mas essa ideia aparece, muitas vezes, desvinculada de outras variáveis que influenciam o ofício de professor, como aspectos ligados às condições de trabalho

(valorização do professor, questão salarial, condições do local de trabalho, acesso a materiais didáticos e outros) e aspectos pessoais do professor (autoconhecimento, valores e representações pessoais, influência de discursos dos professores da formação, bem como dos autores utilizados em sua formação).

Na turma de Estágio Supervisionado, os alunos escreveram textos um pouco mais extensos do que os alunos da turma de Prática de Ensino:

O professor de Matemática é um dos responsáveis pela formação dos alunos que passam pela sala de aula, não é somente fazer contas ou trabalhar com números, é mostrar que tudo tem Matemática. O papel do professor é ser capaz de ajudar os alunos, tanto os que procuram o conhecimento ou quanto aqueles que somente vão a sua aula por ir... [...] Nesse meio também o professor tem que procurar uma boa relação com seus alunos, precisa ser amigo, aceitar as opiniões quando possível e procurar entender seus alunos sempre que houver um problema, sem a necessidade de ter que chamar a direção da escola, pois assim ele acaba perdendo a autoridade dentro da sala. [...] (Renato, Questionário, 02/02/17).

Para os licenciandos, a percepção de um bom professor de Matemática está associada à ideia de que é aquele que deseja mostrar ao aluno que a Matemática é uma disciplina que está presente nas situações do dia a dia, ou seja, ele pensa em uma Matemática contextualizada. Inconscientemente, parece que esta percepção está ligada ao fato de quererem retirar o estigma de que a Matemática é considerada “difícil”, que tem conteúdos que não são aplicáveis à vida cotidiana, aspecto demonstrado no discurso dos alunos.

O professor de Matemática é o profissional que além de enfrentar os desafios de ensinar enfrentado por professores de todas as áreas, tem o papel de fazer com que despertar nos alunos o desejo de se “envolver” na disciplina, além de buscar associar os conteúdos matemáticos às situações do dia a dia. Diante disso, um bom professor de Matemática é aquele que consegue não apenas transmitir conteúdo, mas despertar o interesse dos alunos de forma a ajudá-los e tornar possível a construção de conhecimento, raciocínio e a apreensão dos conceitos de forma que sejam capazes de associar o aprendizado com situações cotidianas (Elaine, Questionário, 02/02/17).

[...] O bom professor de Matemática é aquele que faz o aluno enxergar a Matemática fora do livro didático, ver que é algo real e que está sempre presente, ser bom professor é muito mais que passar ou cumprir o conteúdo, um bom professor vai além de resultados, idealiza os conceitos, o esclarecimento e a clareza com que os alunos aprendem (Renato, Questionário, 02/02/17).

Nesses registros escritos pelos alunos, a questão do conhecimento do conteúdo matemático é importante, porém, destacam a relação professor-aluno como um fator

igualmente importante.

Nessa turma de Estágio, realizamos algumas tarefas utilizando vídeos. Por meio das discussões, foi possível observar algumas percepções.

Após assistir aos vídeos sobre a escola da Ponte, na qual a prática pedagógica é permeada pela prática da pesquisa, os alunos levantaram como ponto positivo o fato de os alunos poderem escolher o tema que querem estudar, argumentando que isso já facilita, porque “*é complicado quando o aluno não quer*”...); “*É difícil prender a atenção de quem não quer*” (Renato, Diário de Campo, 02/02/17).

Inferimos que os licenciandos consideram importante a preocupação que o professor tem com o planejamento das aulas, na busca por maneiras para se ensinar os conteúdos de forma atraente ou de conseguir que os alunos entendam as matérias, e também que ele esteja sempre atualizado e atento às novas demandas da profissão. Em várias falas, apareceu a preocupação com a utilização “mecânica” da aula expositiva, chamada pelos alunos de aula de “quadro e giz”.

Suzi: [...] Ainda mais que a gente vive falando em sair... é sair dessa forma de quadro, giz e quadro e giz [...].

Renato: A gente fala tanto de sair realmente. Noh, a gente fala tanto de sair, mas a gente às vezes não consegue.

Suzi: Não consegue sair porque não tem oportunidade. Não é que a gente não quer. Não tem a oportunidade disso acontecer tem hora (Diário de Campo, 02/02/17).

Ao serem perguntados se gostariam de levar alguma “coisa” (entenda-se o termo usado aqui como procedimento, estratégia, ferramenta ou atitude) que viram nos vídeos, a respeito dos sistemas educacionais de outros países, para aplicar no(s) próximo(s) estágio(s), Evandro também expõe a preocupação com a repetição da aula expositiva:

Ah... eu com certeza mudaria o estilo de dar aula expositiva. Tentar ser uma coisa mais discursiva entre os alunos, mais tipo... poder saber o que ele sabe primeiro... antes de passar matéria, saber até que foco eles dão, sabem. Já sabem, o que eles podem seguir.... Acho que isso faz falta. Porque... como eu já falei não sou a favor de avaliação prova escrita, né. Mas tipo é analisando como cada um resolve certo tipo de problema é uma forma de conhecimento. Não importa assim tipo se ele sabe uma fórmula, então ele resolve 20 exercícios com aquela fórmula e se tem uma pessoa que não conhece a fórmula resolve os mesmos 20 exercícios de outra forma. Então eu acho que isso são níveis de conhecimento é... iguais... eu não posso equiparar que quem sabe a fórmula sabe mais que o outro. Então eu acho que faltava isso antes de iniciar e para depois dar sequência. A turma está neste nível. É claro que vai ter um aluno ou outro que não vai acompanhar a nível da turma, mas fazer o máximo para levar todo mundo junto. Assim que eu faria (Evandro, Diário de Campo, 16/02/17).

Em relação à atualização do professor, que podemos chamar aqui de formação continuada, ao pensarem na estrutura educacional da Escola da Ponte e das escolas mostradas na Série Destino: Educação, os licenciandos consideram que o trabalho realizado pelo professor tutor com os alunos, direcionado à pesquisa ou à elaboração e apresentação de projetos, é uma metodologia importante que faz com que os professores tenham que se preocupar com a sua constante formação para atender aos questionamentos dos alunos. A partir dessa reflexão, os alunos fizeram crítica a professores da graduação que usam o mesmo planejamento durante anos seguidos, sem realizar nenhuma modificação.

Renato: Eu tive professor que dava aula com o mesmo caderno. Tinha... o caderno até amarelo....

Suzi: Tá amarelo... Aqui na universidade mesmo a gente tem isso. O caderno é até amarelão. Ele tem que ter novas práticas pedagógicas.

Renato: É... não é... como eu falo... não é... certo... não é... Não é sincero. Não é sincero com o aluno. É que tipo: você só está conduzindo o negócio. Você não está dedicando realmente a pegar aquele conteúdo e passar da melhor forma possível.

Suzi: Não pode só pensar em cumprir o conteúdo dele, cumprir o que ele tem para passar... (Diário de Campo, 16/02/17).

Evandro: Tem que principalmente atualizar. Tipo é....

Elaine: É... atualização. Da pesquisa, não do conteúdo, mas de como ensinar o conteúdo, a abordagem.

Evandro: Como abordar. Não só em tecnologia, mas [...].

Elaine: Mas outras formas. Ir pra campo mesmo.

Evandro: Também imagino isso porque, a grosso modo falando, tem professor que tem o mesmo plano de aula há 5,6 anos.

Elaine: Tem um caderninho.

Evandro: Tem um caderninho lá. Ah, o caderno de 8ª série, é esse. Talvez nesses seis anos ninguém teve uma dúvida que fez você pensar diferente, que fez você mudar nem que seja uma ordem....

Evandro: Será que o jeito que você falava há seis anos é a mesma coisa? Acho que atualizar, melhorar a forma como os conteúdos são abordados... porque quando você aborda regra de três, que é uma coisa que todo mundo usa, só explicando o método você não... Beleza, resolve assim, mas e aí? Que eu vou fazer, pra que que eu faço isso, entendeu? Acho que mostrar para o aluno que no dia a dia, que aquilo que está no dia a dia dele funciona devido às descobertas matemáticas, as aplicações.... faz toda a diferença porque você simplesmente chegar e soltar lá no quadro: copia, “pega o livro”, “ah, o livro traz assim”... se tem o livro pra que ficar copiando... (Diário de campo, 09/03/17).

Elaine: [...] porque o objetivo assim principal de um professor, pelo menos a função, seria auxiliar no desenvolvimento, por exemplo, de um conhecimento, no desenvolvimento do aluno. Ele está ali ajudando o aluno. Os alunos dele mudam, com o tempo, estão inseridos em outro contexto, estão atualizados, então acho que é preciso sim o professor estar também atualizado porque o que ele aprendeu numa época não é o que um aluno

agora está aprendendo, por exemplo. Então assim, a abordagem diferente, muita coisa pode ter mudado, coisas podem ter mudado. E seria uma função assim pelo menos de um bom professor é ele ter esse estudo pra poder sempre estar atualizado (Diário de campo, 09/03/17).

Os depoimentos de Renato e Suzi, Evandro e Elaine indicam que na formação inicial o ofício de professor de Matemática ainda é visto por alguns professores como “transmitir conhecimentos”, ou, passar o conteúdo matemático. A preocupação do professor parece ser *o que ensinar e não como ensinar*. Renato indica que essa prática não é correta com o aluno, lembrando-nos que, atualmente, segundo Roldão (2005), para a efetivação do ato de ensinar é preciso do destinatário da ação: o aluno. Para essa autora, a visão simplista de ensinar como transmissão de conhecimento não atende mais às necessidades da sociedade. Altet (2001) complementa essa ideia: os conteúdos e os métodos são importantes no ato de ensinar, porém, as relações e as situações vividas entre professor e aluno nos contextos também o são.

Os licenciandos salientam que o professor deve pesquisar novas abordagens, não somente no campo das tecnologias, e apontam como importante que ele vá a campo para conhecer novas realidades, vivenciar as práticas. Os estudantes questionam a repetição do mesmo planejamento por vários anos seguidos dos professores formadores, o que indica que não percebem o ofício de professor como imutável e estável.

Tardif (2000) aponta que na formação inicial o professor deve ter acesso a “um repertório de conhecimentos profissionais” (TARDIF, 2000, p. 7), justamente para que na sala de aula, onde a imprevisibilidade vem à tona, possa adaptar os conhecimentos que adquiriu na universidade.

Os depoimentos desses licenciandos direcionam a atenção para o objeto de trabalho do ofício de professor: o ser humano. No trabalho com as pessoas emergem muitas interações e histórias de vida que eles trazem para a sala de aula, conforme expõe Elaine: “*os alunos mudam com o tempo, estão inseridos em outro contexto, estão atualizados, então acho que é preciso sim o professor estar atualizado porque o que ele aprendeu numa época não é o que um aluno está aprendendo, por exemplo*” [...] (Diário de Campo, 09/03/17).

Segundo Tardif (2000), nos cursos de formação para o magistério, nas práticas e em todas as carreiras universitárias, o modelo de formação que se institucionalizou é o modelo aplicacionista do conhecimento. Nesse modelo, a prática é vista como reprodução dos conhecimentos adquiridos durante o curso e, ao se formarem, constatam que muitos desses conhecimentos não se aplicam à realidade cotidiana escolar. Para o autor, essa limitação resulta da falta de uma lógica profissional direcionada à realidade do ofício de professor da Educação Básica.

Evandro reforça a importância da formação continuada do professor para realização de

seu ofício: “*o professor é a profissão que nunca para de estudar, né?*”, e afirma que na graduação não aprende somente como ser um bom professor, mas que o contrário também acontece: aprende a não ser um ruim professor:

[...] o professor é a profissão que nunca para de estudar, né? [...] Igual Elaine falou que muito professor não gosta de mudar porque geralmente, não generalizando é claro, dá trabalho, mas aquele professor que já está lá em fim de carreira, 30 anos, cá entre nós, nos meus estágios já falei: tenho birra de ficar na sala dos professores. Porque chega perto de aposentar só reclama. Só reclama de aluno, fala mal de aluno, sai um professor, fala mal do professor, a diretora sai, fala mal da diretora, fala mal da pedagoga, eu estou assim gente! [...] Eu acho que eu já falei durante as aulas, a gente... pela graduação e pelas experiências a gente vê muito mais como não ser um professor do que como ser um bom professor. A gente aprende a não ser um ruim. [...] O que não devo ser... A gente sai daqui sabendo o que a gente não deve ser. Porque à medida que você vai trabalhando você vai aprimorando e vai se tornando melhor. Mas o que a gente não deve ser a gente aprende muito mais. Na graduação, na vida, eu nunca quero ser igual isso (Diário de campo, 09/03/17).

Outro aspecto que se destacou nas discussões realizadas nos encontros e após assistir aos vídeos foi a valorização do professor, em alguns momentos, relacionada à questão salarial, ponto considerado muito importante pelos alunos, mas também ao *status* da profissão.

O que eu já vejo é voltado para este assunto também só que é uma comparação meio esdrúxula, mas, por exemplo, profissão de médico não é uma profissão que você fala assim nossa meu Deus é uma maravilha, só que médico é bem remunerado todo mundo quer ser médico. Quando você chega e pergunta para os meninos o que eles querem ser. Esse menino que está na escola... todos querem ser médico porque ganha bem e não porque eles gostam de ser médico. [...] (Renato, Diário de campo, 20/10/16).

Outro tema abordado pelos alunos foi a inclusão. Eles compararam o que assistiram nos vídeos (formação do professor e o seu trabalho em sala de aula) com suas próprias vivências (no estágio, na licenciatura). Seguem alguns trechos das conversas:

Suzi: [...] E assim... a gente vê através do estágio realmente é tudo que acontece, né. O vídeo fala tudo que acontece em questão de... tipo assim... o aluno que tem mais dificuldade fica pra trás e aí eles insistem nessa ideia de incluir alunos com igual déficit de atenção, só que ninguém se preocupa em [...].

Renato: Só põe na sala.

Suzi: Só põe ele na sala, só para dizer que inclui, mas não tem monitor, não tem uma coisa que faz ele andar pra frente, entendeu? [...] (Diário de Campo, 23/02/17).

Evandro: [...] nós estamos sendo preparados para ensinar quem consegue

compreender bem, tipo aqueles alunos que não tem tantas dificuldades. Mas como ensinar aqueles alunos que têm mais dificuldades, eu acho que é aqui que a gente começa a travar, aí é aquele ponto que só aprende fazendo. [...] em questão a nível de graduação, bom até hoje, eu não assim, pode ser caso particular, né, mas não me vi na questão de como ajudar, como ensinar o aluno ruim, sabe? (Diário de Campo, 16/02/17).

Suzi: É... e lá eles preocupam com os alunos com dificuldades, esses alunos que têm dificuldade de aprendizagem (Diário de Campo 16/02/17).

As falas acima, bem como diversas outras, sugerem que, para os licenciandos da disciplina de Prática de Ensino Fundamental I, ser um bom professor de Matemática é conhecer bem o conteúdo matemático para explicá-lo de diferentes formas até que o aluno o entenda e não fique com dúvidas. Essa ideia aparece atrelada à valorização da Matemática como uma disciplina e também uma ferramenta importante para a resolução dos problemas no dia a dia e para realizações futuras dos alunos, como a participação de cursos e concursos.

Na visão dos licenciandos da turma de Estágio Supervisionado, o trabalho do professor de Matemática “é desafio” pelos seguintes motivos: é uma disciplina que exige pré-requisitos para ser ensinada; é vista pelos alunos como a matéria mais difícil, muitos alunos não gostam de estudá-la; é difícil pensar em formas diferentes para ensinar certos conteúdos aos alunos.

Percebemos na fala de alguns licenciandos a visão do ofício de professor como vocação e também como missão, baseados na transformação do outro: “[...] *“ser professor é uma missão muito bonita, uma vocação”* [Vinícius, Questionário, 28/03/17], “[...] *professor, independente da matéria, tem a capacidade de ajudar a vida de uma pessoa*” [Dulce, Questionário, 28/03/17], “[...] *É poder ajudar, poder ver o aluno crescer, é poder ver alguém falando não gosto de Matemática e mostrar que é fácil, que é uma questão de dedicação, mas é claro que no nível de cada um...*” [Evandro, Questionário, 02/02/17]. Há também a vontade de transformar a si mesmo e à sociedade: “*É poder melhorar as pessoas nesta questão, no ensino em sala de aula e tudo mais. E me realizar, é tão bom quando você começa a ensinar alguém alguma coisa e depois vem te agradecer por aquilo*” [Evandro, Aula de Estágio Supervisionado, 20/10/17], “[...] *“Além do mais estarei auxiliando para o desenvolvimento da sociedade”* [Vinícius, Questionário, 28/03/17].

Os licenciandos consideram a profissão de professor desvalorizada socialmente e indicam a questão salarial e a falta de *status*. Relatam sobre fatos que atrapalham na qualidade do trabalho: os professores, para ter uma condição melhor de vida, precisam trabalhar em mais de uma escola, lecionar em várias turmas, de anos/séries e segmentos também diferentes e isso dificulta o planejamento de aulas de acordo com as turmas; com isso, dão as mesmas

aulas em turmas diferentes.

Os licenciandos apontam também como um dificultador na profissão o fato de não se sentirem preparados para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, ou que não estão acompanhando a turma, e ainda os que apresentam alguma deficiência.

3.2. Após dois ou três semestres... percepções dos licenciandos acerca do ofício de professor de Matemática

As entrevistas se constituíram a principal fonte para a análise que ora apresentaremos. Para a maioria dos alunos, ela aconteceu ao final do 1º semestre letivo de 2017 e, para três deles, no 2º semestre letivo de 2017.

Uma percepção forte no grupo é a do ofício de professor como processo que se constrói, principalmente na prática. Alguns relatos dos entrevistados sugerem que as suas percepções parecem estar ligadas às noções de experiência relacionada à ideia de que ensinar se aprende ensinando. E, para isso, quanto mais tempo o professor está exercendo a profissão, melhor vai ficando, conforme expõe Evandro: *“Não tem como, você não adquire experiência de um docente de 20 anos de carreira com 4 anos de graduação, com n disciplinas que você considera importante ou que vai trabalhar só aquilo”* (Evandro, Entrevista, 13/07/17).

Entendemos que um professor com 20 anos de docência já teve diversas oportunidades de interações e vivências de situações positivas e negativas com alunos e colegas no cotidiano da escola, mas, por mais que alguns rituais escolares nos levem a perceber que existe certa regularidade em seu ofício, consideramos o ofício de professor como um trabalho interativo, e que as relações entre professor e aluno se caracterizam por certo grau de imprevisibilidade: cada turma tem características diferentes de outra; fatores externos à escola podem influenciar os comportamentos dos alunos, etc., por isso, não julgamos apropriado entender a experiência como repetição dos mesmos processos por um período mais longo.

Nosso pensamento se alinha às ideias de Tardif e Lessard (2013, p.287), quando indicam que a experiência se refere a diferentes dimensões e não deve ser vista como uma forma reduzida de se sobrepor conhecimentos práticos adquiridos com o tempo. Para os autores, deve-se superar a visão da experiência como um processo passivo e repetitivo da regularidade. Nesse sentido, o professor é visto como um sujeito ativo, que usa a experiência a serviço da ação e da interação com os alunos.

A fala de Evandro nos remete à ideia da “caixa de ferramentas”, elaborada por Jerome Bruner e citada por Arroyo (2010), quando afirma que a universidade oferece de forma parcial aos licenciandos as ferramentas necessárias para construir a sua carreira de professor: *“Eu*

acho que a pessoa sai tendo uma noção. É aquela ideia né, você sabe que caminho seguir, o que fazer e o que não fazer. Aí você vai construindo” (Evandro, Entrevista, 13/07/17).

A ideia da caixa de ferramentas de Bruner se aplica ao professor, que, para realizar seu ofício, além de estar instrumentalizado com as ferramentas do conhecimento e da cultura, também precisa estar preparado para escolher as melhores ferramentas que utilizará para intervenções nas situações do ofício, inesperadas ou não. Mas, também se aplica aos alunos.

Uma das tarefas centrais do ofício de professor é ajudar os alunos a construírem suas caixas de ferramentas. Para isso, a própria caixa de ferramentas do professor também precisa estar equipada e isso vai além de dominar os conhecimentos da matéria que leciona. Arroyo (2010, p.188) explica que Bruner não sugere que a função do professor seja “treinar as mãos para um ofício manual, esquecendo os conhecimentos e a cultura devida”. Além de estar equipado com as ferramentas da cultura (que envolvem formas múltiplas não só de pensar, mas de usar a mente) é necessário que o professor domine as habilidades de usar as ferramentas disponíveis de forma apropriada em cada situação.

Na fala de Evandro, podemos inferir que durante a graduação, o estudante equipa sua caixa com ferramentas, mas ele sugere que as habilidades de escolher com segurança quais ferramentas serão usadas para a formação dos alunos são construídas no início e durante a carreira.

Eu acho que a pessoa sai tendo uma noção. É aquela ideia né, você sabe que caminho seguir, o que fazer e o que não fazer. Aí você vai construindo. Mas a universidade não constrói o professor. O professor sai daqui com uma... assim... igual eu falei... construir... o professor sai daqui com as ferramentas e tudo mais, com o material e constrói a sua carreira. A universidade não te deixa pronto para tudo isso, ela vai te fornecer tudo o que é necessário (Evandro, Entrevista, 13/07/17, grifos nossos).

Evandro afirma que não entende como algumas pessoas pensam que, ao terminarem a graduação, já estão prontas para dar aulas, corroborando também as ideias de Tardif e Lessard (2013). A construção do ofício não se dá num processo passivo de repetir conhecimentos adquiridos. Segundo Evandro, muitos fatores estão envolvidos: a relação do professor com os alunos, com os contextos nos quais a escola e seus agentes estão inseridos, a participação desses agentes.

Ah, não sei falar porque, eu não entendo assim uma pessoa que acabou a graduação e “eu tô pronto para dar aula”. “O que é estar pronto pra dar aula: é você pegar uma turma e você ter um desempenho excelente, tanto seu quanto dos seus colegas professores, quanto da escola, quanto da turma, então são muitas coisas envolvidas. Eu entendo isso, aquela pessoa que está preparada pronta para dar aula é aquela que vai chegar lá e vai ser uma aula excelente, os alunos vão todos compreender e ter bons resultados. Pra mim é utópico (Evandro, Entrevista, 13/07/17).

Vinícius, ao planejar as suas aulas para apresentar à turma de Prática de Ensino Médio, lembrava-se de um pouquinho de cada professor que teve e selecionava o que gostou mais na forma de cada um trabalhar. Ele indica que faz essas associações porque quer ir moldando seu jeito de dar aula a partir da observação dos estilos dos professores. Seu modo de pensar corrobora as ideias de Arroyo (2010), segundo as quais o ofício de professor é influenciado pelas lembranças das convivências com os professores da trajetória escolar e construído em diferentes contextos e múltiplas vivências.

Lembrava, lembrava. Eu pensei em cada vez pegar um pouquinho de cada um, né? De todos que já peguei tanto que você não teve a oportunidade de ver minha aula com a P., no período passado, que eu falei de... Agora não vou lembrar. Eu sei que eu trouxe foi um jogo para os meninos, sabe? E foi um jeito de interagir a turma que eu achei bem bacana porque é um conteúdo diferente que os meninos iam absorver melhor o conteúdo e então, eu acho que todos os professores que já passaram pela gente, até aqui na universidade, a gente quer moldar o nosso jeito de pensar. Lógico que todo professor... Igual por exemplo aqui na faculdade tem professores e professores. Estilos de aula. Então... Graças a Deus que a gente pode escolher os professores que a gente vai pegar, lógico que não é todo período que dá para escolher. Mas, se você já pegou um professor e você não gostou da didática dele, você não vai pegar matéria com ele de novo. Então são coisas que você vai pegando e vai absorvendo indiretamente porque você quer moldar o seu jeito de dar aula (Vinícius, Entrevista, 07/12/17, grifos nossos).

Elaine explica que algumas disciplinas (as de Prática, Estágio Supervisionado e algumas eletivas) proporcionam mais oportunidades de vivenciar a prática da sala de aula, mas indica que nas disciplinas relacionadas à Matemática Pura também pode observar o modo como o professor universitário trabalha. E, a partir dessa observação, pode-se decidir se repetirá ou não em sala de aula alguma característica desse professor.

[...] Então, são mais estas porque assim as da Matemática Pura, é... cê vê o professor ali, né, a didática daquele professor universitário. Não é muito voltado para... Assim, é um professor né. Tem como você ver como ele trabalha. Isto pode te inspirar ou não também para levar para dentro da sala de aula (Elaine, Entrevista, 12/07/17, grifos nossos).

Em nossa pesquisa, o ofício de professor também é percebido como um dom, uma vocação. No seu depoimento, Vinícius indica que para ser professor é preciso ter um traquejo, uma força que indica que você é capaz de ser professor. Para ele, o professor nasce com um dom especial e a formação é vista como complementar a esse dom: [...] *“Acho que aqui a gente só está moldando um pouco do que a gente pensa o que é ser um professor”*.

Ah, eu acho que sim. Não... não posso falar que eu posso parar de continuar vindo na aula e ir embora. Mas... eu acho que a gente não aprende a ser

professor, acho que a gente nasce com este dom, sabe? Acho que aqui a gente só está moldando um pouco do que a gente pensa o que é ser um professor porque até por exemplo, um engenheiro, ele tem que ter um traquejo para ser um engenheiro, ele tem que ter um traquejo... uma pessoa tem que ter um traquejo para ser médico. Não adianta: Ah! eu quero ser médico, eu vou lá, vou fazer minha medicina lá e vou ser médico. Não... Se você não tiver isso em você mesmo, uma força que vem de dentro que diz que você tem essa capacidade acho que não tem o porquê de você fazer. [...]

(Vinícius, Entrevista, 07/12/17, grifos nossos).

Lembramos que a profissão de professor está constantemente se “transformando” para atender a diferentes necessidades da sociedade, sejam de ordem religiosa, social, política, econômica, etc. E que ao longo dos anos, a docência foi/é vista de diferentes maneiras: como vocação, missão, como sacerdócio, como profissão. Os estudos de Fanfani (2008) revelam que entre o final do século XIX e início do século XX o ensino era visto de duas formas: como uma atividade vocacional e como uma atividade profissional. Como atividade vocacional, a docência é vista observando-se três elementos: primeiramente, por uma perspectiva inativa que a considera como uma resposta a um chamado, como um dom recebido antes mesmo do nascimento. Nessa perspectiva, o professor nasce professor. Por segundo elemento elenca-se o desinteresse, que leva ao entendimento de que a docência significa um ato de sacrifício, no sentido de se cumprir uma missão. O terceiro elemento é a dignidade do ofício de ensinar, que é um desdobramento da missão e do desinteresse, que dá a ideia de que não é resultante da intencionalidade do indivíduo.

Fanfani (2008) vê a docência como profissão de forma contrária à vocação, ou seja, como uma profissão que resulta de uma escolha racional, que requer conhecimento que ocorre em um processo de formação específico e ministrado por instituição preparada para isso. Dessa forma, o autor não entende vocação e profissão como atividades opostas, mas que podem estar juntas, em equilíbrio.

Essa percepção do ofício de professor como dom/vocação ainda é bastante difundida em nossa cultura, mesmo entre professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Andrade (2006, p. 103) verificou em sua tese que, para a maioria dos professores participantes de seu estudo, “a existência de um talento especial para lecionar é incontestável”. Nas palavras de um deles,

é vocação, dom mesmo; desde o primeiro dia que entrei na sala de aula eu já sabia dentro de mim que eu era professor [...]; depois eu melhorei a forma de ensinar ensinando, mas eu já era professor, antes de ensinar; eu nasci pra isso, fiz pra ter uma profissão que desse dinheiro pra sustentar uma família, mas eu queria era ser professor; paga pouco, venho cansado, mas quando entro na sala de aula eu me encontro, saio feliz [...](Cid)

(ANDRADE, 2006, p.103).

Para a autora, “nesse modelo, ensinar consiste em transmitir valores, costumes e práticas às gerações futuras; o professor artesão já nasce pronto, necessita apenas de prática profissional, prescinde de qualquer formação para o exercício do magistério” (ANDRADE, 2006, p. 103).

Consideramos em nosso estudo que gostar da profissão de professor e do conteúdo que se vai lecionar, bem como ter habilidades pessoais para interagir com as pessoas são fatores primordiais para o bom desempenho do ofício, mas não podem ser aspectos vistos como únicos, que excluem a formação do professor. Como Fanfani (2008), entendemos que vocação e profissão podem estar juntas, em equilíbrio. Esse autor explica que um trabalho benfeito é geralmente o trabalho de alguém que ama o que faz e fica satisfeito com isso (representa a vocação) e, ao mesmo tempo, espera uma gratificação pelo trabalho realizado (forma profissional). Acrescentamos a esses aspectos as seguintes dimensões: a importância da formação especializada por possibilitar o conhecimento dos saberes específicos indispensáveis ao ofício de ensinar; a prática pedagógica orientada por objetivos, ou seja, a prática do professor que se respalda na intencionalidade do ensino, e a relação social, na qual se interligam histórias individuais e coletivas do professor e do aluno.

No depoimento do professor do estudo de Andrade (2006) dá-se um destaque à prática na sala de aula, mas aliada à perspectiva inativa que considera a docência como um dom recebido antes mesmo do nascimento (FANFANI, 2008), “[...] depois eu melhorei a forma de ensinar ensinando, mas eu já era professor, antes de ensinar; eu nasci pra isso [...]” (ANDRADE, 2006, p.103). Nessa visão, o ensinar se caracteriza na ação respaldada pelas características pessoais do professor, como facilidade e disponibilidade para explicar os conteúdos e carisma na relação com os alunos.

Para Caldeira e Zaidan (2017), a ação é muito importante, mas precisa estar aliada a um conhecimento, ou seja, deve haver uma unidade entre a teoria e a prática. Os estudos e teorias proporcionam o conhecimento para a transformação, mas não modificam a realidade porque ocorrem no plano das ideias. “É preciso da ação para a transformação”. (CALDEIRA e ZAIDAN, 2017, p. 19). As ações práticas do cotidiano escolar demandam uma teoria, pois, “na prática pedagógica estão presentes a ideia e a ação que buscam transformar a realidade (no que diz respeito à aprendizagem e ao crescimento dos educandos), ou seja, há uma unidade entre teoria e prática, entre concepção e ação” (CALDEIRA e ZAIDAN, 2017, p.20).

Em nosso estudo, Vinícius também percebe o ofício de professor de Matemática como uma missão, uma forma de deixar um legado positivo para a sociedade.

Porque que... Não sei muito bem responder isso, mas eu acho que quando eu

escolhi ser professor foi exatamente este diferencial de uma contribuição para a sociedade. Porque eu sempre quis, desde novo, eu sempre quis ser alguma coisa para a sociedade. Ajudar de alguma maneira. Alguns grupos de ajuda mesmo e tal. E depois que eu comecei a pensar o que eu queria ser futuramente eu queria escolher alguma profissão que ajudaria a sociedade de alguma maneira a desenvolver. Então, acho que ser professor é mais que só dar aula. [...] Então acho que vai ser uma boa contribuição para mim e para a sociedade, mesmo depois que eu morrer, os meninos que vão ter passado por mim mesmo jovens, crianças ou até adultos na faculdade é... eles vão ter alguma aprendizagem não só o conteúdo matemático, mas uma aprendizagem de vida também (Vinícius, Entrevista, 07/12/17, grifos nossos).

As falas de Vinícius nos remetem às ideias de Fanfani (2008), quando ele elenca o segundo elemento característico da docência como vocação: o desinteresse. Nesse elemento, a atividade docente é vista como missão, sendo exercida sem exigência de reconhecimentos do(s) outro(s): ela é vista como um ato de doação, de sacrifício, para trazer benefícios ao outro. Podemos inferir que, para Vinícius, a retribuição do ofício de professor é o prazer (ou bem-estar) de contribuir para o desenvolvimento da sociedade: *“E depois que eu comecei a pensar o que eu queria ser futuramente eu queria escolher alguma profissão que ajudaria a sociedade de alguma maneira a desenvolver. Então, acho que ser professor é mais que só dar aula”*.

Essa mesma linha de pensamento, na qual o professor é alguém que tem a possibilidade de “transformar o outro”, é manifestada por Ananda:

Ah, eu acho que... acho que significa cê transmitir seu conhecimento para uma outra pessoa, sabe, para ela decidir o que ela quer do futuro. Acho que você ensina ela a viver. A Matemática tem tudo na nossa vida. Mesmo de contas básicas. Eu acho que é uma transmissão de conhecimento que você vai ajudar a pessoa a escolher uma profissão, a ter assuntos da área, a entender coisas (Ananda, Entrevista, 13/07/17, grifos nossos).

Para ela, o professor ensina a outra pessoa “a viver”: ao passar seu conhecimento para outra pessoa consegue ajudá-la a “entender” coisas e tomar decisões futuras em relação à profissão que vai escolher. Ananda ressalta a importância da Matemática para esse entendimento das coisas e das escolhas de uma pessoa: *“A Matemática tem tudo na nossa vida. Mesmo de contas básicas”*.

Vinícius também vê o ofício de professor de Matemática como transformador do outro. Além de fazer bem para o próprio professor e para a sociedade, para ele, esse ensinar a viver contribuirá para a história de vida dos alunos, ao longo dos anos:

[...] Então acho que vai ser uma boa contribuição para mim e para a sociedade, mesmo depois que eu morrer, os meninos que vão ter passado por

mim mesmo jovens, crianças ou até adultos na faculdade é... eles vão ter alguma aprendizagem não só o conteúdo matemático, mas uma aprendizagem de vida também (Vinícius, Entrevista, 07/12/17, grifos nossos).

Segundo Arroyo (2010), a imagem social do professor foi construída historicamente e muitos traços de seu ofício são questionados, “perdem o peso”, mas não são apagados. A ideia de vocação é um desses traços. Nas palavras do autor:

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós (ARROYO, 2010, p.33).

Além de perceberem o ofício como construção, vocação/dom e missão, uma das percepções levantadas pelos entrevistados é a percepção de que o ofício de professor é complexo.

Estudos de Esteve (1999), Fanfani (2008), Teixeira (2007) indicam mudanças na educação que transformaram o ofício de professor em um trabalho mais complexo. Para esses autores, o trabalho dos professores tornou-se mais contextualizado devido à necessidade de atender situações mais complexas, que envolvem não só os alunos, mas também as famílias. Além dos aspectos internos ligados ao processo de ensino, novas mudanças na educação (massificação, reformas de estruturas e currículos para atender o avanço de novas formas de informação, das ciências e das aprendizagens dos alunos, inclusão, políticas públicas vigentes, etc.) e demandas da sociedade (em destaque mudanças no mundo do trabalho que trouxeram diferentes constituições da família e novas responsabilidades para o professor) impactam o seu ofício. Um conjunto de valores que tradicionalmente era passado aos jovens pelas famílias tem ficado sob a responsabilidade da escola e dos professores. Além de ser um facilitador da aprendizagem do aluno, exige-se que o professor tenha um olhar mais global para esse aluno, que ajude no seu equilíbrio psicológico e afetivo. Os autores indicam também que trabalhar com os adolescentes tornou-se mais desafiador, principalmente porque as relações entre os professores e alunos mudaram e há mais problemas na convivência, como indisciplina e violência (agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas).

Teixeira (2007) indica que os docentes criam um modelo de perfil ideal de aluno e, ao se depararem com perfis diferentes do idealizado por eles, criam estereótipos para os alunos que podem impactar negativamente as relações. A autora explica ainda que os alunos trazem

para a sala de aula seus diferentes modos de ser e de viver, suas motivações e desmotivações e que essas diferentes histórias de vida (individuais e coletivas) interagem com as histórias de vidas dos professores. Dessa combinação emergem tanto satisfações e facilidades, quanto insatisfações e dificuldades. Outro ponto desafiador é que o professor (ou a escola) deixou de ser o único agente de educação: fontes alternativas de informação são utilizadas pelos alunos (mídias digitais, TV e outros), sendo que, muitas vezes, o aluno apresenta um conhecimento muito maior das ferramentas tecnológicas que o professor, causando-lhes sentimentos de incapacidade e obsolescência.

A partir desse cenário, os participantes de nosso estudo apresentam percepções do ofício de professor como complexo pelos seguintes motivos: 1) é um ofício que não se restringe apenas a ensinar o conteúdo; 2) é um ofício constituído de uma carga de trabalho grande: muitas tarefas (exigências) a serem cumpridas; 3) é um ofício que tem uma complexidade marcada pela disciplina que se leciona: Matemática.

1. Ofício que não se restringe apenas a ensinar o conteúdo:

Para Elaine, Vinícius, Renato e Hugo, o ofício do professor é complexo porque não se restringe apenas a ensinar o conteúdo.

Segundo Elaine, o professor precisa ter o conhecimento e o domínio do conteúdo, mas também precisa ter conhecimento de pessoas, “*ser um pouco meio que psicólogo*”:

Que pergunta, hein!? (RISOS) Estou confusa... eu tô achando redundante . Deixa eu ver... É... Ah, igual este conhecimento que eu tô te falando, que... que você tem que ser um pouco meio que psicólogo. Então você tem que ter um conhecimento de pessoas, tem que ter e dentro do meio acadêmico você tem que ter o domínio do conteúdo, de alguns conteúdos básicos para você ser um professor, mesmo que você tenha que voltar em algumas coisas. É difícil responder estas perguntinhas elas parecem ser tão simples, mas ao mesmo tempo fica pensando... (Elaine, Entrevista, 12/07/17, grifos nossos).

Elaine indica em suas falas que o domínio do conteúdo é necessário para que professor consiga extrapolar ao apresentá-lo, ou seja, o professor precisa conhecer bem seu conteúdo para poder levar o aluno a raciocinar e também para que o próprio professor possa analisar a sua prática. “*Além de você ter um papel né de ali apresentar o conteúdo pro aluno, que acho que isso aí qualquer pessoa pode fazer, você tem que levar o aluno a pensar, você tem que analisar o domínio do conteúdo, mas também precisa ter conhecimento de pessoas*” [...]. Quando Elaine diz que qualquer pessoa pode apresentar o conteúdo, indica-nos que ela tem uma visão mais abrangente do que seja o ofício de professor de Matemática, contrariando a visão simplista de que ensinar é somente transmitir saberes ou informações e de que para ser professor não é necessário ter uma preparação especializada. De novo, ela ressalta a importância de se ter conhecimentos para entender o aluno e ajudá-lo nas situações de

aprendizagem: [...] “*é meio que psicólogo também, tem que ser psicólogo para entender o aluno, pra poder conseguir ajudar ele a formar um conhecimento, a formar um raciocínio lógico*”.

Ah, uma pergunta difícil. É muito complicado falar o que é ser professor. Além de você ter um papel né de ali apresentar o conteúdo pro aluno, que acho que isso aí qualquer pessoa pode fazer, você tem que levar o aluno a pensar, você tem que analisar, você tem que conhecer seus alunos, você tem que... é meio que psicólogo também, tem que ser psicólogo para entender o aluno, pra poder conseguir ajudar ele a formar um conhecimento, a formar um raciocínio lógico (Elaine, Entrevista, 12/07/17, grifos nossos).

O relato de Vinícius sugere que ele percebe o ofício de professor de forma contrária à condição reducionista de “aulista” e que está desenvolvendo uma identidade educadora no sentido atribuído por Arroyo (2011). Segundo Arroyo (2011), ele está “aprendendo a articular em um único profissional a identidade docente e a educadora” (ARROYO, 2011, p. 26). Nesse sentido, outras dimensões são adicionadas ao conhecimento técnico-científico: as relacionadas à cidadania, atitudes de solidariedade e cooperação, respeito às diversidades, criatividade, expressão através de diferentes linguagens, ética, estética, etc.

Quando Vinícius explica “*porque a gente não vai lá no quadro só passar conhecimento, a gente vai passar experiência de vida*”, reitera que geralmente professores e alunos pertencem a gerações diferentes. Nesse sentido, ele levanta uma função social do ofício de professor: levar ao conhecimento dos alunos a memória cultural da geração passada para que eles a respeitem, utilizem ou adaptem para usos no presente.

Então, pra mim, ser professor não é a gente ir para o quadro e dar só o conteúdo, acho que a gente participa um pouco da formação do menino, né, porque a gente não vai lá no quadro só passar conhecimento, a gente vai passar experiência de vida (Vinícius, Entrevista, 07/12/17, grifos nossos).

Ensinar vai além de “transmitir” conhecimentos e culturas. Roldão (2007) explica que o ensinar como sinônimo de transmitir um saber já assumiu na sociedade um sentido significativo, mas isso se dava em um tempo em que o acesso ao saber disponível era muito menor e o seu domínio era limitado a poucos grupos ou indivíduos. Portanto, era justificável aliar a ideia de ensinar com a de “passar o conhecimento”, de “professar” o saber, de torná-lo público, de “lê-lo” para os outros que não o possuíam (ROLDÃO, 2007, p. 95). Segundo a autora, nos tempos atuais em que há maior acesso à informação e ao conhecimento enquanto capital global, o ensinar se caracteriza pela “dupla transitividade” e pela “mediação” (ROLDÃO, 2007, p. 95). A “dupla transitividade” pode ser entendida como fazer aprender alguma coisa a alguém, ou seja, o ensinar só se realiza em função de um destinatário da ação. Nesse sentido, a aprendizagem constrói-se pelo e no aluno e o professor é o responsável pela

mediação entre o saber e o aluno. A autora ressalta que quem sabe fazer essa mediação é o professor porque ele é quem está preparado para realizar ações intencionais de ensino. Para ela,

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional do ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo [...] (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Em concordância com Roldão (2007), pensamos o ensino como um processo em que o professor é o mediador entre diferentes saberes e o aluno e que, para conseguir realizar essa mediação em seu ofício, o professor necessita de uma formação especializada para tornar-se mais preparado para planejar suas aulas, propor estratégias diferenciadas para tornar o ensino de qualidade e sanar as dificuldades e dúvidas dos alunos. Lembramos os dizeres de Arroyo (2010, p. 18) citados anteriormente que se referem ao ofício como “um fazer qualificado, profissional”. Nesse sentido, é imprescindível que o professor domine os processos que são característicos de sua profissão de professor. Fanfani (2008) indica que a profissão docente se caracteriza por possuir um corpo de conhecimento, que normalmente requer um período não muito curto de formação e que deve ser realizada em instituição especializada.

Em nosso estudo, os licenciandos percebem que o ensinar só se realiza em função de um destinatário da ação (ROLDÃO, 2007). E que esse destinatário da ação exige um tratamento cuidadoso.

Para Renato, ser professor é diferente porque é ele o responsável por ajudar na formação de outras profissões e, além de se preocupar com essa formação profissional, tem que pensar nas pessoas que está formando:

É complicado porque professor é diferente... Porque dali vão sair outras profissões, com certeza, isso aí parece clichê, mas não é não, é a pura verdade. Então, a gente tem que tomar muito cuidado porque a gente tá tratando com pessoas. Acima de tudo. Os alunos por mais... pequenos... menores, maiores que sejam, dali vai sair o futuro de um engenheiro, médico, coisa assim, pedreiro, o que seja (Renato, Entrevista, 12/07/17, grifos nossos).

Ao afirmar que: *“além de ensinar seu conteúdo o professor tem que ensinar pessoas. Também. Não só a questão da Matemática, a questão do professor geral. O bom professor é aquele que não se prende só a seu conteúdo”*, Renato nos remete aos conteúdos da humana docência (ARROYO, 2010).

Para Arroyo (2010), a docência humana indica que os professores têm sua imagem e função social atreladas às artes de ensinar e ao projeto de sociedade que se quer desenvolver,

ou seja, ao tipo de ser humano que se quer formar:

As artes de instruir e educar, de colocar os saberes e competências técnicas e científicas acumuladas pelo ser humano a serviço do desenvolvimento, da autonomia, da emancipação e da liberdade e da igualdade, enfim dos valores humanos, é nossa arte. São as delicadas artes de nosso ofício de mestre. Nas informações científicas, históricas, matemáticas, linguísticas, artísticas, estéticas, corpóreas que transmitimos nos conteúdos de nossa docência, estaremos ou não transmitindo a herança humana, a memória coletiva e os valores morais, imagens de sociedade, de ser humano, de sua humanização ou exploração. Sempre é bom (ARROYO, 2010, p.82).

Para o autor, “cindir conteúdos fechados e conteúdos abertos é insustentável em um projeto educativo”. O autor explica que sem o domínio de competências práticas e técnicas os alunos não estarão aptos para a vida produtiva e nem política, mas que essa preparação “carece de sentido humano” (ARROYO, 2010, p.82).

Arroyo (2010) explica que a docência e a autoimagem do professor não se definem apenas na utilização dos conteúdos abertos ou fechados, mas de acordo com o tipo de ser humano que pretendemos formar, ou seja, de acordo com a imagem social do ser humano. Segundo o autor, “há tensões entre dimensões a formar, protótipos de seres humanos a formar e desenvolver” (Arroyo, 2010, p. 80). A docência humana está no centro das tensões que existem em torno de ideais diferentes de ser humano a serem formados. Nesse sentido, Renato pensa em ensinar o conteúdo de sua área, mas a serviço do aluno que quer formar e pensa nas relações, na forma de tratá-lo e conhecer seu perfil: “*Então, a gente tem que tomar muito cuidado porque a gente tá tratando com pessoas. Acima de tudo*”.

O ofício de professores é esse: aprender e usar as artes de lidar com pessoas. E, para acompanhar os processos de formação dessas pessoas, que são processos complexos, os professores inventam e reinventam práticas e atividades (ARROYO, 2010).

Renato indica em suas falas essa percepção do ofício:

É complicado porque professor é diferente... Porque dali vão sair outras profissões, com certeza, isso aí parece clichê, mas não é não, é a pura verdade. Então, a gente tem que tomar muito cuidado porque a gente tá tratando com pessoas. Acima de tudo. Os alunos por mais... pequenos... menores, maiores que sejam, dali vai sair o futuro de um engenheiro, médico, coisa assim, pedreiro, o que seja. Então, antes de tudo.... além de ensinar seu conteúdo o professor tem que ensinar pessoas. Também. Não só a questão da Matemática, a questão do professor geral. O bom professor é aquele que não se prende só a seu conteúdo. Acho que a lição que fica que quando tá chegando no final para formar que a gente vai pegar é isso. É mais que se esforçar, é mais que ser só inteligente. Você não precisa só saber o conteúdo. Você tem que saber tratar. [...] (Renato, Entrevista 12/07/17, grifos nossos).

Ainda segundo o autor, os professores

têm de aprender no seu cotidiano lições que nem sempre aprendem nos tempos de formação [...] no cotidiano de sua docência tiveram de aprender que a matéria-prima cotidiana com que lidam não são apenas conhecimentos, nem falas ou lições, mas são crianças, adolescentes, ou jovens, são pessoas (ARROYO, 2010, p. 231).

Contudo, algumas vezes, os futuros professores podem começar a aprender tais lições ainda na formação. Vejamos o depoimento de Hugo, ao comentar sua experiência de observação de aulas de uma professora de Matemática da rede pública, realizada durante a disciplina Prática de Ensino Fundamental I:

Então, eu percebi... primeira coisa que é difícil lidar com um monte de adolescente. E que você focar... tirar um pouco a ideia de que você tem que ensinar, explicar a matéria e começar a olhar no olho do aluno, entendeu? Ir na carteira e conversar e promover coisas que os alunos interajam entre si, isso é muito mais interessante que você simplesmente ensinar. Acho que isso foi... Pelo menos nas aulas que eu fui foi bem isso mesmo. Essa relação de você não só ensinar. Cê tem... Os alunos ali interagindo, interagindo com o professor, interagindo entre si e aprendendo melhor dessa forma, né (Hugo, Entrevista, 14/06/17, grifos nossos).

Hugo parece perceber que o objeto de trabalho de seu ofício é aprender a lidar com as pessoas, em seu caso, os adolescentes: “[...] eu percebi... primeira coisa que é difícil lidar com um monte de adolescente”. Parece ter percebido também que o foco não pode ser apenas no ensino, mas na relação mais próxima com o aluno: “olhar no olho do aluno”, “ir na carteira e conversar e promover coisas que os alunos interajam entre si...”.

Segundo Fanfani (2008), o trabalho docente precisa combinar dimensões diferentes para ampliar as possibilidades do ensino e aprendizagem em situações de sala de aula. Além de usar as competências técnicas, o professor deve incluir aspectos afetivos, que envolvem a utilização de qualidades pessoais do professor, como o interesse, a paciência, a vontade, a criatividade e outras.

Hugo considera também que, quando há uma interação entre professor e alunos e entre os próprios alunos, estes têm a oportunidade de aprender. “Essa relação de você não só ensinar. Cê tem... Os alunos ali interagindo, interagindo com o professor, interagindo entre si e aprendendo melhor dessa forma, né”.

2. O ofício de professor é um ofício constituído de uma carga de trabalho grande: muitas tarefas (exigências) a serem cumpridas:

Elton e Renato percebem que o ofício de professor também é complexo porque engloba muitas tarefas que não são realizadas apenas no horário das aulas. Eles indicam que o ofício de professor tem uma carga de trabalho pesada.

Eu aprendi que ser professor é muito difícil. A gente pensa que ser professor é só quando dá aula, né. Mas quando você sai da escola não acaba, você continua, você tem que preparar aula, você tem que dar aula, você tem que passar nota, tem que corrigir trabalho, tem que fazer para o outro dia e é a mesma coisa. Então, eu aprendi que a profissão de professor é aquela que tem menos descanso, né. A gente fala assim: Oh, professor, você só dá aula? É, só dou aula, né. (risos) Mas muita gente esquece de ver o que tem por trás daquilo ali, que não é só chegar ali e dar aula, tem que preparar a aula, tem que estudar o conteúdo, né e tem muitos outros campos de atuação do professor que muitas vezes as outras pessoas não veem, né. Eu aprendi que é isso a profissão de professor. Eu aprendi que é isso, uma profissão muito sofrida, tem que dedicar muito (Elton, Entrevista, 13/12/17, grifos nossos).

Elton indica que o ofício de professor é difícil e exige dedicação porque não se restringe apenas a ministrar aulas. Refere-se a outras atividades que fazem parte do trabalho do professor: estudar o conteúdo, planejar aulas, avaliar atividades, realizar registros sobre os procedimentos e outros.

Não é só ensinar Matemática. Você tem que saber como é o aluno, conhecer o perfil do aluno e tudo mais. É trabalhoso, é. Todo mundo quer só ir lá.... A maioria, né. Eu conheço muito professor que quer só ir lá dar a aula dele e ir embora. Mas se ele parar para pensar mesmo não é só isso, é bem mais. O trabalho do professor não é só 5 horas diárias que ele vai lá e dá a sua aula. Ele tem que pensar: eu vou fazer essa coisa, mas aluno pode ter dificuldade, o que eu vou fazer? Então, é um... O cara tem que ser um cara dedicado. Ele tem que ter uma visão além do alcance nesse ponto. Que não vai ser só passar conteúdo no quadro e ir embora para casa. É diferente (Renato, entrevista 12/07/17, grifos nossos).

Como Elton, Renato aponta como característica importante no ofício de professor a dedicação: “[...] O cara tem que ser um cara dedicado. Ele tem que ter uma visão além do alcance nesse ponto. Que não vai ser só passar conteúdo no quadro e ir embora para casa. É diferente. [...]” Essa dedicação indica também conhecer o perfil do aluno para planejar com intencionalidade as aulas.

Renato tece uma crítica aos professores que não dedicam horas extras para a realização de atividades diversificadas externas à sala de aula. “[...] *Todo mundo quer só ir lá... A maioria, né. Eu conheço muito professor que quer só ir lá dar a aula dele e ir embora [...]*”.

Segundo Tardif e Lessard (2013), apesar de o trabalho do professor se caracterizar por atividades centradas nos alunos ou desenvolvidas em presença deles, os professores têm ainda que participar de várias atividades diferentes, tais como: a preparação das aulas, a participação em reuniões e atividades de atualização e aperfeiçoamento, a supervisão de estagiários, etc. Além disso, os autores afirmam que existem variações das tarefas dos professores e que essas variações são difíceis de avaliar, porque sofrem influência de fatores associados à região em que a escola que o professor atua está localizada, ao tamanho da escola e das turmas em que

leciona, às tradições próprias da escola, ao *status* empregatício e outros.

Para Ananda, o professor deve ter muito cuidado, planejar bem as aulas porque “*lecionar é uma coisa muito séria*”. Ela não se sente preparada no momento para lecionar Matemática.

Ah, eu acho que eu tenho que ter outras práticas e outras observações. Lecionar é uma coisa muito séria. (risos) Pro momento agora. Porque você tem que ter um cuidado. Saber como vai dar uma aula, não é só ir lá falar umas palavrinhas. Cê tem que planejar. Tem que seguir as normas e a gente está aprendendo as normas agora e é muita coisa. Eu não me sinto preparada agora (Ananda, Entrevista, 13/07/18, grifos nossos).

Quando Ananda fala que o professor “*tem que seguir as normas [...]*”, nos remete às atividades que estruturam a rotina coletiva do cotidiano da escola. Para Tardif e Lessard (2013), nas escolas existe o que eles chamam de “típica jornada de trabalho”, que são atividades relativamente uniformes que estruturam o dia a dia dessa instituição. Os autores explicam que essas atividades organizam o trabalho escolar, mas que não são suficientes para explicar esse trabalho docente que envolve “as situações sociais caracterizadas por interações entre seres humanos” (TARDIF E LESSARD, 2013, p.169).

Portanto, Tardif e Lessard (2013, p. 158) apontam que a complexidade do ofício do professor não se traduz nesse prolongamento do tempo de trabalho, mas por se tratar de um trabalho que necessita de um envolvimento emocional grande por parte do professor. Segundo eles, “os professores investem muito, emocionalmente falando, em seu trabalho: trata-se de um trabalho emocional “consumidor” de uma boa dose de energia afetiva, e decorrente da natureza interpessoal das relações professor/alunos” (TARDIF e LESSARD, 2013, p. 159).

Nesse sentido, retomamos um trecho da fala de Elaine já citado em nosso texto indicando que além de ensinar o conteúdo, o professor precisa ter conhecimentos de pessoas e, para isso, precisa ser um pouco psicólogo: “*Ah, igual este conhecimento que eu tô te falando, que... que você tem que ser um pouco meio que psicólogo. Então você tem que ter um conhecimento de pessoas,*”

3. É um ofício que tem uma complexidade marcada pela disciplina que se leciona (Matemática):

A complexidade do ofício do professor também é indicada pelos participantes quando eles dizem que o ofício de professor de Matemática é “desafio”, percepção já sinalizada nos primeiros achados de nosso estudo. Segundo os licenciandos, o ensino da Matemática torna-se um desafio porque é uma disciplina que exige alguns pré-requisitos para ser ensinada e devido às concepções trazidas pelos alunos de que a Matemática “é difícil”, “que é para poucos”, “de

que não serve para nada...”

No relato de Elaine, percebemos que o desafio do professor de Matemática é grande porque a maioria dos alunos vê a Matemática como difícil, complicada. “*É assim porque a maioria dos alunos é, a gente já chega assim na escola com algumas disciplinas que são consideradas mais difíceis, mais complicadinhas, né, já chega com um pré-conceito já estabelecido, então assim, e a Matemática é a principal né*”. Essas ideias acerca da Matemática levam os alunos a não gostarem dessa disciplina:

É assim porque a maioria dos alunos é, a gente já chega assim na escola com algumas disciplinas que são consideradas mais difíceis, mais complicadinhas, né, já chega com um pré-conceito já estabelecido, então assim, e a Matemática é a principal né. Tem muitos alunos, a maioria dos alunos: “Eu detesto matemática”.[...] (Elaine, Entrevista, 12/07/17, grifos nossos).

Elaine ressalta que para os alunos mudarem essa visão é necessário que o professor de Matemática seja dedicado e que tenha disposição para sempre estudar. Assim ele poderá apresentar aos alunos a importância da Matemática na realização de várias situações cotidianas. Dessa forma, o professor “desperta o interesse do aluno”.

Primeiro, ele não pode ser preguiçoso, né. Tem que ter ali um interesse bastante, né. Um interesse... Tem que ter um interesse... Não é interesse a palavra. Tem que ter uma disposição de sempre estar aprendendo mais e mais. Um professor de Matemática ele tem que... é isso... despertar o interesse do aluno, para ele despertar o interesse do aluno ele tem que trazer argumentos bem concretos para poder levar o aluno a pensar a Matemática de forma diferente, além deste preconceito de que a Matemática é difícil, que é ah não sei o quê, este tipo de coisa... (Elaine, Entrevista, 12/07/17, grifos nossos).

Elton, em algumas atividades escritas realizadas nas aulas de Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental, escreveu que

o professor de Matemática é o professor que vai ajudar o aluno a compreender diversas situações que cercam o meio onde vive. Através dos conteúdos passados, o professor deve fazer a assimilação com algo do cotidiano dos alunos, pois é isso que faz o processo de aprendizagem real e consistente. Evitando que o Professor de Matemática seja visto como o carrasco da escola, o qual ensina o que ninguém entende.

Na entrevista, foi solicitado a ele que explicasse se ele ainda pensa da mesma forma:

É continuo pensando sim porque como a gente lida com a disciplina Matemática você chega na escola: quem gosta de Matemática? A maioria das pessoas vão falar que não gosta, que detesta Matemática, né. Que fala que não tem serventia para nada, que não vai usar para nada, mas na realidade a gente vê que é totalmente ao contrário. Sem a Matemática a gente não teria nada. Então eu acho que quando a gente pega o conteúdo que

a gente ensina dentro da sala de aula e aproxima no dia a dia dos alunos, eu acho que ajuda o aluno ver que realmente serve para alguma coisa, né e acho que ajuda e quebra esse paradigma de que não tou entendendo, vou pesquisar, para que eu vou estudar isso. Eu acho que é mais nessa linha. Por isso, é sempre importante estar sempre buscando exemplos, né, que do cotidiano que você pode usar com o conteúdo que você está usando. Muitas vezes não é possível, mas um ou outro quando é possível tá sempre usando (Elton, Entrevista, 13/12/17, grifos nossos).

Semelhantes às ideias de Elaine, as falas de Elton também ressaltam a existência de um sentimento negativo em relação à Matemática. Segundo ele, se perguntarem na escola “quem gosta de Matemática?”, a maioria vai responder que “não gosta, que detesta”. Além disso, as pessoas não percebem a importância ou a função da Matemática: “[...] *Que fala que não tem serventia para nada, que não vai usar para nada, [...]*”. Elton vai de encontro ao que pensam os alunos que dizem que “*sem a Matemática a gente não teria nada*”.

Para Elton, é papel do professor fazer com que os alunos vejam a utilidade da Matemática. Para isso, ele sugere que o professor aproxime os conteúdos da Matemática às situações de vida dos alunos. Dessa forma, os alunos poderão entender o porquê de se estudar tais conteúdos matemáticos.

Então eu acho que quando a gente pega o conteúdo que a gente ensina dentro da sala de aula e aproxima no dia a dia dos alunos, eu acho que ajuda o aluno ver que realmente serve para alguma coisa, né e acho que ajuda e quebra esse paradigma de que não tou entendendo, vou pesquisar, para que eu vou estudar isso (Elton, Entrevista, 13/12/17, grifos nossos).

No final de sua fala, Elton reforça a importância do professor planejar, conhecer bem o conteúdo que leciona para poder relacioná-lo, sempre que possível, às situações da realidade do aluno: “*Por isso, é sempre importante estar sempre buscando exemplos, né, que do cotidiano que você pode usar com o conteúdo que você está usando. Muitas vezes não é possível, mas um ou outro quando é possível tá sempre usando*”.

Elton também explica que essa ideia da Matemática como uma disciplina de que os alunos têm receio, não gostam, ajuda a criar imagens negativas do professor de Matemática ligadas ao conteúdo. “*Geralmente é vinculada à figura do professor. Se o professor dá aula de Matemática então é o carrasco da escola, né*”.

Ah, porque é igual eu falei é a disciplina que a maioria dos alunos tem mais receio, que não gosta... Geralmente é vinculada à figura do professor. Se o professor dá aula de Matemática então é o carrasco da escola, né. Então tem muito disso. Acho que é mais para este lado, né (Elton, Entrevista, 13/12/17, grifos nossos).

Segundo Auarek (2009), estudos feitos evidenciam a Matemática sempre como

determinante de fracasso ou sucesso na trajetória escolar dos alunos, e que isso contribui para que os docentes construam imagens e expectativas acerca dos alunos.

A partir dos dizeres de Elton, podemos inferir que o contrário também pode acontecer. Essa imagem da Matemática como responsável pela trajetória de insucesso para os alunos marca muito a imagem do professor de Matemática na escola. Ele é visto como muito rigoroso na avaliação dos alunos e leva a culpa pelo fracasso dos mesmos: é visto como detentor de um conhecimento muito elevado ou como aquele que não sabe explicar. O aluno transfere para ele a culpa de seu fracasso como se não fosse capaz de aprender o conteúdo: “*eu não entendo, não aprendo*”.

Apesar de os entrevistados perceberem o ofício de professor como complexo e com desafios a serem superados, também indicam que é um ofício de grande importância social.

Elaine acha que a profissão de professor é uma das mais importantes porque é a partir dela que outras coisas serão formadas: “*ser um professor é... Eu acho que a profissão mais importante, uma das profissões mais importantes ser professor porque a partir daí é que vai formar outras coisas, né?*” (Elaine, Entrevista, 12/07/17, grifos nossos)

Hugo complementa a visão de Elaine e afirma que o professor tem a capacidade para formar indivíduos e que é treinado para essa função. “*Eu acho que é muito abrangente, mas eu acho que professor é um indivíduo que é capaz de formar outro indivíduo. Ele é treinado para isso. Professor ele faz isso, ele forma outros indivíduos*” (Hugo, Entrevista, 14/06/17, grifos nossos).

Hugo reforça que lidar com o objeto de trabalho do ofício de professor, as pessoas, é muito diferente de trabalhar com número ou com máquinas: “*Eu acho que isso aí... primeira coisa que você tá lidando com gente, né, com pessoas. Que é muito diferente de você tá lidando com números ou com máquinas*”. Hugo ressalta a importância da profissão de professor ao dizer que para se formar em outras profissões, como, por exemplo, a de engenheiro, as pessoas dependem primeiro do professor.

Eu acho que isso aí...Primeira coisa que você tá lidando com gente, né, com pessoas. Que é muito diferente de você tá lidando com números ou com máquinas. E...Tudo depende do professor, né? Tudo que a gente tem , a gente faz, depende, passa pelo professor primeiro pra depois a gente ter... Cê não tem um engenheiro se não tiver o professor. Acho que essa é a principal diferença de... entre essas profissões (Hugo, Entrevista, 14/06/17, grifos nossos).

Para Cíntia, o diferencial do ofício de professor é este: formar pessoas para exercerem outras profissões. “[...] *Porque professor ele vai formar pessoas para ser contador, engenheiro, então há uma coisa... querendo ou não... há um diferencial, né?*” (Cíntia,

Entrevista, 14/06/17).

Elton amplia a percepção dos colegas a respeito da importância da profissão de professor, ao afirmar que sem ter o professor para ensinar diferentes profissões, elas não existirão.

Ah, eu acho que é a que vem primeiro, né. Que antes de ser contador, engenheiro, médico, qualquer outra profissão, cê tem que ter alguém que te ensinou aquela profissão. Então, se não tiver professor não vai ter outras profissões. Então, acho que é a que vem primeiro, a primogênita. Sem o professor não vai existir as outras (Elton, Entrevista, 13/12/17, grifos nossos).

Porém, mesmo reconhecendo a relevância da profissão, os licenciandos levantam a questão de sua desvalorização, tanto pela questão salarial, quanto pelo *status* social.

[...] Professor é uma pessoa essencial na sua vida. Você... Ele tá ali para te ajudar ser alguém na vida. Ele te dá sua formação, deveria mil vezes ser mais valorizado [...] (Joana, Entrevista, 12/06/17, grifos nossos).

Para Elaine, a importância do ofício de professor extrapola a convivência da sala de aula, porque há uma relação de envolvimento afetivo entre o professor e os alunos que estão na adolescência, fase de muitas mudanças e que exige uma boa comunicação entre professor e aluno. Suas ideias se alinham às de Arroyo (2010), Auarek (2009) e Tardif e Lessard (2013) e indicam que o ofício de professor demanda uma compreensão das vivências dos adolescentes e da relação entre professor e aluno, permeada por forte envolvimento emocional.

Eu acho assim... é porque eu me apego muito às pessoas. Não que eu não vá me apegar às pessoas mais velhas. Me apego também. Só que, por exemplo no fundamental, eu me apeguei demais nos meninos, sabe!? Eu ficava tendo este envolvimento... Não... Eu não quero isso pra mim... acho que eu ia ficar muito frustrada... e eu acho que... com o ensino médio também, eu não sei. Eu acho que é uma etapa muito importante do professor nesta fase, no fundamental I e no fundamental, por exemplo, é muito importante... é uma profissão muito importante não só ali lecionando, né!? A figura do professor é muito importante e eu não sei se eu quero ter este papel na vida de alguém assim nesta fase. E também tem a questão salarial, muito... outros quinhentos, sei lá e eu acho que tem a questão dos conteúdos também que eu gosto dos conteúdos mais pesadinhos assim... Não sei... sei lá.. (Elaine, Entrevista, 12/07/2017, grifos nossos).

Evandro pensa em se formar e lecionar, mas não na Educação Básica. Ele deseja continuar os estudos para “ser um professor universitário” e explica os motivos:

Penso, penso. Formar, lecionar. Por questões assim de status e até questão financeira ser professor universitário. Porque... Eu já falei em algumas aulas a experiência que eu tive que meu pai era professor. E assim para a minha cidade que é uma cidade simples, pequena era uma coisa bacana, mas eu não

quero assim ter este mesmo cenário, sabe? Sabendo que eu posso dedicar mais, que eu posso chegar no Doutorado, Mestrado e fazer o concurso... Então eu pretendo ser um professor universitário (Evandro, Entrevista, 13/07/17, grifos nossos).

Podemos inferir que os motivos de Evandro querer ser professor universitário originam-se de um traço dominante no campo da educação: “a imagem social do professor não é única” (ARROYO, 2010, p. 29). Nas palavras do autor:

O campo da educação não tem fronteiras bem definidas e além do mais é muito diversificado. Todos somos professores, pertencemos ao professorado, mas há hierarquias, há níveis e graus e há imagens bastante diferenciadas de ser, diferenças de salários, de titulação, de carreira, de prestígio. Diferentes formas de ser professor e professora. Somos vistos com traços bem diferenciados e terminamos vendo-nos e vendo o magistério com traços bem diferenciados. Somos diversos. Há imagens sociais diversas do magistério e autoimagens diversas também (ARROYO, 2010, p. 29-30).

Arroyo (2010) explica que cada grupo de docentes recebe um reconhecimento no imaginário social:

1. No nível dos Professores do Ensino fundamental Anos Finais e no Ensino Médio, há uma indefinição pessoal e profissional: os professores possuem uma competência técnica em sua área, mas não conseguiram incorporar a confiança social que têm os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nem o papel de condutor da adolescência e da juventude e nem o estatuto de competência reservado ao professor universitário. Essa indefinição, segundo Arroyo (2010), resulta da história do antigo ginásio e dos cursos médios que tinham a finalidade de preparar os jovens para o nível superior. Com isso, no imaginário social, o Ensino Médio é visto como “intermediário”.
2. No segmento dos Professores do Ensino Superior, a imagem do professor está ligada ao domínio de competências técnicas de um campo do conhecimento e seus saberes (enriquecidos pela pesquisa e acompanhamento da renovação teórica da área) têm estatuto social reconhecido.

Nesse sentido, dentro do próprio grupo de professores existem diferenças de títulos, salários e *status*, sendo que o professor universitário é visto como um profissional de maior prestígio social do que o professor da educação básica.

Renato também parece incomodado com a imagem social do professor, mas em relação a outras profissões. Ao comparar a profissão do professor com a do médico, ele realça tanto a questão da profissionalização docente quanto da condição docente. Em sua opinião, a profissão de médico também apresenta percalços, mas tem uma remuneração melhor. Por

isso, muitas pessoas querem exercê-la. Assim, “quando você chega e pergunta para os meninos o que eles querem ser. Esse menino que está na escola... todos querem ser médico porque ganha bem e não porque eles gostam de ser médico” (Diário de Campo, Aula de Estágio Supervisionado, 20/10/16). Para o licenciando, na profissão de professor, para se alcançar uma boa remuneração, é preciso lecionar em mais turmas, diminuindo o tempo para planejar as aulas. Cita como exemplo a professora que ele está acompanhando no estágio:

Professor não tem esse tempo porque professor para ter um nível de vida razoável porque é o que todo mundo busca e ele tem que pegar muitas turmas para dar aula, então como é que vai ter tempo para planejar... por exemplo, no meu estágio que eu estou fazendo a minha professora não tem folga, ela dá 25 aulas de manhã, 25 aulas de manhã todos os dias, de segunda a sexta, como você fala pra ela planejar as aulas, é muito complicado... [...] (Diário de Campo, Aula de Estágio Supervisionado, 20/10/16).

Além disso, Renato também nos faz pensar que no exercício de seu ofício, o professor precisa de uma disposição favorável para exercer sua docência e que a relação com os alunos é o “núcleo central de sua missão profissional” (TARDIF e LESSARD, 2013, p. 150).

Paciência, liberdade, professor que dá liberdade para o aluno se expressar. Um professor que é participativo. Não é só chegar lá, passar e sentar. Vai participar da atividade, não traz uma atividade que só os alunos vão fazer. Ele participa da aula. Tem que tá participativo naquele... Não só no mecânico. O aluno tem que enxergar no professor alguém que ele vai poder contar sempre (Renato, Entrevista, 12/07/17, grifos nossos).

Tais ideias nos remetem à compreensão de que a tarefa do professor “difícilmente pode ser exercida sem um mínimo de engajamento afetivo para com o “objeto de trabalho”: os alunos” (TARDIF e LESSARD, 2013, p. 151). Para os autores, a afetividade não é só vista na ordem da subjetividade, mas, na opinião deles, é um recurso usado tanto pelo professor quanto pelos alunos para alcançarem seus objetivos nas diversas interações que têm entre si. Nesse sentido, os alunos também precisam se envolver afetivamente com a tarefa e com o professor. Os autores levantam como parte importante no trabalho do professor suscitar nos alunos sentimentos de respeito e de confiança. Podemos inferir que Renato comunga com essa opinião a partir da seguinte fala: “*O aluno tem que enxergar no professor alguém que ele vai poder contar sempre*”.

Segundo Tardif e Lessard (2013, p.150), “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” e isso implica tomar consciência de que a relação afetiva com os alunos depende de vários fatores, como idade dos alunos, pobreza, a dificuldade dos grupos, etc. Os autores destacam ainda que as relações com os alunos tanto podem suscitar nos professores muita satisfação, sentimentos de gratidão, momentos de

prazer, como também relações decepcionantes, com dificuldades de diferentes tipos, dilemas e oportunidades de descobrir as próprias limitações dos professores (pessoais e profissionais).

Na pesquisa, observamos que os entrevistados também compartilham dessa percepção.

Para Cíntia, além de ensinar é preciso saber mais sobre a vida do aluno, ser uma amiga para entender o que ele está passando, descobrir as causas de um possível baixo rendimento escolar para ajudá-lo.

Bom, ser professora , além de ensinar, é ser mais que professora, né, é ser amiga, poder entender o que o aluno está passando, não só estar lá para passar o conteúdo, mas pesquisar mais como tá a vida do aluno porque se ele estiver com baixo rendimento procurar saber porque que ele tá... qual o problema dele para poder tentar ajudar ele. Acho que é isso (Cíntia, Entrevista, 14/06/17, grifos nossos).

Corroborando tais ideias, Hugo afirma:

Eu acho que o ideal seria o professor entender o lado do aluno, entendeu? Não simplesmente passar a matéria no quadro. Acho que o melhor professor é aquele que consegue entender o que o aluno tá passando e quais são as dificuldades dos alunos. E acho que perceber isso, entendeu? Ser mais humano e menos metódico, entendeu? Não tem... O professor que só ensina ele não é um bom professor, acho que o bom professor é aquele que tem um bom relacionamento com os alunos, de perceber essa... essa... de que ele tá ensinando, mas que ele tá ensinando para outras pessoas e que essas pessoas têm que aprender... É difícil explicar, né? Você entendeu... (Hugo, Entrevista, 14/06/17, grifos nossos).

Hugo amplia a ideia para o coletivo, ou seja, no ofício de professor é importante a relação individual com o aluno, mas também as interações com o grupo refletem na realização do trabalho.

Perceber o que está acontecendo dentro da sala pra você fazer um trabalho benfeito. Se você não consegue perceber isso, você tá lidando com meninos, a maioria crianças. Então você tem que entender o que tá acontecendo ali para você poder transmitir alguma coisa útil pra quem tá ali (Hugo, Entrevista, 14/06/17).

O licenciando percebe que esse entendimento de como se dá a interação dos alunos com os colegas de sala é primordial para lidar com eles e alcançar os seus objetivos.

Eu acho que esses... eu acho que além de você ensinar o que precisa ser ensinado você tem que criar uma relação boa com os alunos, tem que perceber as dificuldades. [...] Então você tem que entender o que tá acontecendo ali para você poder transmitir alguma coisa útil pra quem tá ali. Eu acho que isso é o... Pro professor acho que é o mais importante, talvez mais até que o conteúdo. Você precisa entender essa relação porque senão você vai ficar só falando, não vai surtir muito resultado não (Hugo, Entrevista, 14/06/17, grifos nossos).

Mesmo sem ter tido a experiência de dar aulas, ele acredita que no período em que está na Licenciatura já dispõe de conhecimentos do conteúdo para lecionar Matemática para os alunos, mas falta conseguir criar a relação com eles:

Eu acho que falta muito desta parte aí, a parte humana. Talvez a Matemática para ensinar pro Ensino Médio e Ensino Fundamental eu acho que já tenho arcabouço para poder chegar lá e ensinar para os alunos, mas eu não sei se eu tenho essa sensibilidade de professor, de conseguir criar essa relação... bem. Apesar de que eu também nunca tive a experiência de chegar lá e dar aulas para os alunos. Mas eu acho que eu preciso amadurecer muito neste sentido (Hugo, Entrevista, 14/06/17, grifos nossos).

Conseguir essa boa relação com os alunos pode facilitar o desenvolvimento do ofício de professor. Nos primeiros achados de nossa pesquisa, os licenciandos levantaram como um dos dificultadores a falta de interesse do aluno, “*se o aluno não quer*” fica difícil o professor realizar seu ofício. Na entrevista, observamos que essa percepção se manteve nos relatos de alguns participantes.

Elton percebe que a interação na sala de aula é fundamental e que, se não houver o interesse e o envolvimento do aluno, toda a preparação anterior à aula que o professor realizou será em vão.

Porque igual até mesmo quando eu fazia as disciplinas de Prática de Ensino, eu relatava muito isso com os professores porque a gente trabalhava técnicas, estudava técnicas de dar uma boa aula, de facilitar o aprendizado do aluno, formas e formas de elaborar um plano de aula, como que a aula deve ser, deve ser seguida, os pontos que a gente tem que observar dentro de uma sala de aula... Só que passa pelo pressuposto que certas coisas é quando você tem o modelo ideal. Você pode preparar sua aula, executar a sua aula, mas você tem que ver que tem o outro lado. Que é o lado do aluno, o lado do ambiente da sala, dos colegas. Então, isso eu acho que deixa um pouco a desejar. Porque você pode preparar a melhor aula, né, para dar para os alunos, mas se você chegar lá e não tiver o aluno, se não estiver disposto, não tiver interesse, não querer aquilo, eu acho que é um trabalho jogado fora. Porque você gasta um tempo preparando a aula e chega lá, mas você não tem o público, então você preparou a aula para você mesmo. Então, eu acho que em parte é ruim por isso, né, [...] (Elton, Entrevista, 13/12/17, grifos nossos).

Elton indica como um ponto a melhorar na formação o fato de as técnicas e atividades de ensino estudadas parecerem adequadas para uma sala de aula ideal, na qual todos os alunos têm interesse, são participativos e não há a possibilidade de ocorrer situações diferentes das planejadas. Nesse sentido, indica que, para o trabalho do professor ocorrer da forma planejada por ele, o aluno precisa se envolver tanto quanto o professor.

Suzi reforça as ideias de Elton e indica que os professores formadores não conhecem a

realidade da Educação Básica. Segundo ela, eles esperam que sejam realizadas práticas diversificadas, mas, nem sempre isso é possível devido à realidade das escolas. A licencianda ressalta que, ser um professor de Matemática que consegue seu trabalho de forma adequada, exige, primeiramente, que ele seja amigo dos alunos.

[...] eu falo que ser professor tem as duas partes, tem o ser professor de uma entidade superior e tem a do ensino básico. É porque professor que tá aqui no curso superior eles não têm a visão de que que é ser um professor lá na... lá no ensino básico, entendeu? Eles querem que a gente faz coisa aqui que não tem como a gente fazer. Então assim... Querendo ou não ser professor hoje em dia é tentar primeira coisa ser amigo dos meninos, porque se você não for você não consegue dar aula, ter uma didática boa, assim não dá pra fugir muito de quadro e giz, porque a escola também não te dá benefícios para isso, né, Cecília, a gente até tenta, mas não tem. E assim, eu falo que é igual a gente tá no PIBID. A gente vai direto pra sala ver e assim cê tem que seguir aquilo ali que tá dentro de sala, entendeu, e acompanhar o ritmo dos alunos porque se você sair fora você não consegue fazer nada não. E é o que a gente vê. Não consegue mesmo. Tipo assim... Assim a gente tenta levar novos modelos de aula, novas práticas mas assim nem tudo é possível. No entanto no estágio eu fui tentar levar os palitinhos não foi um sucesso no 9º ano, né? Mas a gente tem que ir tentando. Bom, então, primeiro passo é ser amigo, né! Eu acho que uma porque já é uma disciplina que ninguém gosta, que os meninos não gostam se o professor já é chato e não tem amizade com os alunos, acabou. Não vai render também não. É... É outra coisa também, é saber... Assim porque a gente sendo professor a gente não pode tipo assim só chegar na sala e... Ah, tá. O aluno é assim, assim e assado e você não sabe o que está acontecendo com ele. A gente tem que procurar entender o que está acontecendo com ele. Eu aprendi isso no primeiro estágio que eu fiz com a S. Ela sempre falava: ‘Suzi, tem aluno aqui que tem um monte de problema. Só que aí você vai procurar saber. É um pai que bate, é um pai que fez alguma coisa, aí você vai entender porque aquele aluno é assim dentro de sala’. Então, ou seja, a gente tem que entender o aluno, o que tá acontecendo com ele, entendeu? E... eu acho que é só. (risos) (Suzi, Entrevista, 14/09/17, grifos nossos).

Os depoimentos de Elton, Suzi reforçam que o envolvimento emocional/afetivo do aluno nas tarefas e com o professor ocupa lugar de destaque no ofício de professor. Em seus estudos, Tardif e Lessard (2013) observam que ofícios como o dos professores, cujo objeto de trabalho são as pessoas e as suas interações, caracterizam-se pelas sutilezas das relações humanas. Segundo eles, “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF e LESSARD, 2013, p.35). Os autores ressaltam que os alunos são obrigados a ir à escola até a idade prevista pela lei e que isso faz com que o professor precise convencer os alunos de que “a escola é boa para eles” (p.35).

Vinícius destaca que o professor não precisa ser aquele professor rígido, distante dos alunos e reforça a ideia de se estabelecer um vínculo com os alunos. “*Eu acho que quanto mais próximo o professor ser (for) do aluno, melhor vai ser*” (Vinícius, Entrevista, 07/12/17). Para ele, esse vínculo formado faz com que os alunos fiquem mais próximos do professor e gera uma relação de confiança e de respeito. Como consequência, os alunos se interessam mais pela aula, prestam atenção. Esse resultado positivo vem da atenção que o professor dedica aos alunos. “*Porque além de você criar um vínculo com os alunos que eles vão ter mais confiança em você, vai ser cada vez mais próximo, durante a sua aula os alunos também vão querer prestar mais atenção*” (Vinícius, Entrevista, 07/12/17). “*Até porque é uma questão de respeito que eles vão ter por você. Pelo fato de você demonstrar atenção a eles*”.

Vinícius teve a oportunidade de observar oito aulas de Matemática em uma escola pública na Disciplina de Prática de Ensino Fundamental II. Segundo ele:

Em questão da didática dele de sala de aula, eu não adotaria grande parte do que ele usava porque ele dava uma aula bem expositiva, sabe? Ele chegava dava o conteúdo na sala e depois mandava os meninos fazer exercício do livro. Ou seja, não tinha aquela interatividade com os meninos. Lógico que na hora que ele estava lá explicando a fórmula ou alguma coisa assim, os meninos davam um palpite ou outro, mas a maioria da aula era ele expondo para os meninos. Então acabava que grande parte da turma não prestava atenção e não acompanhava o raciocínio até o final. Então acabava que ele perdia alguns alunos nessa jogada aí e na hora que os meninos iam fazer exercício gerava muita dúvida porque não conseguiu prender a atenção deles enquanto explicava, então acabava que ficava para trás um pouco (Vinícius, Entrevista, 07/12/17, grifos nossos).

Caldeira e Zaidan (2017) indicam que a relação professor-aluno pode se estabelecer de maneiras diferentes: mais diretiva ou menos diretiva. Na relação diretiva, a prática será mais normativa, seguindo as diretrizes propostas pelo docente ou pela instituição em que estão inseridos. Nessa relação, há maior possibilidade de maior regulação sobre os processos e os educandos e de surgimento de práticas impositivas do docente. Em contrapartida, na relação menos diretiva, a prática pode não estabelecer a relação professor-aluno devido à falta de organização, orientação e espontaneísmo. As autoras entendem que para a prática pedagógica ser transformadora ela “deve se pautar pelas características de diretividade e de colaboração ao mesmo tempo, pelo reconhecimento do papel de cada sujeito nela envolvido e pelo compartilhamento de objetivos, possibilidades, dificuldades e ações, em diálogos e combinados permanentes” (p.13).

As falas de Vinícius sugerem que ele deseja estabelecer em seu ofício de ensinar Matemática uma relação professor-aluno caracterizada pela diretividade e colaboração ao mesmo tempo, conforme sugerem Caldeira e Zaidan (2017).

Acho que mudar meu jeito de pensar, não. Acho que reforçou este fato de não ser um professor impositor que chega lá e só passa matéria, tal. Porque ele não era um professor que os meninos não gostavam dele, sabe? Mas também não era aquele professor que os meninos mais amavam. Até porque tinha uns momentos da aula que os meninos nem respeitavam o professor. Porque... exatamente porque aquilo que eu falei: ele não criava vínculo de aproximar com os meninos. [...] É... não era aquele professor que queria saber do dia a dia dos meninos. Ele tava ali para dar a aula dele, ele dava a aula dele e ia embora. Tipo assim não criava aquele vínculo. Lógico que quanto mais novo os meninos é difícil de criar este vínculo com eles. Eu acho que ser mais próximo, cativar os meninos desde sempre acho que é um bom caminho para o professor (Vinícius, Entrevista, 07/12/17, grifos nossos).

Segundo Caldeira e Zaidan (2017), a prática pedagógica acontece em um “emaranhado complexo”. A relação entre professor-aluno se situa em diferentes culturas e gerações e isso faz com que o professor necessite compreender as peculiaridades deste aluno em diferentes fases da vida: criança, adolescente, jovem, adulto e também as mudanças diversas que acontecem nessas fases, principalmente na adolescência, que é um período em que as relações são mais complexas e que há mudanças significativas (corporais, intelectuais e emocionais) (CALDEIRA e ZAIDAN, 2017, p.14). Essa relação entre professor-aluno acontece no cotidiano da escola, durante muitos anos e cada sujeito envolvido traz uma história de vida que envolve os hábitos e as experiências sociais de cada um. Para as autoras, as questões do contexto vão interferir nas práticas docentes, direta ou indiretamente. Os contextos dependem das condições que a escola apresenta para o desenvolvimento das ações: desde as condições materiais dos locais de trabalho até as relações entre os colegas, coordenação e direção, que seguem determinações de governos (locais e nacionais) (CALDEIRA e ZAIDAN, 2017, p.15).

Cíntia, na observação das oito aulas de Matemática, viu que a professora tem uma boa relação com os alunos.

Eu acho que ela tem a linguagem dos alunos, né, porque são alunos de 13 anos, pré-adolescentes, então tem muita brincadeira, a fala é um pouco com gíria, então ela entra nessa brincadeira também, tipo assim ela sabe dosar quando tem que conversar sério, mas também quando brinca. Acho que é isso. [...] É uma boa professora. Porque a turma que eu observei ela... ela... os alunos conversam muito, mas eles são muito interessados pela Matemática e então tipo assim: ela ajuda eles e eles ajudam ela (Cíntia, Entrevista, 14/06/17, grifos nossos)

Essa relação na qual “*os alunos conversam muito, mas eles são muito interessados pela Matemática e então tipo assim: ela ajuda eles e eles ajudam ela*”, corrobora a ideia de que, na sala de aula, “não se trata de uma relação unilateral, pois o que se busca é uma

formação humana (construída por intermédio de relações de colaboração e compartilhamento)” (CALDEIRA e ZAIDAN, 2017, p.16).

A ideia de que no ofício de professor a relação entre aluno-professor é o que funda a profissão já era ressaltada por Renato, antes da realização das entrevistas. Vejamos seu depoimento no questionário:

Nesse meio também o professor tem que procurar uma boa relação com seus alunos, precisa ser amigo, aceitar as opiniões quando possível e procurar entender seus alunos sempre que houver um problema, sem a necessidade de ter que chamar a direção da escola, pois assim ele acaba perdendo a autoridade dentro da sala (Renato, Questionário, 02/02/17, grifos nossos).

A fala de Renato remete-nos à importância da boa comunicação entre professor e alunos, pois, “o trabalho docente nunca é unidirecional” (LIBÂNEO, 1994, p. 250). Nesse sentido, o professor também ouve os alunos. As respostas dadas pelos alunos e as opiniões que eles exprimem são muito importantes para que o professor avalie como estão entendendo os assuntos abordados.

No trecho acima, quando Renato afirma que se deve procurar entender seus alunos sempre que houver um problema “**sem a necessidade de ter que chamar a direção da escola, pois assim ele acaba perdendo a autoridade dentro da sala**”, relembro situações vivenciadas por mim no cotidiano escolar, tanto como professora quanto como coordenadora. Essa fala nos leva a um discurso pertencente à realidade escolar e aos estudos feitos por Cavaco (1999, p.164) que considera que a escola é organizada de forma que os estatutos e os poderes já instituídos geram dificuldades para o professor no início de carreira. Para a autora, o professor recém-formado, quando chega à escola, segue o que aconselha o bom senso e acata de forma acrítica as normas de funcionamento já estabelecidas no dia a dia da escola e as hierarquias implícitas no relacionamento entre as pessoas nos diferentes níveis.

Ainda há a recomendação de não se tornar públicas as dificuldades e os problemas para se passar uma imagem de sucesso profissional. Em sala de aula, passa também pelo enfrentamento perante os alunos que resistem ao novo professor por vários motivos e ainda “testam” sua autoridade e domínio de conhecimentos e de situações. E é nesse sentido que, isolado, o professor jovem, em busca de elaborar respostas rápidas para as situações mais complicadas, pode ser levado a reaproveitar experiências vividas como aluno e construir esquemas de atuação que se filiam em modelos tradicionais e não utilizam propostas mais inovadoras antes defendidas por ele. Como no início da carreira ele se sente inseguro e ainda não tem o domínio cognitivo das estruturas profissionais como um todo, é incitado a conceber o mundo profissional como é sem utilizar outras formas possíveis de trabalho ou levantar contra ele críticas ou sugestões de mudanças.

Renato levanta essa mesma questão para os alunos, que de certa forma também têm aceitado muitas vezes o que o professor propõe de forma acrítica:

É muito complicado quando você chega em algumas turmas e você sente que às vezes o aluno se sente rebaixado. Eu pelo menos quando eu estudava eu não me sentia, porque eu queria aprender, mas era diferente. Porque a gente vê muito hoje. O aluno mesmo se rebaixa. Tudo o que você fala pra ele está certo, ele não te questiona nada (Renato, Entrevista, 12/07/17).

Para Joana, o bom professor é aquele que consegue articular na sua forma de trabalhar duas dimensões: a conceitual e a relacional, conforme indicam Arroyo (2011) e Auarek (2009). Para ela, semelhante a Fanfani (2008), além de competências técnicas, o ofício de professor implica o uso de qualidades próprias da personalidade do professor: ter amor pelo que faz, boa vontade e paciência para explicar quantas vezes forem necessárias.

... no Ensino Médio tive um e no Fundamental também tive um. No Fundamental porque ele sabia ensinar e a relação dele com a turma era ótima. Ele chamava a gente de coração (risos). Aí quando... Eu sempre gostei muito de Matemática, porque pra mim nada fazia sentido se não tivesse uma lógica ali. Até então eu era a Nerd da turma, até formar o Ensino Médio eu fui a nerd da turma. Aí naquela época ele era assim, passava aquele tanto de para casa, de A até Z, quando chegava no outro dia ele falava assim: “Coração, vai lá no quadro e faz pra mim” . Aí ele me fazia fazer tudo, tudo o que eu tinha feito no caderno lá. Tipo assim: eu gostava porque eu sabia, mas era cansativo, mas eu amava ele, ele era um ótimo professor. E do Ensino Médio... Aí, depois os outros professores que eu tive... nenhum teve uma boa relação com a turma ou então ficava sempre trocando de professor porque não era efetivo. Aí no Ensino Médio esse, (tossiu, pediu perdão)... ele também tinha uma ótima relação com a turma, ele era divertido, sabia ensinar, muito bem, é... [...] Tipo... grande... a maior parte dos professores que eu tive era muito teórico, passava... transcrevia do livro pro quadro e esses dois no caso eram diferentes. Tanto do fundamental quanto o do médio. Os dois não... não... passavam até a teoria, mas mais do que passar a teoria eles explicavam. Você podia perguntar mil vezes a mesma coisa que eles respondiam mil e uma vezes e não da mesma forma. De formas diferentes pra ver se você compreendia. Que você poderia achar da forma que ele estava explicando muito difícil, ele mudava. Até... tentar ... como é que fala... tentar esgotar os recursos dele? O que ele dizia... Os dois, né. Eram do mesmo jeito. “Isto aqui eu não sei, mas amanhã sem falta..., eu vou procurar hoje e amanhã sem falta eu te explico”. Voltavam naquilo, faziam questão de te explicar, mil vezes novamente até você compreender. E assim... O nível... com eles... a aprovação da minha sala foi 100%. (Falou bem baixinho: com os outros não) (Risos) (Joana, Entrevista, 12/06/17, grifos nossos).

O depoimento de Joana reforça que a relação entre professor e aluno é o que condiciona o ofício de professor porque ela não é unilateral, conforme Caldeira e Zaidan (2017). A boa relação dos professores com a turma propiciou um considerável aproveitamento

da mesma. Assim, o bom professor de Matemática é aquele

Que sabe ensinar, da forma que eu te expliquei dos meus professores, que tem amor por aquilo que faz, que não veja como uma obrigação, saiba como explicar o aluno não apenas de uma forma, mas de maneiras diferentes, um bom relacionamento com a turma, acho que é isso. (Joana, Entrevista, 12/06/17, grifos nossos)

Os licenciandos, participantes do estudo, destacam diversas características de um bom professor de Matemática:

Um bom professor age de forma confortável, se sente bem frente a sala, é o professor que entende a situação que se encontra e tem recursos contra qualquer tipo de contratempo, é aquele professor que incorpora novidades a sua aula, onde a aula deixa de ser algo maçante e passa a ser interessante, o professor que tem a capacidade de prender a atenção e o foco dos alunos através da sua aula (Renato, Registro produzido pelo aluno na aula de 09/02/17, grifos nossos).

Eu acho que um bom professor de Matemática seria primeiro ter uma boa relação com a turma, achar uma maneira de que a turma consiga acompanhar a aula, que demonstre interesse, sabe? Que não seja uma aula tão expositiva, que é muito chato, que seja uma aula assim que incentive a turma toda vez a querer mais, conhecer mais, sabe? [...] Tem turma que aprende com aula expositiva, mas tem turma que não, que precisa ver, fazer alguma coisa que enxergue na prática assim (Ananda, Entrevista, 13/07/17, grifos nossos).

Um bom professor... Ah, eu acho que tem o controle da turma, né? Primeiramente não só o de Matemática, mas qualquer professor tem que dominar a turma. Tem que conhecer seus alunos, né. Não falo assim de ser amigo assim de longa data, mas conhecer, saber das dificuldades, pontos fortes e os pontos fracos, né. Dominar os conteúdos que ele tá passando e além de dominar saber passar aquilo ali. Tem que ter várias técnicas de explicar o mesmo assunto, né, porque não adianta você explicar um assunto você acha que o aluno entendeu e o aluno não entendeu aí você vai explicar e usa a mesma técnica. Tem que ter várias técnicas, várias formas de mostrar é... o mesmo ponto para o aluno, né, e ser flexível. Não pode ser aquela linha, aquilo e aquilo ali, não. Tem que estar aberto, enxergar que o aluno não está só para aprender, mas também que tem algo para ensinar também, né. Eu acho que é isso (Elton, Entrevista, 13/12/17, grifos nossos).

As falas de Renato, Ananda e Elton nos possibilitam inferir que eles entendem que o bom professor de Matemática, além de competências técnicas, inclui em seu ofício aspectos afetivos. Para eles, saber bem o conteúdo matemático para realizar as melhores escolhas nas formas de ensiná-lo aos alunos, bem como conhecer o perfil dos alunos e se relacionar bem, é essencial para administrar bem as situações de sala de aula. A partir dessa boa relação, o professor inventa novas práticas que favorecem a aprendizagem dos alunos e, em contrapartida, eles prestam atenção às aulas e têm interesse em conhecer mais. As ideias dos

licenciandos se alinham às de Arroyo (2010, 2011), Auarek (2012), Fanfani (2008).

A percepção de que o professor deve saber o conteúdo bem para ensiná-lo de diferentes formas ao aluno parece ser muito forte para Elton porque, em outra pergunta da entrevista²⁹, ele volta a ressaltá-la.

Acho que a parte pedagógica é super importante, né? Saber trabalhar com os alunos, a forma de ensinar. E tem que dominar, tem que dominar a Matemática. Não adianta cê chegar lá dar uma aula e não saber do que está falando. Porque você não vai para a aula sabendo o que o aluno vai te perguntar. Então cê tem que ter conhecimento daquilo que cê tá falando. Acho que a grande parte que o professor tem que ter é isso. E tem que saber passar. Não adianta você ser um gênio da Matemática e você não consegue ensinar ninguém. Cê sabe só pra você (Elton, Entrevista, 13/12/17, grifos nossos).

Evandro pensa de forma semelhante a Elton: o professor precisa saber o conteúdo, mas, também, saber ensiná-lo.

É porque é assim: é aquela questão o professor pode saber todo o conteúdo, mas a didática ajuda a passar. A você pensar qual que é a melhor forma de ... pra que o público que você está falando entender o que você quer passar, assim de uma forma clara e objetivo. Eu acho que você aprender um certo conteúdo não quer dizer que você saiba ensinar. Então isso acho que a didática. [...] As práticas pedagógicas é porque você vê métodos diferentes de ensino, né, então acho que isso ajuda, então é uma coisa que tem que estar sempre em dia. É... Professor se atualizar. Porque tecnologia hoje existe tanto pra atrapalhar quanto para ajudar. Na minha opinião, existe mais para ajudar. Então, se o professor se adapta às tecnologias de forma a trazer para a sala de aula para melhor ensinar e os alunos melhor compreender, aprender e assim otimizar sua aula, visando melhores resultados, também acho uma ótima característica (Evandro, Entrevista, 13/07/17, grifos nossos).

Vinícius complementa as ideias de Elton e Evandro: o professor precisa saber o conteúdo, saber como ensiná-lo, deve realizar um planejamento para o ensino.

Eu acho que antes de tudo o professor tem que saber o conteúdo todo que ele vai passar para os meninos. Não adianta ele chegar na sala de aula e não ter preparado a sua aula.[...] Não adianta eu vir aqui para a aula pra falar sem eu ter me preparado, sem eu ter feito... feito um resumo do conteúdo, dos exemplos que eu vou dar para os meninos. Planejar a minha aula mesmo. Então eu acho que isso é importante para um professor. E além do mais eu acho que é bem importante o professor saber adquirir os conhecimentos já vividos por ele. Ou seja, eu acho que tudo é aprendizagem. É... O fato de eu ter saído de casa novo para estudar, isto tudo é aprendizagem, crescimento. É isso sim vai fazer parte da minha carreira porque são experiências que eu tô passando, que eu vou levar junto comigo. Que eu vou aprender, vou absorver esses conteúdos e vou querer transmitir lá na frente. Eu acho que isso é

29 'Que conhecimentos você julga essenciais para se tornar um bom professor de Matemática? E por que você pensa assim?'

importante também para um professor ter êxito lá na frente (Vinícius, Entrevista, 07/12/17, grifos nossos).

Podemos associar as falas anteriores aos processos de constituição identitária descritos por Dubar (2006): a Identidade para Si (Biográfico) e a Identidade para o Outro (Relacional). Quando Vinícius, por exemplo, pensa na sua história de vida, podemos inferir que está desenvolvendo o processo da Identidade para si, porque é a partir desse processo que a identidade social é construída pelo sujeito nas suas trajetórias, nas experiências de vida. Essa construção segue uma marca temporal e produz as suas histórias futuras.

Remete-nos também à construção relacional (Identidade para outro), porque nessas experiências de vida, além de se valer de seus próprios valores e definições, o sujeito estabelece variadas e múltiplas socializações com o outro e também receberá julgamentos alheios.

Nesse processo, lembramos que os contextos nos quais as relações sociais se dão não são fixos e que, por isso, concordamos com Dubar (1997), quando explicita que as identidades, principalmente a identidade profissional, transformam-se continuamente. Sendo assim, os sujeitos podem assumir identidades diferentes em cada momento e, ainda, constituir-se não apenas de uma única identidade, mas de múltiplas.

Joana reflete sobre a aprendizagem do conteúdo “Função”, no Ensino Médio, e sobre o que precisaria ser considerado no seu ensino.

É. Por exemplo, até... Função para mim era só jogar fórmula, no Ensino Médio. Ah, você vai aplicar essa fórmula aqui e tal. Aqui que eu fui entender que função tem um sentido, porque que você usa função, daonde que ela veio. Isso eu acho que você precisa aprender para ensinar pro menino no Ensino Médio, senão nunca vai ter sentido. Você vai achar que é só aplicação. Aí a Matemática vai ser realmente uma coisa chata. Pra que que eu vou aprender se eu não vou usar? Na verdade, você usa, mas sem perceber (Joana, Entrevista, 12/06/17, grifos nossos).

A licencianda comenta que acredita que teria condições de lecionar Matemática com os conhecimentos que já adquiriu na Licenciatura, mas não da maneira que ela acredita ser a melhor:

Teoricamente sim... mas... meio termo, vamos colocar assim. Porque... Ter condições acho que eu teria de ensinar, mas não aquilo tão bem feito da forma como acho que o bom professor deveria ser... isso de “Ah, você tem uma dúvida, você explica mas eu não entendi”, e você procura mil outras ferramentas, outros meios de ensinar, isso eu acho que eu ainda não tenho este recurso, de ter visto de outras formas diferentes. Porque aqui na verdade, por mais que o curso seja ótimo, excelente muitas das vezes você vai nele com a intenção de tirar nota pra prova. E não muito como lá na frente ensinar alguém. Ainda é muito assim o pensamento das pessoas

(Joana, Entrevista, 12/06/17, grifos nossos).

Suzi destaca a importância do planejamento e da proposição de aulas que não se limitem à exposição:

Uai, primeira coisa é fazer um planejamento, né porque como você vai para uma sala de aula sem ter nada planejado.[...] eu falo que tem que ter um planejamento, tem que ter uma preparação, tentar procurar atividades diferenciadas para poder sair do quadro e giz, nem sempre é possível, mas, né matemática tem muito jogo, tem muita oficina, então você pode tentar levar coisa diferente. Só que hoje ninguém tem paciência pra isso. O povo quer dar aquela página ali, dar aquele trem no quadro... Eu sei que não é fácil, Cecília, eu sei que não é fácil, você lidar com 40 alunos na sala propor atividades diferentes, mas não adianta também você ficar só no quadro e giz. Noh, ninguém aguenta não. Por que os meninos não gostam de Matemática? Porque não tem outros conhecimentos sem ser de quadro e giz, não uai
(Suzi, Entrevista, 14/09/17, grifos nossos).

Segundo Auarek (2009), o ofício de ensinar Matemática depende do contexto no qual o professor o realiza. Nesse contexto, o professor tem que fazer escolhas (conscientes ou não) dos conteúdos que devem permanecer e dos que não terão lugar em sua prática, em função das condições que são apresentadas a ele na sala de aula.

Nesse sentido, é exigido do docente que ele tenha consciência do que necessita ser mantido e do que não é possível manter, do que tem de ser aprofundado em relação ao conteúdo, devendo saber-se se esse ou aquele é o momento certo para isso numa dada situação contextual. Acerca disso, deve-se destacar que é premente, para o professor de Matemática, livrar-se do sentimento de culpa da escolha e buscar reivindicar para si as condições e o que mais for necessário para realizar (AUAREK, 2009, p. 215).

Os licenciandos de nossa pesquisa já estão entendendo a importância de selecionar os conteúdos ou modificar a forma de tratá-los e ensiná-los na sala de aula, quando questionam a aula expositiva ou pensam no contexto.

Em nossas observações, verificamos que as disciplinas promoveram discussões e reflexões que podem ter contribuído nessa direção. Seguem alguns exemplos.

Nas aulas da disciplina Prática de Ensino Médio, o professor, ao desenvolver uma função de 2º grau até chegar à forma canônica, destacou:

Nem tudo dá para ser explicado porque o professor deve selecionar o que é melhor para a turma. Mas, se você estiver em uma escola que você tem condições de fazer, deve ser feito. Por isso que o professor deve estar bem preparado. Você pode até decidir não explicar, mas você tem que saber bem o conteúdo. Matemática é desencadeada. O aluno precisa ser exposto a diferentes tipos de raciocínio. Só temos as Práticas de Ensino que vão trabalhar os assuntos da escola. O currículo é este. Então, vamos aprofundar. [...] A situação de ensino deve ter um sentido para o aluno. É importante que o aluno pense: por que se resolve o problema desta forma? O aluno passa 12

anos na escola e há uma repetição muito grande [...] (Diário de campo, Prática de Ensino Médio, 16/11/17, grifos nossos).

Em outra aula, o professor reflete sobre a complexidade do ofício de professor: lidar com adolescentes de diferentes idades e conseguir atrair o interesse deles.

Por isso que a vida de professor é difícil porque ele dá aula para alunos de 12, 13, 14, 15 anos... E ele precisa usar argumentos que convençam os alunos de diferentes faixas. E depende também do interesse dos alunos. O professor tem que saber vários argumentos para justificar as situações matemáticas, mas ele precisa avaliar se pode fazer as demonstrações na sala. Ele precisa saber. [...] Muitas vezes os professores estudam no livro para dar aula e passam para os alunos. Quando algum aluno pergunta ou diz que tem dúvidas aí o professor repete tudo igual. Não consegue explicar de outra forma, porque ele não sabe, não tem uma boa formação, ele não pensa em outra abordagem para explicar para o aluno, dar exemplos diferentes (Diário de campo, Prática de Ensino Médio, 21/11/17, grifos nossos).

O professor aponta alguns dilemas da profissão, como, por exemplo, adotar ou não livro didático, seguir as instruções/exigências das instituições nas quais vai lecionar.

Muitas vezes os professores estudam no livro para dar aula e passam para os alunos. Quando algum aluno pergunta ou diz que tem dúvidas aí o professor repete tudo igual. Não consegue explicar de outra forma, porque ele não sabe, não tem uma boa formação, ele não pensa em outra abordagem para explicar para o aluno, dar exemplos diferentes. Se leva uma atividade diferente, em algumas escolas não se pode dar. Normalmente, nas escolas privadas, há a utilização e a exigência de se seguir os livros (material didático adotado). Mas também se não se segue o livro também fica muito solto. Na formação do professor, ele tem que ter acesso a variadas formas. Não se aproveita bem os quatro anos da formação. Primeiro pelo currículo que não ajuda muito para a formação e segundo porque alguns alunos aprendem superficialmente, quando começa a ficar mais difícil faz só o básico, só para tirar a média. [...] Saber Matemática para dar aula é muito mais difícil que para outros trabalhos que envolvem a Matemática (Diário de campo, Prática de Ensino Médio, 21/11/17, grifos nossos).

O professor da disciplina de Prática de Ensino Médio, em sintonia com tendências nacionais e internacionais (BALL *et al.*, 2008; MOREIRA e DAVID, 2005), defende que o futuro professor de Matemática tenha a oportunidade de desenvolver conhecimentos matemáticos para o ensino. Que construa uma compreensão profissional da Matemática que lhe permita, dentre outras coisas, tanto antecipar possíveis dúvidas dos alunos e explicar de distintas formas um conceito, relacionando-o com outros conceitos, quanto elaborar planejamentos adequados a cada classe.

Destacamos esse aspecto porque o contexto de formação dos participantes do estudo envolve alguns profissionais que desenvolvem práticas considerando, cuidadosamente, os

conhecimentos matemáticos para o ensino, procurando construir um ‘sólido’ domínio da Matemática e, paralelamente, uma compreensão de diversas abordagens metodológicas para ensiná-la, o que seria o mais frequentemente encontrado nos cursos de Licenciatura.

Evandro explica que se sente muito satisfeito quando ensina um conceito novo para os alunos e, ao desafiá-los com exercícios, eles conseguem resolvê-los.

[...] É muito satisfatório você começar uma coisa assim do zero, a gente fala do zero... mas... O exemplo de um conceito novo, tentando falar de um modo mais claro, cê começa e ensina e cê põe desafio, no caso são os exercícios para os alunos e eles conseguem fazer. Ah, o professor falou assim e tal, eu penso dessa forma, mas raciocinando... é... é bacana você ver eles tendo resultado, desenvolvendo. “ah, agora eu entendi isso, essas coisas” . Ah, é uma coisa que te deixa assim... Eu fico todo.... como é que fala... fugiu a palavra... tô querendo falar bonito aqui também, eu não sei falar bonito aí não adianta. Eu fico todo... [...] orgulhoso... igual além dos estágios, depois que eu terminei, a professora me indicou para alguns alunos para eu dar aula particular. Assim uma das primeiras satisfações que eu tive foi quando ele melhorou de nota. Chegou com os testes “Ah, professor eu fiz os testes queria que cê corrigisse.” Os testes estavam todos certos, aí ele ia entregava e tirava nota boa. E falava muito obrigado pela aula, gostei tal, o outro professor é bom, mas do seu jeito entendi melhor, sabe!? [...] É uma coisa que vai acontecendo, está dentro planejamento, você cumpre o planejamento, mas o tempo passou muito rápido, sabe!? Isso acontece quando a coisa é boa. Uma maneira diferente de falar o que penso da profissão com outras palavras (Evandro, Entrevista, 13/07/17, grifos nossos).

Nas aulas do Estágio Supervisionado de Ensino Médio, Elton relatou que começou a trabalhar como professor de Matemática em turmas de 8º e 9º anos, em contrato temporário, desde o mês de maio, em uma escola da rede pública municipal de Ouro Preto, mas que não estava gostando muito da experiência porque os alunos são muito difíceis.

Foi agora em dezembro. Mas,... é... no final, agora na reta final, cê percebia a mudança dos alunos. De alguns, né. Uns continuavam da mesma forma. E o que mais me surpreendeu quando eu fui homenageado na formatura do 9º ano. [...] Foi uma coisa que me marcou muito, apesar da turma ser muito difícil de trabalhar, muito baderneiros, muito bagunceiros. Esta situação, né, no final do ano depois de tudo acabado, já tinha fechado as notas, tinha entregado as notas, eles chegarem pra mim e falar isso, né? Sinal que gostaram das aulas. [...] É, um incentivo. Com certeza. Sinal de que o esforço no meu trabalho, né, que a gente dedicou lá não foi em vão. Teve algum efeito, né. [...] Pouco, mas teve. É isso que vale a pena (Elton, Entrevista, 13/12/17, grifos nossos).

O relato de Elton é importante para validar a percepção dos licenciandos de que a relação com os alunos é o que move o ofício de professor, mesmo sendo uma relação com dificuldades (“os alunos foram muito difíceis, né.”) e com limitações (“no final, agora na reta

final, cê percebia a mudança dos alunos. De alguns, né”.; “Gostaram em parte né, apesar de não participar como deviam”), ela traz sentimentos de gratificação.

Para Joana, o prazer da profissão de professor está em ensinar o outro, tirar as dúvidas, fazer com que ele entenda sem decorar, etc. Ela descobriu que ama ensinar, porque se sente diferente e muito feliz quando consegue fazer a pessoa entender. Recorremos a um trecho utilizado em nosso texto (página 118) para ilustrar essa percepção:

[...] eu descobri , que eu amo, de certa forma ensinar, porque eu acho que... eu me sinto diferente quando alguém tá com alguma dúvida e eu consigo fazer a pessoa entender, não fazer a pessoa decorar aquilo, mas ela entender o sentido daquilo. Me deixa muito feliz! (Joana, Entrevista, 12/06/17).

Conforme Pimenta e Lima (2011), na construção da identidade do professor, o estágio tem um papel fundamental para que ele conheça a realidade escolar. “O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 67-68).

Renato acha que o curso de Licenciatura prepara o professor para a prática na sala de aula e confirma que as experiências nos estágios são muito importantes para a construção da identidade do professor e para a tomada de decisão de continuidade da profissão.

Sim, sim. Depois dos estágios dá um choque de realidade assim. A gente brinca que no Bacharelado o curso afunila no 5º período e na Licenciatura acaba sendo também porque a hora que você pega o primeiro estágio você sente como é que é de verdade. Por mais que no projeto, eu fui no projeto, mais que eu estava na escola constantemente, por 15 horas semanais no começo. Eu não convivia aquele dia a dia da sala. Eu ia na sala, mas não com aquela frequência igual eu ia no estágio. No estágio a gente vai 15 horas semanais dentro de sala de aula. É um convívio diferente do aluno dentro da sala por exemplo com um aluno que te procura como um monitor. São perfis diferentes. Dentro da sala você tem n fatores que mudam a situação: são mais alunos, são alunos de todos tipos, alunos que querem, aluno que não quer. Depois do primeiro estágio realmente a gente toma um choque de realidade e vê se é isso mesmo o que a gente quer. A partir daí você constrói que quando você sair do curso você vai lecionar ou se você desiste desta parte de lecionar. [...] Pretendo, pretendo. Com certeza. Mesmo que não seja assim meu plano de carreira para o resto da vida lecionar no ensino básico eu queria pelo menos uma experiência, alguns anos, principalmente por causa dos estágios (Renato, Entrevista, 12/07/17, grifos nossos).

As ideias de Suzi se assemelham às de Renato:

Ah, sim. Nossa mãe. Assim né porque muita gente entra no estágio e fala assim: Noh! não é isso que eu quero, não. E, assim, eu depois que eu comecei a fazer o estágio que eu vi: não, é isso mesmo o que eu quero. Muita gente na hora que começa o estágio “rapa fora”, né. [...] Eu gosto de sala de aula (Suzi, Entrevista, 14/09/17, grifos nossos).

Ao responder à pergunta “Você acha que o curso de Licenciatura prepara para a prática na sala de aula?”, Elaine afirma que sim e explica porque pensa assim. Para ela, no curso existem muitas disciplinas e também os projetos/programas da universidade que possibilitam o contato com a realidade escolar. Cita como exemplo as disciplinas de Prática de Ensino.

Porque assim... a gente tem várias cadeiras que te levam para a sala de aula. Além de ter os projetos vinculados que te levam a voltar para isso, ainda tem ó... acho que são quatro práticas, quatro aulas de prática de ensino que te levam para a sala de aula para observar. Acho isso muito importante porque assim... quando você não tem uma experiência... Se você deixa para ter experiência só com o estágio, acho que já um pouco mais complicado porque o estágio é só no final do seu curso, se o aluno não tem uma experiência com sala de aula como, não como aluno mais, mas como um observador, como um professor. Acho que fica meio complicado ele ter a certeza de que é aquilo que ele quer... ou não quer. Acho que a parte das práticas é muito importante e também te fazem ler textos e conhecer mesmo aquelas coisas... métodos pedagógicos, todas aquelas coisas dos, como é que chama os “PCN’s?... PCN’s. A questão da política. Tudo que tem por trás. E tudo que envolve a escola. Isto é muito importante. E quando chegam os estágios, você tem quatro estágios, né. Você tem experiência com vários ciclos dentro da escola básica e eu acho que isso é muito importante. [...] É eu acho que são só essas e também tem as eletivas. É tem outras eletivas também... Por exemplo, tem eletivas... Tem eletivas... Tem aquela de... é... “Organização do Trabalho Escolar” também que é muito importante. [...] “Gestão e Política Educacional” que eu também achei muito interessante. Então, são mais estas porque assim as da Matemática Pura, é... cê vê o professor ali, né, a didática daquele professor universitário. Não é muito voltado para... Assim, é um professor né. Tem como você ver como ele trabalha. Isto pode te inspirar ou não também para levar para dentro da sala de aula. [...] (Elaine, Entrevista, 12/07/17, grifos nossos).

Elaine também tinha experiência de projeto na escola (PIBID) e dava aulas particulares. Como Renato, ela percebeu a diferença entre trabalhar com um grupo pequeno, ou um só aluno, e trabalhar com vários alunos na sala de aula.

É porque assim antes do estágio eu já tinha experiência porque, por causa do PIBID, né! Por ser bolsista do PIBID. Então a gente tinha essa experiência com os alunos e eu já dava aulas particulares também. Aí eu vi essa diferença de você ensinar para um grupo pequeno de alunos ou para um aluno, a diferença disso, para você ensinar para uma turma inteira. Acho que esse foi o baque, porque para um grupo pequeno, para um aluno, você tem como fazer com que... assim... manusear... tipo é mais fácil você levar aquele grupo pequeno ou aluno a entender o conteúdo em um tempo menor do que você levar isso... um conteúdo para uma turma maior e controlar esta turma maior (RISOS). Acho que isso... e também foi essa questão que me fez ter a certeza assim de que não é o ciclo básico... de que o ciclo básico não é onde

eu quero estar (Elaine, Entrevista, 12/07/17, grifos nossos).

Elaine explica que aprendeu com os professores de estágio que ter um bom relacionamento com o aluno contribui para que ele veja de forma diferente a Matemática e sinta-se livre para participar, perguntar. Aprendeu também que há formas diferentes de trabalhar com a Matemática, como, por exemplo, por meio de uma brincadeira.

Que é importante ter um bom relacionamento com o aluno, primeira coisa. Para ele poder ter aquela liberdade né de questionar e até ver a matéria diferente. E a forma como você aborda o conteúdo, sabe, pra poder... Nossa, teve um professor de um desses estágios que ele levou uma brincadeira “Adedanha”. Eu nunca pensei, eu nunca imaginei tipo jogar “Adedanha” pra aprender com matemática. [...] eu preparava as minhas aulas olhando o conteúdo, né. Às vezes eu levava alguma coisa, uma figurinha, alguma brincadeira bem rápida, bem sucinta para apresentar para os meninos. Mas acabava que ficava naquilo: apresentação do conteúdo e atividade, atividade na sala, atividade pra casa. E ficou assim... E eu gostei bastante de dar aula apesar de que nem tudo que eu tinha planejado eu consegui fazer por causa do tempo e outras coisas na escola, eventos na escola, este tipo de coisa. Mas eu gostei bastante (Elaine, Entrevista, 12/07/17, grifos nossos).

Em seus estudos, Auarek (2009) também notou a mesma menção sobre o tipo de aula encontrado por Elaine como padrão: o professor apresenta o conteúdo, passa atividade, corrige, passa para casa, na próxima aula corrige o para casa, passa mais atividade...

Para o autor, há uma influência ainda existente da tendência tradicional do ensino da Matemática. Segundo Valente (2008, p. 23 *apud* AUAREK, 2009, p. 191-192), essa tendência é uma herança de um movimento surgido nos anos 1960: ‘Movimento da Matemática Moderna’, que visava à unificação dos campos matemáticos no ensino escolar. Valente refere-se a essa busca como “herança da unidade da Matemática” (VALENTE, 2008, p. 23 *apud* AUAREK, 2009, p.191). Segundo ele, “o trabalho de ensinar e de aprendizagem, desenvolvido pelo professor com os alunos, passa a ser rotina da aula escrita e exposta no quadro, a valorização da memória, a formalização, as regras e os caminhos para resolver questões envolvendo a Matemática” (VALENTE, 2008, p. 23 *apud* AUAREK, 2009, p. 191).

Ananda, a partir da observação de oito aulas de Matemática, atividade realizada na disciplina Prática de Ensino Fundamental II, teve uma visão atualizada da sala de aula, diferente da que ela conheceu no tempo em que era aluna.

Porque... Como eu estudei quatro anos no mesmo colégio, sempre com a mesma turma, então assim a gente tinha os mesmos costumes. E na escola assim foi um baque pra mim no início. Vou ser muito sincera. Tipo assim... Não ver mapa de sala, porque eu sempre tive mapa de sala: Noh, aí na hora assim: “porque não tem”. Foi uma outra experiência, foi um outro modo de ver a sala de aula. Mas só isso. Mas eu acho que é só isso (Ananda, Entrevista, 13/07/17, grifos nossos).

Vinícius indica que as disciplinas de Prática contribuem para se ter uma ideia de como é a realidade da escola, mas que essa ideia parece incoerente quando os licenciandos vão vivenciar a sala de aula com os alunos e percebem que essa realidade é totalmente diferente do que pensaram na Licenciatura.

Ah, eu acho que os nossos... nossos laboratórios aqui, né, de prática são muito importantes, sabe? Dá uma base muito boa, mas fica meio surreal, sabe, fica meio no ideal. Porque a gente fala oh, vai ser desse jeito aqui. Vocês perguntam os meninos e tal. Mas na hora que pega pra ver mesmo, pega os meninos e tal é totalmente diferente. A gente sabe que com os meninos é diferente. As dúvidas aparecem muito mais, a conversaiada é muito maior, então, assim, eu acho que é só indo para a sala de aula mesmo pra ter o traquejo mesmo de um professor. Por que... lógico não adianta nada a gente ir pra sala de aula sem ter essa base que a gente tá tendo aqui. Então, eu acho que é como falei é sempre um crescimento e aprendizagem para gente essas práticas nossas. Então, não adianta eu querer ir para o estágio lá, estágio de regência sem ter feito estas práticas aqui, porque eu acho que tudo caminha do mesmo jeito, junto né. Um vai ancorando o outro assim. [...] Então eu acho que são duas coisas que a gente tem que analisar (Vinícius, Entrevista, 07/12/17, grifos nossos).

Evandro afirma que os estudos realizados nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado fazem com que seja criado um cenário utópico para o contexto escolar, diferente do que se vê ao realizar os estágios.

(Silêncio... pensando) Bom... dá uma noção. Mas não acho que prepara. Porque tudo que a gente estuda aqui pelo menos nas práticas e nos estágios e tudo mais... Antes do estágio é claro... a gente sempre imagina um cenário utópico, um cenário perfeito. Que é uma sala onde você vai chegar, seus alunos vão lá para estudar, uma coisa que não é dentro da realidade. O que você toma o primeiro choque quando vai para os estágios. Depois dos estágios, aí sim você tem uma noção do que você vai encarar, do que vai ser para ser pra frente [...] (Evandro, Entrevista, 13/07/17, grifos nossos).

Percebemos nos relatos de Renato, Elaine, Ananda, Vinícius e Evandro que o contato com a realidade escolar causou certa surpresa, um estranhamento. Renato usa a expressão “choque de realidade”; Elaine e Ananda referem-se a “baque”. Vinícius cita “surreal, meio no ideal”. Evandro menciona “cenário utópico”. Essa percepção nos traz algumas reflexões: por que esse estranhamento, esse “choque de realidade”, se todos os alunos antes de entrarem para a Licenciatura fizeram escola básica e participaram de muitas situações de sala de aula, tiveram contato com professores e colegas de diferentes perfis?

Procuramos entender essa reação dos alunos a partir da fase de ‘Imaginação’, descrita

por Wenger (2010 *apud* NGHIA E TAI, 2017, tradução nossa)³⁰, como uma das fases do processo de identificação. Nessa fase, a partir da imaginação, criamos imagens do mundo, nas quais nos vemos e também as usamos para nos localizar. O autor explica que a imaginação nos ajuda a construir ou alterar nossa identidade, mas que ela também pode nos levar à construção de estereótipos. Podemos inferir que os licenciandos parecem ter criado expectativas em relação ao tipo de sala de aula que encontrariam: em que os alunos vão para estudar, são curiosos, interessados, disciplinados e, quando tiveram a oportunidade de realizar observações e estágios, viram que a realidade pode ser diferente do que imaginaram.

Para Wenger (2010 *apud* NGHIA e TAI, 2017, tradução nossa)³¹, esse “choque de realidade” é positivo porque, ao eliminar esses estereótipos, os futuros professores podem remover pressupostos irreais e se familiarizar com as práticas da vida real. Com o conhecimento do ambiente escolar, que é dinâmico, podem desenvolver resiliência para decidirem continuar na profissão.

Os licenciandos reconhecem a importância dos estágios para entender o ofício que escolheram. Percebem que o professor supervisor do estágio (aquele que eles acompanham) tem papel fundamental para que o futuro professor consiga se sentir à vontade ou estimulado a realizar seu estágio.

Assim, eu falo que vai muito de acordo com o professor entendeu, Cecília? Se o professor te dá uma abertura pra você levar o material que você quer, você consegue aplicar atividade diferente. Agora se é aquele professor que já te dá o livro e te fala você vai fazer isso, isso e aquilo. Você fica meio travada, porque não tem muito como fugir muito do conteúdo do livro, entendeu? Aí acaba você não podendo levar atividade extra, você não pode... é só seguir o livro ali. Igual neste último que eu fiz, foi assim um dos melhores porque a professora deu liberdade, então, assim, eu levei várias atividades diferenciadas para os meninos. Lógico que no 9º ano não foi bom, mas no 7º ano eu falei, se eu fosse..., tipo assim, se falassem comigo você pode escolher dar aula, eu ia querer pegar o 7º ano, ou o 6º porque “Noh, são turmas assim...eles estão saindo da infância para a adolescência, né. E são muito bons de trabalhar com os meninos nessa faixa (Suzi, Entrevista, 14/09/17, grifos nossos).

Para completar sua resposta e explicar se a experiência dos estágios foi fácil, Suzi

³⁰ Original: “Imagination is a process in which we relate ourselves to the world beyond the community of practice we are engaged (Wenger, 2010). By this, Wenger explains, we create images of the world, see ourselves in them, and use these images to locate and orient ourselves, to view ourselves from different perspectives, to reflect our situations and to explore new possibilities. Although imagination can help us construct or modify our identity, in Wenger’s observation, it can also lead to stereotypes, especially when we lack deep understanding of practices or overgeneralize our practices” (NGHIA e TAI, 2017, p.4).

³¹ Original: “Generally, the rich, dynamic environment of the internship appears to present preservice teachers many challenges and uncertainties through which they can develop resilience, remove their unrealistic assumptions or expectations and become familiar with real-life practices of the profession. All of them help change preservice teachers’ existing, often idealistic, teacher identify and transform it into a more realistic version” [...] (NGHIA e TAI, 2017, p.3).

reforça a importância da relação do estagiário com o professor supervisor do estágio. Além disso, explicita a importância do estagiário ter conhecimento do conteúdo para desenvolver suas aulas.

Oh, em questão de ... assim... oh, a única vez que eu tive dificuldade foi no 3º ano que foi Geometria espacial e eu não tinha assim conhecimento nenhum. Aí o professor só falou comigo: ah, cê traz o slide com tudo, com as fórmulas tudo. Então assim... Eu me senti presa porque se o aluno perguntasse pra mim daonde saiu esta fórmula? Eu não ia saber responder, entendeu? E teve...teve uma pergunta desta. Ele está assim: se te perguntarem, oh, você fala que tem o material disto, mas você não precisa responder. Como é que você faz um trem desse, entendeu, Cecília? Tem que ter daonde que veio. Só que eu não tinha conhecimento. Ele falou: não, você vai passar isso e isso e pronto. Acabou, só isso que ele falou. Ele nem conversava comigo. Aí eu falei assim: Noh!. Mas os outros assim, eu fui até bem orientada, sabe? [...] Eu falo que vai muito do professor, entendeu, se o professor for de boa você consegue fazer atividade boa. Agora se não for... Infelizmente é quadro e giz e livro. Não tem muito como sair não (Suzi, Entrevista, 14/09/17, grifos nossos).

Renato, nos estágios, procurava seguir as orientações das professoras para selecionar e utilizar livros e atividades:

No primeiro estágio eu utilizei materiais... a professora deixou totalmente em aberto, ela conferia, mas eu poderia escolher, ela dava o assunto, ela mostrava o assunto, ela tinha o planejamento dela e deixava em aberto para que eu pesquisasse e aplicar da forma que eu quisesse, tanto que eu apliquei oficina no estágio e tudo mais. No segundo, a professora já pediu que seguisse um pouco o livro dela e ela deu sugestões de atividades que eu olhei, mas ela normalmente sugeria material que ela já tinha. E o 3º terceiro eu realmente segui um livro que não era o que a escola adotava, mas que a professora me indicou. Então, eu usei esse livro... determinado livro para aplicar no último estágio a atividade [...] (Renato, Entrevista, 12/07/17, grifos nossos).

Evandro, como Renato, também procurava seguir o modo de trabalho da professora supervisora do estágio no Ensino Fundamental. Ele relata que seguia o planejamento e o material que ela usava e que fazia perguntas para ela sobre qual a melhor forma de ensinar.

bom... Eu vou falar de ambos, mas assim é melhor eu falar do fundamental. É... O material que eu sempre pegava... Eu tentava assim andar junto com a professora. Pegava o planejamento dela, o material que ela utilizava... E trocando informações, “ah, qual o melhor jeito que você ensina?” “Qual que é a melhor forma?” Então, eu pegava um certo tema, que calculando as aulas eu já sabia o tema que eu ia ministrar. Fiz os 2 esquemas: o esquema de rascunho mesmo, aquele que você escreve as suas notas de aula, à mão e fiz os planejamentos de acordo com os PCNs e tudo mais. E mostrei para a professora: o que você acha disso, falando disso e tal? Ela tá assim em questão do conteúdo tá ok, o que você vai ter que fazer agora é administrar a questão de tempo, questão de sala, controle de turma e tudo mais. Mas isso

aí é cada um. Não tem como você fazer um planejamento para duas aulas e assim: pode dar mais ou pode dar menos. Então, eu fazia assim. Sempre andando lado a lado com ela. Assim tinha coisa que eu tinha mania de perguntar: o que você não gosta de fazer, o que você não recomenda? Aí ela falava e eu geralmente acatava. Primeiro eu analisava se batia com a minha ideia ou não. Mas geralmente eu acatava. Aí eu dava sugestões: por que você não faz tal dessa forma? Aí ela com argumentos, ela falava, “Dessa forma aqui é melhor, já trabalhamos com eles, as aulas passadas eram assim.” Então, a gente ia construindo esse planejamento juntos. [...] (Evandro, Entrevista, 13/07/17, grifos nossos).

Evandro, além de aprender a planejar uma aula junto à professora supervisora do estágio, também aprendeu a lidar com os alunos. Ele expõe que no primeiro estágio as turmas foram mais difíceis. Ele acredita ter sido assim porque seguiu a forma do professor trabalhar.

Bom... Lidar com os alunos . Assim de... as turmas que eu peguei no primeiro estágio foram complicadas. Porque... Tinha uma personalidade do professor e querendo ou não o estagiário tende a ter aquela postura. Então, o primeiro professor ele era mais rígido, era mais assim ...de pouco carisma, de pouco carisma. Ele não, assim, tinha os alunos, vamos falar mais claro, do lado dele. Ele era o professor, ele dava aulas e os alunos iam pra lá fazer bagunça. De modo claro. O primeiro. O segundo estágio já teve uma postura diferente da professora. Que ela já era mais assim carismática, que ela era mais envolvida com os alunos, com outras turmas, com a escola em si. Então aprendi isso, a lidar. Tipo... Não é só chegar dentro de sala, passar a matéria e voltar. Uma vez ou outra que eu não estava anotando ou então só observando, eu perguntava para os alunos “E, aí? Que que você acha, quem que tá gostando de Matemática, que que eu posso te ajudar?”. E criava aquela coisa, conversava sobre futebol, conversava sobre a escola, outra coisa, formatura. Teve um dia que eu observei a aula do 9º ano que eles estavam prestes a CEFET, pré-vestibular, então, eu aprendi assim a criar esse contato e quebrar aquela mística de tipo “Ah, que professor de Matemática é tudo chato, porque Matemática é ruim, a pessoa é ruim”. [...]. (Evandro, Entrevista, 13/07/17, grifos nossos).

Elton, a partir da observação do jeito de trabalhar dos professores supervisores dos estágios que realizou, adotou características desses professores em seu próprio modo de trabalhar nos estágios. Ele percebeu também que existem diferenças nas maneiras como eles trabalham. Quando fez o estágio em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, observou na professora supervisora uma forma própria de trabalhar.

Os professores que eu fiz o estágio, existe sim, por exemplo no fundamental no 6º ano que foi numa municipal aqui, a professora tem uma forma muito particular de trabalhar. É uma professora... ela dava aula pra três turmas, três turmas cheias, que é uma escola muito procurada na região, ela conhecia cada aluno, ela sabia o perfil do aluno, então, por exemplo, este aluno aqui é assim, tem as dificuldades em certo ponto, na outra ele já desenvolve melhor... então, por ser três turmas que ela dava aula, ela conhecia muito

bem os alunos. Ela sabia o desempenho de cada aluno, como que ele tava indo, como não tava indo, onde que ele tava tendo falha. Foi a principal característica que me marcou no estágio. Os outros professores, tinha uma que ela era assim muito assim tranquila, né, em relação aos alunos, tentava conversar com o aluno, não era aquela professora que gritava com aluno, chamava a atenção mas educadamente, não xingava aluno, não botava aluno pra fora, né, tentava contornar as situações de sala de aula, com os meninos bagunceiros. E o outro professor é muito daquele oh, se não me deixar aula vai para fora, vai para a diretoria. É nessa... Não tinha muita conversa, não. As aulas dele geralmente era expositivas, quem aprendeu, aprendeu, quem não aprendeu, né, repete o ano. Então, tem muito disso. Mas, por exemplo, esta escola municipal lá do 6º ano me marcou muito a forma como a professora trabalhava. [...] Até a forma dela conversar, chamar a atenção do aluno variava de aluno porque sabia o perfil psicológico do aluno. Então é uma coisa que... Eu fiquei impressionado quando eu fiz o estágio. Desse domínio, desse conhecimento da sala de aula que ela tinha (Elton, Entrevista, 13/12/17, grifos nossos).

A forma de trabalhar da professora do 6º ano foi tão marcante para Elton que ele tentou segui-la no estágio, na parte da regência de aulas. Para ele, foi um dos melhores estágios que realizou, porque os alunos queriam participar das aulas.

É, foi uma coisa muito marcante que eu tento. Tanto que quando eu fui fazer o estágio de regência eu procurei manter o mesmo ritmo do professor. Chamar os alunos pelo nome, o aluno que estava por exemplo disperso fazer que eles participassem da aula. Oh, fulano, faz isso aqui pra mim, como é que eu faço isso aqui? Chamar a atenção dos alunos. Lá era muito bom porque os alunos queriam participar da aula. Tinha um ou outro lá assim que era mais tímido, mas um ou outro sempre participava. Então, foi um dos melhores estágios que eu fiz, né dentro de sala de aula. Gostei muito. Fiquei apaixonado pelos alunos, né, quando acabou, terminou o estágio, que a gente estava entrando de férias aqui deu um aperto no coração de deixar os meninos, né, tanto que eu voltei lá depois para ver eles. Foi muito bom (Elton, Entrevista, 13/12/17, grifos nossos).

Além de os estágios terem sido experiências das quais Elton gostou muito, eles também o ajudaram a valorizar mais a profissão de professor.

Eu acho que a mudança que eu tenho, por exemplo, quando a gente se torna professor, a gente passa para o outro lado, deixa de ser aluno para virar professor... a gente aprende a valorizar mais a profissão. Né que quando você é aluno você é Ah, professor é chato, professor é isso, professor é aquilo. E quando cê tá no lugar dele aí você vai ver a realidade. Que não é só ficar pegando no pé de aluno, chamar atenção e dar nota ruim, né. Tem uma outra história por trás. Eu acho que é isso, que a partir dos estágios a gente começa a dar valor a profissão na hora que tá exercendo a profissão, porque não é fácil (Elton, Entrevista, 13/12/17, grifos nossos).

Os relatos de Suzi, Renato, Evandro e Elton nos remetem a estudos de Nghia e Tai

(2017), que identificaram que a identidade do professor em formação no período do estágio pode ser influenciada/transformada pelo professor supervisor do estágio, principalmente em relação às oportunidades para negociar ou alinhar práticas durante esse período.

Mukeredzi (2016) *apud* NGHIA e TAI (2017) descobriu que os professores supervisores do estágio contribuem para o sucesso dos estagiários, dando orientação curricular e *feedback* construtivo sobre seus métodos de ensino. Observamos essa contribuição nos relatos dos licenciandos de nossa pesquisa, como, por exemplo, no relato de Evandro:

[...] E mostrei para a professora: o que você acha disso, falando disso e tal? Ela tá assim em questão do conteúdo tá ok, o que você vai ter que fazer agora é administrar a questão de tempo, questão de sala, controle de turma e tudo mais. Mas isso aí é cada um. Não tem como você fazer um planejamento para duas aulas e assim: pode dar mais ou pode dar menos. [...] Assim tinha coisa que eu tinha mania de perguntar: o que você não gosta de fazer, o que você não recomenda? Aí ela falava e eu geralmente acatava. Primeiro eu analisava se batia com a minha ideia ou não. Mas geralmente eu acatava. Aí eu dava sugestões: por que você não faz tal dessa forma? Aí ela com argumentos, ela falava, “Dessa forma aqui é melhor, já trabalhamos com eles, as aulas passadas eram assim.” (Evandro, Entrevista, 13/07/17).

Já Yuan (2016 *apud* NGHIA e TAI, 2017) informa que os professores supervisores de estágio podem influenciar as práticas que os licenciandos gostariam de realizar em sala de aula, bem como atribuir tarefas a eles pouco relevantes para o desenvolvimento de sua identidade como professor.

Os estudos apresentados por Nghia e Tai (2007) sugerem que a relação de poder entre os estudantes e seus professores supervisores de estágio é significativa para o desenvolvimento da identidade do professor nos seguintes pontos: primeiro, com frequência, os professores em formação alinham as práticas no estágio de acordo com que os professores supervisores de estágio pedem que eles adotem e isso leva a um desgaste da identidade desejada pelos professores em formação.

O relato de Suzi corrobora tais ideias:

Assim, eu falo que vai muito de acordo com o professor entendeu, Cecília? Se o professor te dá uma abertura pra você levar o material que você quer, você consegue aplicar atividade diferente. Agora se é aquele professor que já te dá o livro e te fala você vai fazer isso, isso e aquilo. Você fica meio travada, porque não tem muito como fugir muito do conteúdo do livro, entendeu? Aí acaba você não podendo levar atividade extra, você não pode... é só seguir o livro ali. Igual neste último que eu fiz, foi assim um dos melhores porque a professora deu liberdade, então, assim, eu levei várias atividades diferenciadas para os meninos (Suzi, Entrevista, 14/09/17, grifos nossos).

Podemos perceber essa relação de poder entre o estagiário e o professor supervisor do

estágio nos relatos de Renato:

No primeiro estágio eu utilizei materiais... a professora deixou totalmente em aberto, ela conferia, mas eu poderia escolher, ela dava o assunto, ela mostrava o assunto, ela tinha o planejamento dela e deixava em aberto para que eu pesquisasse e aplicar da forma que eu quisesse, tanto que eu apliquei oficina no estágio e tudo mais. (Renato, Entrevista, 12/07/17).

Nesse sentido, os autores sugerem que na formação da identidade do futuro professor há um processo de negociação.

Wenger (1998 e 2010 *apud* NGHIA e TAI, 2017, tradução nossa)³² indica que o processo de formação da identidade também inclui a negociação de significados ou práticas e que nem sempre essa negociação ocorre de forma harmoniosa, algumas práticas podem ser consideradas mais valiosas que outras. O autor ressalta que, quando as práticas de alguns membros são constantemente rejeitadas e as experiências são consideradas irrelevantes, estes podem desenvolver uma identidade de não participação ou de marginalidade. Já quando as práticas são bem aceitas, os membros desenvolverão uma identidade central. Às vezes, esse processo leva muito tempo e envolve muito esforço e resiliência dos membros da comunidade (PEARCE & MORRISON, 2011 *apud* NGHIA e TAI, 2017)

Os estágios contribuíram também para que os licenciandos conhecessem alguns dificultadores do ofício de professor.

Suzi considera que um dificultador do ofício de professor é conseguir ter autoridade com os alunos mais velhos (que já estão no último ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio). Em sua opinião, é melhor trabalhar com os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental do que com os que estão no 9º ano ou 3ª série do Ensino Médio, porque eles respeitam mais o professor. Ela não tem certeza do por que isso acontece, mas levanta a hipótese de que é por ainda estarem na adolescência.

Até que no D.³³ eu não tive problema também não porque os alunos são mais maduros assim, então não coisa não. Mas no P³⁴, nossa mãe!! (Deu uma risadinha) Terrível, tá! Eu não tinha autoridade nenhuma. Eu vou ficar debatendo com os meninos maior que eu, tudo mexe com droga, não tem jeito não. Você tem que deixar pra lá. Sua vida vale mais, né. Mas o que eu

³² Original: “The process of identify formation also includes negotiation of meanings, or practices, which determines the extent to which we are able to contribute to and shape the practices that we invest in (Wenger, 1998). Practices in a community do not always occur harmoniously; rather, conflicts present throughout (Wenger, 2010) [...] Wenger points out that members of a community sometimes fail to negotiate and claim ownership of practices, often due to uneven power distribution between members of a community. These members gradually form an identify of nonparticipation and marginality (Wenger, 2010) [...] Wenger (2010) observes that members whose practices are consistently rejected and whose experiences are considered irrelevant will develop an identify of marginality. In contrast, he sees that members whose practices are accepted and whose experiences are valued by a community will move to a central identify. This process sometimes involves much time, effort, and resilience from a member of a community” (Pearce & Morrison, 2011) (NGHIA e TAI, 2017, p.5).

³³ Escola Estadual.

³⁴ Escola Estadual.

pude fazer, eu fiz. Ah é. É melhor você trabalhar com os de 7º ano porque eu não sei se é porque eles estão saindo da fase de criança e né para a adolescência... Então respeitam mais. Você tem mais autoridade na sala. Que do 9º ano e 3º ano ... (Suzi, Entrevista, 14/09/17, grifos nossos).

Elton, ao observar os professores supervisores dos estágios, percebeu que o professor do Ensino Fundamental é mais tolerante com os alunos, por eles estarem em fase de mudanças.

O que eu observei, por exemplo, que no Ensino Fundamental, né, o professor do Ensino Fundamental, o professor é um pouco mais tolerante em relação a certas atitudes dos alunos. Porque os alunos são novos, estão passando por aquele período difícil... de mudança, aquela fase hormonal e tudo. [...] Eu observei também, por exemplo, os alunos do Fundamental e do Médio, cê vê que quando eles chegam no Ensino Médio a postura deles pouco muda em relação ao ambiente da escola. Você sempre tem aquele grupo: tem poucos alunos interessados. A maioria tá ali nem sabe por que, porque tá ali, porque é obrigado, né. Infelizmente hoje a gente observa nos alunos principalmente no Ensino Fundamental um desinteresse, eles não têm perspectiva nenhuma de futuro, o que é muito triste, você não vê aluno, assim ah eu vou estudar aqui porque eu quero ser engenheiro, quero ser médico mais pra frente. Cê não vê aluno falando isso mais. É uma coisa que... Quando eu crescer eu quero ser não sei... bombeiro, quero ser polícia, advogado, cê não vê isso nos alunos mais, então eles vivem muito o momento, eles estão muito na fase só da curtidão, não tem tanta responsabilidade mais com os estudos. No Ensino Médio, vai chegar alunos novos no 3º ano, alunos que estão preocupados sim em prestar um vestibular, cursar uma carreira, mas é um número bem pequeno em relação aos alunos que estão lá na classe. Então eu observo muito isso, que os alunos estão muito desinteressados, os alunos não veem nos estudos uma oportunidade para o seu futuro, né uma coisa que as gerações antigas pensavam muito nisso que só estudando que ia conseguir ser alguém na vida e os alunos hoje não têm isso hoje mais, eles não têm essa expectativa de melhorar de vida, conseguir algo através dos estudos (Elton, Entrevista, 13/12/17, grifos nossos).

Para Elton, esse desinteresse pelos estudos é um dos maiores dificultadores do papel do professor, porque querer estudar para ser alguém na vida era um dos principais motivos que levavam os alunos a frequentar a escola.

[...] acho que é um dos maiores dificultadores, né? Porque motivação para você ir para a escola é justamente esta: oh, eu vou pra escola, eu quero ir pra escola para aprender algo, eu quero ser alguém na vida. Então, era um dos pontos principais que motivavam o aluno pra querer ir para escola. (Elton, Entrevista, 13/12/17, grifos nossos).

Ele explica que há outros fatores que influenciam o aluno a ir para a escola, mas, para ele, que veio de uma classe social com menor renda, era isso que os pais ensinavam: que só

seria alguém na vida se estudasse.

(...) É lógico que tinha outros fatores, mas na minha época, por exemplo, o que motivava ir para escola era isso, né. Principalmente eu, eu vim de classe baixa, eu sempre fui pobre... Meus pais ensinou para mim e meus irmãos que só estudando é que a gente ia ser alguém na vida. [...] (Elton, Entrevista, 13/12/17, grifos nossos).

Essa expectativa de alcançar melhores posições profissionais a partir dos estudos é seguida por Elton que já está no Ensino Superior. O licenciando ressalta que não vê mais nos alunos esse interesse pelos estudos, mas que percebe que o incentivo e a participação dos pais também estão mais reduzidos.

[...] cê não vê... tanto por parte deles como também dos pais, os pais também acho que deixam a desejar neste ponto também. Não cobram do aluno se ele está indo na escola, se ele está fazendo dever, o que ele está fazendo na escola, como é que ele está saindo na escola. Cê observa um certo desinteresse por parte dos pais também [...] (Elton, Entrevista, 13/12/17, grifos nossos).

Para ele, essa pouca participação dos pais na vida escolar dos alunos é também um dificultador do trabalho do professor porque parte da educação dos alunos que era ministrada pelos pais passa a ser realizada pelo professor.

Então acho que é um dos fatores que dificultam muito também o trabalho do professor é que a gente não está sendo mais só professor, a gente tem que ser pais também, tem que educar os filhos dos outros. Tem que ser psicólogo, tem que ser um pouco de tudo, né. Eu acho que sim, acho que é um dos maiores dificultadores, né? Porque motivação para você ir para a escola é justamente esta: oh, eu vou pra escola, eu quero ir pra escola para aprender algo, eu quero ser alguém na vida. Então, era um dos pontos principais que motivavam o aluno pra querer ir para escola. [...] E cê não vê isso nos alunos hoje, cê não vê... tanto por parte deles como também dos pais, os pais também acho que deixam a desejar neste ponto também. Não cobram do aluno se ele está indo na escola, se ele está fazendo dever, o que ele está fazendo na escola, como é que ele está saindo na escola. Cê observa um certo desinteresse por parte dos pais também. Em parte a gente observa que os pais obrigam os filhos a irem pra escola pra ficar livres deles porque são crianças, alunos problemáticos, a gente observa muito isto na escola. E pouco importa se eles estão indo bem, se eles estão desempenhando bem, o importante é que eles estão indo pra escola. [...] Então a profissão é muito bonita, a profissão de professor, mas tem muitos percalços (Elton, Entrevista, 13/12/17, grifos nossos).

Nos depoimentos dos licenciandos, não só as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado foram citadas como importantes para o contato com a realidade escolar. A participação em projetos na universidade também recebeu destaque. Vejamos as principais contribuições desses projetos para os licenciandos:

Como eu tô participando do PIBID, eu descobri, apesar de ter muita vergonha, de ficar em frente as pessoas assim e apresentar, eu consegui

perder um pouco desta vergonha, ter mais liberdade lá na frente, não é nem liberdade a palavra certa, ser mais desinibida lá na frente e eu descobri, que eu amo, de certa forma ensinar, porque eu acho que... eu me sinto diferente quando alguém tá com alguma dúvida e eu consigo fazer a pessoa entender, não fazer a pessoa decorar aquilo, mas ela entender o sentido daquilo. Me deixa muito feliz! (Joana, Entrevista, 12/06/17, grifos nossos).

Eu falo que o que fez eu melhorar nos estágios eu acho que foi o PIBID. Eu falo que se eu tivesse entrado no PIBID primeiro eu não tinha tanto bloqueio nos estágios igual eu tive no primeiro e no segundo, né. Nossa, eu tinha muito medo de estágio, de não dar conta de dar aula. E assim... No primeiro dia você tem que ter pé firme porque senão você não vai. Mas nem sempre tudo que você planeja você consegue dar, entendeu? Mas a experiência no PIBID foi muito boa. [...] Ah, eu acho que foi também tipo assim falar em público, né? Porque nossa eu era muito travada, eu tô assim: Meu Deus, como é que eu vou falar? Como é que eu vou dar a primeira aula? Como é que eu vou abrir a boca assim? E assim, depois que você faz o primeiro estágio que cê tem contato com os alunos, por isso que eu te falo que o PIBID automaticamente ele força a gente para ir para a sala de aula não é que no primeiro momento a gente vai falar, entendeu, mas a partir do momento que tem o orientador e ele vai na sala com a gente, acabou. Então na hora que você chega no estágio, você fala “Noh, gente, mamão com açúcar”. Porque é muito ruim você já chegar numa turma que não é sua, cê ter que lidar com uma turma que não é sua, porque eles não respeitam muito estagiário, né, Cecília. Mas...(risos) É é complicado porque eu já fui aluna e eu sei que eu não respeitava estagiário. Mas assim se você tiver um professor também que tá lá junto com você vai de boa, entendeu? E assim eu me superei (risos) (Suzi, Entrevista, 14/09/17, grifos nossos).

Estou fazendo iniciação. Tô vendo uma outra área que tive uma base aqui na faculdade, mas não aprofundi tanto. Está me ajudando muito. Tô vendo que é uma área que eu realmente gosto. [...] Ah, eu fiquei muito nervosa. Foi uma tutoria. Então eu fiquei muito nervosa porque eu nunca tinha dado aula para muitas pessoas. Mas foi muito legal. Eu dei mais exercício, a gente fez junto. O que eles não entendiam, eu explicava. Quando eu também não sabia eu falava: depois eu te conto, que eu também não sei. Mas assim aconteceu só uma vez mesmo durante a aula. E foi muito bom, porque eu consegui me expressar, perdi a timidez, que é uma coisa que eu tenho muito problema. E deu tudo certo no final. Que eles entenderam, gostaram.[...] Mas eu também fiz o projeto da OBMEP. Que cê dá aula virtual. Eu gostei muito também na época. Porque lá tem o planejamento. Eles mandam o planejamento. Aí você vai seguindo. Eu gostei muito. Aí eu vi também que eu queria ser professora. Foi muito legal ensinar para os meninos, eles ganharam medalha (Ananda, Entrevista, 13/07/17, grifos nossos).

Nossa, demais! Quando eu cheguei queria abraçar o mundo aqui na faculdade, né. Cheguei aqui, falei não vou perder tempo, não. Aí já fui de voluntário do PIBID. Aí quando fui de voluntário, nós fomos para o P.³⁵, fiquei uns cinco meses lá. E gostei muito, sabe? Foi um período de batalha

assim que eu tava chegando na faculdade, tudo novo pra mim, eu tava em contato com os meninos, porque a gente dava aula de reforços para eles na parte da tarde, fazia gincana. Era bem bacana. Aí no segundo mês que eu tava aqui, em Ouro Preto, em maio, abriu vaga para a gente ir para OBMEP, para ser esses professores virtuais, e eu fui logo querendo ir atrás também. Já fui lá, consegui, corri atrás da vaga, e já fui recebendo as minhas bolsas lá e comecei, continuei de voluntário no Pibid e peguei OBMEP. E... Aí todo sábado a gente dava aula virtual para os meninos. Nessas aulas virtuais foi o momento de crescimento muito pra mim, questão do que falar para os meninos, o modo de fala, lógico que eu tô no meio de jovens, então as minhas... o meu dialeto está muito do lado dos jovens, então quando você vai pra sala de aula você tem que saber o que falar, você tem que saber se resguardar, saber o que fala, o jeito de se expressar e tal e isso é um jeito que a gente vai treinando, sabe? Lógico que a gente não começa a dar aula como o chefe, o melhor de todos. Então...Estas disciplinas... Estes projetos externos à universidade, externos entre aspas, é... Faz com que a gente aumente essa percepção do que seria uma sala de aula. Aí eu fiquei dois anos no OBMEP, um ano e meio, né, porque são 10 meses e 10 meses, então fiquei 2016 e 2017 lecionando aula para os meninos. E no que acabou este projeto de extensão da OBMEP, o W. que era o meu coordenador já me convidou para a iniciação científica. [...] Então, eu já saí de um e fui emendando no outro. [...] Porque, por exemplo, agora que eu estou na Iniciação eu tô pesquisando algumas coisas que eu nem imaginava que existiam. Então, são coisas que eu tô pesquisando, que eu tô aprendendo, que eu não vou esquecer, porque eu mesmo estou descobrindo. Então assim é uma coisa bem bacana (Vinícius, Entrevista, 07/12/17, grifos nossos).

Mudou bastante... Desde o PIBID, antes do estágio eu fiz o PIBID. Desde...Vem crescendo... é uma coisa que ... às vezes a gente é muito sério. A gente chega para dar aula muito sério. Às vezes você começa... por medo, é uma maneira de se proteger. E tipo às vezes é uma autodefesa que atrapalha um pouco. Acho que cê tem que ir de mente mais aberta para a aula. É uma coisa que eu mudei. Não ir tão bravo para a sala. Acho que faz uma diferença brutal tanto no sentido de o aluno... dar uma liberdade suficiente, não mais que o suficiente, suficiente para o aluno... O aluno buscar o conhecimento. O aluno tem que conseguir... (Renato, Entrevista, 07/12/17, grifos nossos).

Os licenciandos salientam que participar desses projetos/programas contribuiu positivamente para o conhecimento da realidade escolar e os ajuda na interação com o outro: ficaram mais desinibidos para ensinar outras pessoas nos estágios e nas atividades dos projetos, para falar em público e com os adolescentes.

Nas entrevistas, os licenciandos levantam algumas lacunas na Licenciatura em Matemática e indicam algumas sugestões/críticas para o curso e para os professores formadores.

Ah, eu acho que tudo! (risos) Tudo da Matemática. Por exemplo, é ... funções assim é algo que a gente vê no curso de Matemática, mas foi uma

parte que eu tive muita dificuldade... Porque eu lembro que eu vi isso no Ensino Médio, mas foi aquela coisa mais rasa, não foi muito amplo assim... Acho que... Álgebra, Geometria, acho que podia ter uma disciplina que trabalhasse com o conteúdo de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ensino Médio principalmente. [...] Porque como eu falei né, o curso de Matemática a gente tem muita disciplina aqui que não tá ligada com o ensino básico, então isso acaba não... vai servir para mim, para o meu conhecimento, mas eu não vou passar isso para os meus alunos, então... (Cíntia, Entrevista, grifos nossos, 14/06/17).

Assim, Cecília, eu não vou mentir para você porque quando a gente entra aqui cê tem a visão que você vai aprender a Matemática para tipo assim dar aula, que você vai aprender conteúdo do ensino básico. Só que assim é uma outra visão que você tem aqui sabe. [...] Sabe que parece desistir do curso, desanimar porque não é aquilo que você estava imaginando. [...] Aí eu pensei em desistir, pensei “Ah isso não é para mim, não”. Só que o meu sonho era fazer Matemática, entendeu, não, eu vou até o fim. No entanto, eu demorei um tempão para acabar de concluir o curso, mas pelo menos não desisti. [...] Ah, porque eu acho que tem hora que o curso de licenciatura. Eu não sei se a gente tem outra visão, mas eu acho que... eu até eu conversei com uma moça que ela formou antes de mim aqui, ela falou que a gente não tem preparação daqui da ... para sair para dar aula lá no Ensino Médio. A gente não tem tipo assim didática, não tem prática, entendeu? A gente fica aqui tipo assim para aprender para dar aula aqui, entendeu, porque os conteúdos que a gente vê é para dar aula aqui, não tem muita coisa do Ensino Médio. Eu acho que tipo assim primeiro, segundo, sei lá até no máximo terceiro período devia ser aprofundado para dar aula lá e depois a gente via os conteúdos daqui, entendeu? Porque... Noh, é muita coisa... Noh, pra que eu vou usar isso aqui lá fora? E acaba que o que você precisa você não vê muito, entendeu? (Suzi, Entrevista, 14/09/17. grifos nossos).

Pelo depoimento de Suzi, inferimos que o professor formador necessita conhecer mais a realidade da educação básica na qual os licenciandos vão atuar.

É... assim... eu falo que ser professor tem as duas partes, tem o ser professor de uma entidade superior e tem a do ensino básico. É porque professor que tá aqui no curso superior eles não têm a visão de que que é ser um professor lá na... lá no ensino básico, entendeu? Eles querem que a gente faz coisa aqui que não tem como a gente fazer. [...] Oh, eu não vou mentir para você não, né, Cecília. Eu acho que a gente tem que preparar, porque o curso de Matemática em si aqui não dá preparação pra a gente dar aula no fundamental e no médio não. Porque assim a gente vê muita coisa pra dar aula aqui, pra dar aula lá fora... lógico que tem fundamento uma coisa puxa outra, mas assim... Igual os estágios que a gente faz, a gente sempre tem que estudar porque senão a gente passa vergonha lá, uai. A gente não lembra de tudo que cai lá... E aqui na ...a gente não fica centrado em conteúdo de lá. Tem haver, tem. Mas é porque... é muito abstrato, né. Então não tem como. Tem que estudar. Porque senão vai passar vergonha lá, gente. Por isso que eles falam tem que fazer preparação, tem que fazer plano de aula, tem que estudar e tem. Porque senão não sai não (Suzi, Entrevista, 14/09/17, grifos

nossos).

Acredito que sim, ainda tenho muito coisa para aprender, para rever porque acaba que dentro da universidade você não vê é... assim... por exemplo: se eu for olhar o Ensino Fundamental e o Médio, acaba que a gente vê coisas tão mais elevadas ...conteúdos tão elevados... Acaba que a gente vê conteúdos tão mais rebuscados (não sei se é rebuscado a palavra)... diferentes do que é visto na escola que às vezes acho que alguns detalhes, algumas coisas que você não aprendeu quanto aluno e você não revê aqui, acaba que cai no esquecimento. Então, sei lá... eu me sinto preparada para dar aula, mas eu preciso também... vai ter momentos que eu sinto que eu vou precisar voltar no conteúdo para poder ensinar. Porque isso não é feito dentro da Universidade. Conteúdos menores, conteúdos mais simples que talvez foi passado batido (Elaine, 12/07/17, grifos nossos).

Eu acho que prepara, dá uma bagagem boa, principalmente nesta parte de conhecimento. Mas igual esta questão dos estágios, das práticas de ensino, eu acho que falta um pouco ainda, né, principalmente nesta questão de situações diversas de sala de aula. Porque quando a gente sai do curso de graduação... Igual eu falei quando eu peguei lá eu assustei. Da forma que os alunos estão na sala de aula. Então, eu acho que a gente tem que parar um pouco... Não sei, isso é visão minha... parar de ficar estudando por exemplo PCN, esses programas curriculares que a gente tem e voltar um pouco para as realidades das escolas. Porque muitas vezes estes programas saem muito fora da realidade da escola que o professor vai trabalhar.[...] Acho que na Graduação tá faltando muito isso, o professor da Graduação começar a enxergar a realidade da escola hoje. Eu acho que falta muito isso. Igual a gente chega aqui e faz os relatos do estágio que a gente viu, igual eu dei muito relato das crianças na sala de aula. O professor acaba assustando e não acredita que aquilo está acontecendo. Mas de fato está acontecendo. Então eu acho que tá faltando olhar mais para este lado da realidade das escolas porque prática de ensino, formas de ensinar, métodos, a gente tem um monte, né, mas falta olhar mais para a realidade das escolas (Elton, Entrevista, 13/12/17, grifos nossos).

Nos depoimentos, um licenciando declara que o curso propicia uma boa formação para ser professor da Educação Básica, porém, apresenta como ressalva que as experiências do estágio e práticas de ensino são reduzidas para o conhecimento das situações atuais de sala de aula. Os outros expõem que o curso prepara mais para ser professor do Ensino Superior do que para a Educação Básica. A visão deles é de que os conteúdos do curso são mais elevados em relação aos que eles julgam necessários para o ensino da Matemática na Educação Básica. Não desconsideram a importância dos conhecimentos matemáticos ‘mais elevados’ para sua formação, mas esse distanciamento entre o conteúdo e a realidade das escolas causa insatisfações em relação ao curso e à Matemática: desânimo porque o curso, em especial nos três primeiros períodos, não é o que esperavam, e vontade de desistir do mesmo.

Quando Elton faz essa observação sobre a realidade das escolas, faz-nos pensar em como os contextos e as condições em que os professores atuam influenciam o seu ofício. Ele destaca que as relações vivenciadas no espaço de sala de aula precisam ter um lugar de destaque na formação do professor e isso envolve pensar nos currículos.

Segundo Arroyo (2011), nas salas de aula atuais, principalmente nas escolas públicas, chegam outras crianças e adolescentes, que trazem outros significados de suas vivências em um novo contexto social e cultural. Para o autor, “dessas infâncias e adolescências vêm demandas de outros significados para as escolas, para a docência e para o próprio currículo e seus ordenamentos e conhecimentos” (ARROYO, 2011, p. 32). Nesse sentido, as identidades do professor entram em “crise quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades do real social”, vivido pelos professores ou pelos alunos (ARROYO, 2011, p. 29).

Para o autor, as salas de aula tornam-se espaços em que práticas docentes “não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares” (ARROYO, 2011, p. 32), mas os ampliam quando colocam o foco nas vivências dos educandos.

Elton parece perceber que entender o novo contexto da sala de aula, como o das escolas públicas em que ele fez estágio, no curso de formação, poderá contribuir para a avaliação das práticas atuais e elaboração de outras mais adequadas às necessidades do público que se vai atender.

Nas observações realizadas nas aulas de Estágio Supervisionado, de forma diferente do que normalmente acontece em cursos de Graduação, constatamos que já existe uma preocupação do professor da disciplina em conhecer as escolas em que os licenciandos realizarão os estágios. Primeiramente, o professor da disciplina vai às escolas para conversar com os responsáveis pela direção e/ou coordenação e solicitar o estágio para os alunos. Expõe aos mesmos as características e exigências da universidade em relação aos estágios, principalmente sobre a carga horária que os alunos precisam cumprir. Também conversa sobre a disponibilidade dos alunos e dos professores de Matemática que serão supervisores dos estágios.

Em sala de aula, nos encontros semanais, o professor da disciplina comenta com os alunos sobre as escolas e dá as orientações para a primeira visita, como devem se apresentar, quais documentos precisam levar e outras. O que nos chamou a atenção foi o modo como o professor da disciplina acompanha o estágio dos seus alunos. Além de orientá-los no planejamento e desenvolvimento das aulas, quando os licenciandos vão realizar a parte de regência nos estágios, o professor agenda um dia para ir à escola e assistir à (às) aula(s) deles. Pelos relatos, podemos perceber que o professor formador não só observa, mas também

participa da aula, interage com os alunos e, a partir dessa vivência, orienta, faz perguntas e dá retorno para os licenciandos. Acreditamos que essa interação do professor formador com o licenciando no momento do estágio possibilita que, juntos, possam analisar as práticas utilizadas na sala de aula, validá-las ou alterá-las. Proporciona também, conforme informado por Elton, que o contexto da sala atual possa ser conhecido pelo professor formador, debatido na sala de aula e repassado aos outros professores da licenciatura em encontros pedagógicos e/ou reuniões do colegiado.

Apesar de algumas críticas feitas pelos licenciandos, eles avaliam o curso de forma satisfatória.

Hugo afirma que ainda está gostando muito do curso e ter afinidade com a Matemática parece ser um fator que contribui para isso. “Eu... ainda estou gostando... eu gosto bastante do curso. Eu tenho muita afinidade com a Matemática” (Hugo, Entrevista, 14/06/17).

Ananda não se imagina fazendo outro curso:

Ah, eu gosto muito do curso. É um curso que... assim, no cursinho eu vi que eu queria mais, eu gostava de Matemática antes mas assim... Não era aquela paixão, né? Mas no cursinho eu vi que realmente eu gostava de Matemática. Eu gosto muito, não me imagino em outro curso. Hoje eu vejo que eu quero ser professora. Mesmo. Porque eu quero ser uma professora diferente. Eu não quero ser essas professoras assim... é... só escreve no quadro, corrige para casa e é isso. Mas eu estou gostando muito do curso (Ananda, Entrevista, 13/07/17, grifos nossos).

Renato alega que está bem satisfeito com o curso e que, agora que está para se formar, percebe que ele atendeu às suas expectativas.

Hoje, eu estou bem satisfeito pra falar a verdade com o curso. Porque estou para formar este ano. E foi bem o que eu esperava... Quando eu entrei eu tomei aquele baque [...], mas tomei aquele baque com o fato da mudança de Ensino Médio assim Ensino Médio normal público para federal, realmente eles cobram aqui bem mais do que cobram na escola. Aí tomei um baque, às vezes achei que não era o que eu queria, mas aí quando foi do 2º período para frente eu entrei nos trilhos e foi só satisfação (Renato, Entrevista, 12/07/17).

Elaine também tem gostado muito do curso. Afirma que em alguns momentos, por não ter como se dedicar muito em determinadas disciplinas, sente-se angustiada, inquieta. Ela pretende lecionar após se formar, mas não pretende trabalhar no ciclo básico, apesar de ter tido boas experiências nos estágios nesse ciclo.

Então, eu tenho gostado bastante assim do curso. É lógico que sempre tem aquelas cadeiras um pouco... que te exigem um pouco mais de dedicação e que acaba que você não tem como dedicar e acaba causando turbulências na gente, deixando a gente desesperado, enfim. Mas só que eu tenho gostado bastante, acho que o curso é muito bom. Principalmente assim depois que alguns alunos formados passaram no Mestrado enfim... é... trouxeram este

retorno pra gente falando que o curso daqui é muito bom e que é pra gente aproveitar bastante porque fizeram com que eles se destacassem agora no mestrado com relação às outras universidades e os alunos das outras universidades. Então, isso dá um “up” na gente, então... me fez assim estar mais afim do curso ainda. [...] E eu pretendo lecionar quando eu formar, na verdade eu pretendo puxar o bacharel, assim que formar a licenciatura no próximo período. E... Eu quero lecionar, eu pretendo lecionar para o EJA, a priori, porque eu quero... eu quero continuar estudando e algumas cadeiras são à tarde, mas não pretendo ficar no ciclo básico. Não pretendo... (Elaine, Entrevista, 12/07/2017, grifos nossos).

Vinícius tem clareza que deseja ser professor de Matemática:

Eu me sinto realizado de estar na Matemática. Porque eu não consigo me ver fazendo outra coisa futuramente depois de formado a não ser dar aula (Vinícius, Entrevista, 07/12/17, grifos nossos).

Elton também declara que gostou muito do curso, que o escolheu porque sempre gostou de Matemática, mas pretendia mudar de curso. Na hora de tomar a decisão de mudar, já estava se identificando com o curso e resolveu dar sequência.

Ah, eu gostei, gostei muito do curso, né. Chega um momento, que quando chegou a oportunidade de mudar, pensei assim: será que eu mudo? Mas eu estava identificando com o curso e decidi seguir, né. Também pela questão do curso ser noturno também. Porque se fosse mudar para a Engenharia ia ficar muito complicado devido à situação financeira, como eu trabalho, né. Aí eu consegui... decidi manter no curso, gostei, né, tô gostando, o curso é muito bom. Apesar que das realidades da escola é um pouco já diferente, né? (Elton, Entrevista, 13/12/17, grifos nossos).

Joana e Cíntia, por outro lado, não se sentem tão seguras.

Ainda com vontade de mudar . (risos) Não que eu não gosto. Antes de eu entrar aqui eu já...(falou baixinho: qual é a palavra?) é... não é isso... Eu valorizava muito o professor. Depois que eu entrei, eu passei a valorizar mais ainda porque vi o que ele tem que passar antes de poder se tornar professor. Mas não é isso o que eu me vejo fazendo. Nunca foi o que ...apesar de amar a Matemática, não é... nunca foi o que eu gostaria de fazer da vida , nem o que eu acho que eu sou o melhor em fazer. Sempre fui apaixonada pelo desenho técnico, desenho de casa, prédio, mesmo sem nunca ter cursado algo do tipo. Aí a arquitetura sempre foi meu sonho e até então a Matemática ainda não me fez mudar o sonho... Não me encontrei aqui ainda não... (Joana, Entrevista, 12/06/17, grifos nossos).

Bom, vou ser bem sincera... Eu entrei muito empolgada porque antes de eu entrar eu tinha bastante dúvida entre dois cursos: Matemática e Educação Física. [...] Aí, logo depois eu entrei no curso de Matemática, o primeiro período foi meio assustador para mim porque eu gostava de Matemática no Ensino Médio, mas não tinha aquela disciplina de estudar porque então quando a gente entra na universidade a gente tem aquela... pesa nas costas da gente que a gente tem que estudar, tem que se esforçar para poder conseguir

uma boa nota aqui e isso eu tomei dois paus no primeiro período. Isso me abalou muito porque eu fiquei muito chateada porque eu nunca tinha reprovado no Ensino Médio, nunca não tomei recuperação nem nada. [...] Eu consegui me dar melhor nas disciplinas, estudando, peguei o jeitinho de estudar, eu tô pegando ainda, né! Não tá 100%. Mas foi o melhor período, agora este período tá sendo muito puxado pra mim. Não sei se é porque eu tô fazendo projeto. Mas eu tô sentindo uma carga muito grande em cima de mim. Então, eu tô ficando desentusiasmada. Já até pensei em sair do curso porque ...não sei o que tá acontecendo. Estou sentindo muito peso em cima de mim. [...] Já pensei se é isso mesmo que eu quero, se eu quero ser professora, se eu quero seguir outra área, se eu quero continuar estudando ou se eu quero parar (Cíntia, Entrevista, 14/06/17, grifos nossos).

A análise dos dados nos indicou que a afinidade com a Matemática (gostar muito e ter facilidade com a disciplina) foi a principal motivação para os participantes escolherem o curso de Licenciatura em Matemática. A influência de algum professor de Matemática ou parente (por exemplo, pai que é professor de Matemática) também se destaca para esta motivação.

Dos 10 participantes do estudo, nove têm a intenção de lecionar Matemática e um ainda não tem certeza se vai concluir o curso ou optar por outro. Dos nove que pretendem dar aulas, podemos considerar que apenas três desejam lecionar na Educação Básica (Suzi, Renato e Elton). Entre os seis restantes, três pretendem continuar os estudos e se tornar professores universitários, um apenas lecionará se conseguir conciliar com a carreira que já desenvolve na rede pública federal, e dois não manifestaram em qual segmento desejam atuar.

As falas desses licenciandos sugerem que é importante ter um bom conhecimento do conteúdo matemático para saber ensiná-lo aos alunos de diferentes maneiras, porém, em conformidade com as ideias de Arroyo (2010), Caldeira e Zaidan (2017), Tardif (2000), Tardif e Lessard (2013), Teixeira (2007), indicam que o que condiciona o ofício de professor de Matemática são as relações humanas. Esses autores assinalam que a complexidade do ofício se dá no envolvimento emocional estabelecido na relação professor/aluno, que envolve pessoas e suas histórias individuais e coletivas situadas normalmente em gerações, contextos e culturas diferentes. Nesta relação professor/aluno, a escola e a sala de aula representam os espaços e momentos nos quais acontecem múltiplas interações movidas por diferentes significados, valores e sentimentos (TEIXEIRA, 2007).

De acordo com Arroyo (2011) e Auarek (2009), mais que ensinar Matemática, é preciso entender as vivências que crianças e adolescentes trazem para a sala de aula. Nesse sentido, conhecer o contexto da educação básica torna-se essencial. Porém, os depoimentos dos alunos nos indicam que, mesmo com as contribuições das disciplinas de Prática e Estágio Supervisionado e a participação de alguns alunos em projetos/programas extracurriculares, as oportunidades de conhecer a realidade da educação básica na formação são reduzidas.

Gatti (2014), a partir de seus estudos sobre as Licenciaturas (GATTI & NUNES, 2009; GATTI *et al*, 2010; LIBÂNEO, 2010, GATTI, 2012; PIMENTA & LIMA, 2007), constatou que nas licenciaturas pode ser evidenciada uma “insuficiência” formativa para o desenvolvimento do trabalho do futuro professor na educação básica:

planejar, ministrar, avaliar e orientar atividades de ensino, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos (GATTI, 2014, p. 40).

Para ela, o trabalho do professor com esses alunos “demanda uma compreensão mais real sobre eles e sobre a própria instituição escola, em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências da sala de aula” (GATTI, 2014, p. 40).

Entendemos, como Gatti (2014), que uma formação que possibilite um aumento de oportunidades de inserção dos futuros professores em atividades bem planejadas e orientadas nas salas de aula da educação básica pode propiciar não só a percepção e a reflexão da parte técnica do professor (métodos e técnicas de ensino), mas também da cultura da escola, com sua organização e valores. Nesse contato com a escola, durante a formação, o futuro professor conhece o perfil do aluno da escola básica e, ao mesmo tempo, realiza uma autoformação porque tem a possibilidade de conhecer suas fragilidades e qualidades para o exercício da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei³⁶ esta investigação com o propósito de conhecer um pouco melhor a formação inicial do professor de Matemática e de analisar como licenciandos percebem o ofício de professor de Matemática e se essas percepções se transformam ao longo de alguns semestres letivos. Nesse sentido, procurei responder à seguinte questão: *Como a percepção de futuros professores acerca do ofício de professor se transforma ao longo de três semestres letivos do curso de Licenciatura em Matemática?*

Assim que a problemática foi delimitada, busquei a base teórica para os conceitos ‘formação inicial’ e ‘ofício de professor’. Nessa busca, deparei-me com uma grande diversidade de conceitos interligados à profissão de professor. Conceitos estes que também se caracterizam por serem complexos dentro da temática educacional. Após várias leituras, observei que a noção de ofício docente estava entrelaçada a conceitos tais como profissionalização e profissionalidade, identidade e condição docentes.

Após compreender esses conceitos, mergulhei no campo de estudo durante três semestres. Acompanhei o máximo de aulas possível em duas disciplinas por semestre, e coletei informações por meio de um questionário e entrevistas. Vale registrar a forma como fui recebida no campo da pesquisa: tanto os professores das disciplinas quanto os alunos me acolheram muito bem e se dispuseram a me ajudar e responder a minhas dúvidas sempre que necessário.

Com base nos depoimentos dos sujeitos dessa pesquisa e nos estudos teóricos de Arroyo (2010, 2011), Auarek (2009, 2012), Caldeira e Zaidan (2017), Dubar (2006), Diniz-Pereira (2017), Dubar (2006), Fanfani (2008), Pimenta (2008), Roldão (2005, 2007), Tardif (2000), Tardif e Lessard (2013), Teixeira (2007), Nghia e Tai (2017), foram realizadas as análises a fim de responder a questão proposta.

Neste estudo, considero como um diferencial os sujeitos serem licenciandos de Matemática matriculados em períodos letivos diferentes, alguns ainda no início do curso, outros já próximos da conclusão, e acompanhá-los por três semestres consecutivos. Assim, pude ver como as suas percepções foram se elaborando e sendo reelaboradas, à medida que avançavam no curso.

A partir dos primeiros achados, provenientes do 1º semestre de coleta de dados, os futuros professores de Matemática protagonistas do estudo percebem o ofício de professor relacionado ao conteúdo matemático, em duas linhas: a primeira, na qual se valoriza a importância da Matemática como uma disciplina e uma ferramenta para resolução dos

³⁶ Retomo a primeira pessoa do singular para expressar minha própria aprendizagem ao longo da pesquisa.

problemas cotidianos e realizações futuras dos alunos, como concursos e provas e, por isso, deve ser conhecido bem a fundo pelo professor para explicá-lo de diferentes formas até que o aluno o compreenda e, a segunda, na qual a disciplina torna o ofício do professor um desafio por exigir pré-requisitos para ser ensinada; ser composta por conteúdos difíceis de serem ensinados de formas diferentes e vista pelos alunos como difícil de ser aprendida e da qual eles não gostam.

Dois dos licenciandos parecem perceber o ofício de professor de Matemática como dom, missão, baseado na transformação de si mesmo, do outro e da sociedade.

Todos percebem que, apesar de grande importância social, é um ofício desvalorizado devido à questão salarial, à falta de *status* e ao esforço que demanda em estudos e planejamento para ser exercido.

Embora sejam críticos quanto à sua formação, a maioria gosta do curso. Todos atribuem considerável importância às disciplinas de Prática e Estágio Supervisionado para o conhecimento da realidade escolar e percebem o ofício como um processo que se constrói na prática.

A análise das entrevistas indicou que à medida que os estudantes vão avançando na licenciatura e tendo a oportunidade de ter contato com a realidade escolar (observações de aulas de Matemática nas escolas da rede pública da região, estágios, participação em projetos/programas), algumas percepções se confirmam ou, ainda, são ampliadas ou sofrem alterações. Confirmou-se a percepção de que o ofício de professor se constrói a partir das lembranças dos professores que os estudantes tiveram em sua trajetória escolar, antes da entrada na licenciatura e da observação do modo de trabalhar dos professores que têm/tiveram na formação e dos professores supervisores dos estágios que acompanharam, conforme ideias de Tardif (2012), Arroyo (2010) e Pimenta (2008), que apontam que os saberes docentes são construídos muito antes da formação inicial.

A visão de ofício como um dom, vocação e missão importante para deixar um legado positivo para a sociedade e ajudar o outro a se desenvolver retorna nos depoimentos dos entrevistados. Perceber o desenvolvimento do outro traz sentimentos de gratidão e satisfação.

Em relação ao conteúdo matemático, permaneceu a ideia de que é necessário ter um bom conhecimento para explicá-lo de diferentes maneiras aos alunos. Os licenciandos percebem que saber bem o conteúdo também contribui para que o professor utilize estratégias para diversificar as aulas, saia do uso repetitivo e mecânico das aulas expositivas e desperte o interesse do aluno. Porém, os licenciandos ampliaram a ideia: além de ensinar Matemática, o professor “tem que ensinar pessoas” (Renato, Entrevista, 12/07/17) e, para isso, precisa combinar dimensões técnicas e afetivas, conforme destacado por Fanfani (2008), a fim de

ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Ficou claro que, para os licenciandos, o ofício de professor de Matemática é complexo porque ele se dá na relação entre pessoas de diferentes gerações (crianças, adolescentes, jovens), tem uma carga de trabalho grande, que se caracteriza, além do prolongamento do tempo da carga horária a ser cumprida na escola devido às tarefas extraclasse, por um forte envolvimento emocional, corroborando as ideias de Tardif e Lessard (2013), Arroyo (2010) e, por último, porque a Matemática exige pré-requisitos para ser ensinada e carrega imagens negativas em relação ao seu ensino e utilidade: é difícil, a maioria não gosta e não sabe para que se estuda. Portanto, de acordo com Teixeira (2007), Caldeira e Zaidan (2017), o maior condicionante para a ocorrência do ofício de professor de Matemática é a boa relação com os alunos. As autoras destacam que o ofício de professor depende muito dos contextos nos quais é realizado (condições que são apresentadas ao professor na sala de aula, realidades diferentes, relação individual e coletiva entre professor/aluno, particularidades da comunidade em que a escola está inserida e outros).

A percepção da importância social do ofício de professor é compartilhada por todos os participantes do estudo. O professor é fundamental para a aprendizagem dos outros e de todas as outras profissões, mas ainda não alcançou o *status* e a valorização que merece. Contudo, é um ofício visto pelos licenciandos como prazeroso, marcante, gratificante, prazer que se manifesta ao perceberem o desenvolvimento dos alunos e poderem contribuir para a formação dos mesmos.

Como contribuições das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os participantes do estudo indicaram que foram importantes para conhecer a realidade escolar, em conformidade com a concepção sobre os estágios de Pimenta e Lima (2011), e o perfil do aluno da educação básica, para ler e conhecer sobre temas educacionais (métodos pedagógicos, leis e políticas), para perceber que é possível elaborar aulas diferentes das aulas expositivas.

As experiências dos estágios foram essenciais para aprender a lidar com os alunos, para a tomada de decisão de continuidade do curso e para valorizar mais a profissão. Todavia, contribuíram também para que os alunos conhecessem alguns dificultadores do ofício de professor: dificuldades no manejo da sala de aula: conseguir ter autoridade com os alunos mais velhos; pouco incentivo e participação dos pais na vida escolar dos filhos; os alunos, contrariamente às gerações passadas, não veem na formação uma forma de alcançar uma ascensão social e, por isso, não se dedicam aos estudos.

Os licenciandos consideram que a relação do professor supervisor com o estagiário tem papel fundamental para que o futuro professor se sinta à vontade e estimulado para

realizar o estágio, além de possibilitar ao estagiário diversificar as atividades de regência nesse período. Entendemos que, semelhante aos resultados dos estudos de Wenger (2010) *apud* NGHIA e TAI 2017), sentir um “choque de realidade”, ao realizar os estágios, foi positivo para os licenciandos de nosso estudo porque eles puderam avaliar a sua formação, pensar se realmente desejam lecionar e escolher em qual segmento pretendem atuar.

Participar dos programas/projetos durante a formação também recebeu destaque nas percepções dos licenciandos. Essa participação os ajuda a ficarem mais desinibidos (as) em situações de sala de aula, a selecionar o que e como falar com os adolescentes, a mudar a postura com os alunos (não ser tão sério ou tão bravo) e descobrir que gostam de ensinar.

Diante do exposto, foi possível compreender que o professor de Matemática e seu ofício são permeados por múltiplas imagens, conforme destaca Arroyo (2010). A imagem do futuro professor de Matemática que se configurou em nosso estudo é a de um professor cuja identidade profissional se constrói a partir de suas histórias de vida, valores e na relação com o outro, em contextos sociais. Esse professor acredita ser importante saber bem o conteúdo matemático, porém se preocupa com o “como” ensiná-lo a seus alunos, não só se a forma é mais ou menos expositiva, mas ensinar quantas vezes forem necessárias para que o aluno o entenda, saiba usá-lo nas situações cotidianas e possa gostar dele tanto quanto ele próprio. E, para isso, ele entende que precisa de uma formação especializada, de se dedicar, ser paciente e planejar bem suas aulas. Além de ensinar o conteúdo dessa forma, ter uma boa relação com o aluno se mostrou como condicionante para o seu ofício de ensinar Matemática. Nessa relação, despontaram a importância do vínculo com o aluno, saber sobre suas dificuldades, entender o que ele está passando, ser amigo (a), não se sentir superior a ele. Em contrapartida, receber do aluno seu respeito, confiança, cooperação, participação e interesse pela aula e pela Matemática. Nesse contexto, a identidade do professor de Matemática se assemelha à identidade educadora, proposta por Arroyo (2011).

A partir da leitura e análise das percepções dos licenciandos, é possível inferir que, no curso de licenciatura, as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e algumas disciplinas eletivas representam o contexto “prático” do curso, ou seja, são nelas e a partir delas (a primeira, de Prática, a partir do 2º período do curso) que os alunos têm maior contato com a realidade escolar da educação básica.

Considero que os programas/projetos extracurriculares, como OBMEP, PET e PIBID, trazem contribuições muito favoráveis para que os futuros professores percebam a realidade escolar e as características do ofício de professor, mas infelizmente não são programas disponibilizados para todos os licenciandos porque, por diversos motivos (disponibilidade de horários, critérios de seleção, reduzido número de bolsas ofertadas pelos programas e outros),

nem todos têm a oportunidade de participar.

Nos depoimentos dos alunos, apesar de indicarem que as disciplinas citadas contribuem para se ter uma boa visão da realidade escolar, declaram que o que veem na licenciatura não é compatível com a sala de aula atual. Parece haver um consenso de que os conhecimentos adquiridos por eles no curso são muito mais “elevados” do que os que eles vão usar na educação básica. Julgo que esse possa se revelar como um dos motivos para responder as minhas observações e indagações anteriores à pesquisa: a preferência dos professores de Matemática em início de carreira em lecionar para os alunos maiores (do 9º ano e do Ensino Médio) e dificuldades em selecionar ou adequar conteúdos para alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental ou para alunos com alguma dificuldade de aprendizagem ou Necessidade Educacional Especial, ou ainda para elaborar avaliações.

Os licenciandos sentem que estão sendo preparados para um cenário “utópico”, “perfeito” e sugerem que os professores formadores busquem conhecer mais a realidade escolar da região na qual a universidade está inserida.

Ressalto que os desafios da formação inicial são diversos e complexos. Entendo que há uma tentativa de proporcionar mais oportunidades aos alunos de contato com o contexto escolar da educação básica, tanto verificada pelo aumento de horas de imersão na escola dos alunos, como em disciplinas ministradas no curso relacionadas à Educação e à Educação Matemática, contudo, as mudanças ainda são tímidas para modificar o perfil do professor que demandam a sala de aula e o “novo aluno” (ARROYO, 2010,2011; AUAREK, 2009).

Como indica Arroyo (2010, p.132-133), na educação, nos últimos trinta anos, apesar de visões mais progressistas trazidas pelos docentes e especialistas, o molde ainda é o de professor “aulista” e as mudanças, frequentemente, têm sido curriculares e não nas vivências culturais e socializadoras de trocas entre o aluno e seus mestres. A formação ainda reproduz os mesmos papéis e também as mesmas relações sociais, as mesmas prioridades temporais e espaciais:

As reformas de currículos não tocam nessas estruturas temporais e espaciais, não mexem nas relações sociais, se limitam a rearranjos de conteúdos, de cargas horárias, a separar licenciatura de bacharelado, tudo menos ir a fundo no ordenamento escolar, no perfil de Educação básica e de mestre (ARROYO, 2010, p.133).

Com a pesquisa que resultou nesta dissertação, eu aprendi a valorizar mais os professores de Matemática, porque escolher o ofício de professor é se enredar por diversos caminhos e desafios. Primeiramente, devido às próprias características da profissão, em destaque, lidar com as interações entre pessoas. Algumas, de forma mais diretamente, como com as crianças e adolescentes, outros professores, diretores e coordenadores e os sistemas de ensino e, outras, mais indiretamente, como com os pais dos alunos, a comunidade em que a

escola se insere, políticas educacionais e as demandas da sociedade. E nesse encontro de gerações, instituições e contextos, interligam-se múltiplas trajetórias individuais e coletivas e também variados significados, valores e sentimentos em relação aos modos de ser e viver.

Nesses processos relacionais, destaco a presença da imprevisibilidade e das diversas possibilidades de situações e reações dos alunos. Segundo Teixeira (2007), as atividades dos professores que ocorrem na sala de aula “não têm relação fora da relação docente/discente tecida nas aulas e nas salas de aula”. Sendo que a aula e a sala são “um micro espaço sociocultural, nelas estão abertas ou veladas, permitidas ou proibidas, escondidas, conforme a situação, a polissemia e a polifonia das vozes de seus sujeitos. E por mais que os docentes queiram estar no centro, são elas um espaço policêntrico” (TEIXEIRA, 2007, p. 436). Segundo, devido às características da formação inicial, pois para cursar a Licenciatura em Matemática não basta gostar de Matemática ou ter facilidade com essa disciplina, uma vez que o curso exige dedicação aos estudos, e também resiliência para dar continuidade ao mesmo, em especial, nos primeiros períodos. Isso se deve, em parte, às dificuldades dos alunos para se adaptarem ao Ensino Superior, e também ao fato de, nesses períodos, eles ainda não sentirem que as disciplinas que estão cursando fazem sentido para o trabalho do professor na educação básica.

Pude inferir que, no meio acadêmico, a atividade de ensinar Matemática na educação básica parece ser vista como de menor *status*, menor valor do que as atividades de pesquisa ou do professor universitário. Como coordenadora pedagógica, vejo como preocupante esta situação, além do número pequeno de alunos concluintes no curso, entre os cinco participantes que já estavam mais adiantados, apenas três declararam com maior ênfase que desejam ser professores na Educação Básica e ainda ressaltaram que apenas por alguns anos. Considero importante a vontade de continuar a formação (fazer o mestrado e o doutorado), mas entendo que as experiências nos estágios e nos projetos são poucas para quem pretende futuramente ser formador de professor da educação básica. A experiência como professor regente de turma é essencial para que o professor em início de carreira articule as vivências de sua trajetória escolar, os conhecimentos do tempo da formação e os significados que dá ao seu ofício com a cultura da escola.

REFERÊNCIAS

- ALTET, M. As Competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In.: PERRENOUD, F.; ALTET, M.; PAQUAY, L.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p.23-35.
- ANDRADE, T.P.P.O. **O Professor universitário sem formação pedagógica, a origem e a construção de sua práxis docente: Que racionalidade? Que caminhos?** 2006. 129 f (Tese de Doutorado em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará, 2006.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em disputa.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 5ª ed., 2011.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 12ª ed., 2010.
- AUAREK, W. A. **Momentos críticos e de Críticas nas narrativas de Professores de Matemática.** (Tese de Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.
- AUAREK, W. A. Professores de Matemática em Momentos de mudanças. **Anais do V Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática.** 28 a 31 de outubro de 2012, Petrópolis, Rio de Janeiro Brasil, p.1-15
- BALL, D.L.; THAMES, M.H.; PHELPS, G. **Content knowledge for teaching: what makes it special?** *Journal of Teacher Education*, v.59, n.5, p.389-407, 2008.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSI, Maria Lúcia Magalhães. **Profissões e profissionalização: O debate teórico.** In: Profissionalização e conhecimento, a nutrição em questão. Editora HUCITEC. São Paulo, 1996. p. 35- 56.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.
- BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência*, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 13 de nov. de 2017
- CALDEIRA, A. M. S., ZAIDAN, S. Sobre o conceito de Prática Pedagógica. In: DINIZ-PEREIRA, J. E., DINIZ, M. e SOUZA, J. V. A. de (Orgs). **PRODOC: 20 anos de Pesquisas sobre a profissão, a formação e a condição docentes.** Autêntica, 2017, p.1-28.
- CASTANHA, André Paulo. **A Introdução do Método Lancaster no Brasil: História e Historiografia.** IX ANPED SUL, 2012.
- CASTRO, M.H.G. Destino: educação: diferentes países. diferentes respostas. Características

gerais do PISA, principais resultados e critérios de escolha dos países. Rio de Janeiro, 2010 Disponível em: <https://www.sbec.fe.unicamp.br/pf-sbec/destino_educacao_livro_metodologia.pdf> Acesso em: 15 de janeiro de 2017

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: O tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 155- 190.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**, São Paulo, Ática, 1999.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: Codo & S. T. M Lane (Orgs). **Psicologia Social: o homem em movimento** (pp 58-75), São Paulo, Brasiliense, 1984.

COSTA, F.T.P. **A História da Profissão Docente**: Imagens e Autoimagens. Revista Realize. Editora Realize, 2014. Disponível em www.editorarealize.com.br/revistas.php Acesso 11 de maio de 2017.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 24^a ed., 2011.

DENCKER, A. F. M. **Métodos e técnicas em pesquisa em turismo**. São Paulo: Futura, 2001

DINIZ-PEREIRA, J. E., Lentes Teóricas para o estudo da construção da identidade. In: DINIZ-PEREIRA, J. E., DINIZ, M. e SOUZA, J. V. A. de (Orgs). **PRODOC: 20 anos de Pesquisas sobre a profissão, a formação e a condição docentes**. Autêntica, 2017, p.1-37.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, n.115, p.139-154, março/2002.

DUBAR, C. **A Crise das Identidades**: interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, C. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 93-124.

EVANGELISTA; SHIROMA, 2003. **Profissionalização docente**. *Dicionário Trabalho, profissão e condição docente*, GESTRADO/UFMG. s.p. Disponível em [www. Gestrado.net.br/? pg=dicionario-verbetes&id=346](http://www.Gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=346) acesso em 11 de janeiro de 2017

FANFANI, E. T. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

FANFANI, E. T. *Sociología de La Profesionalización Docente*. **Anais do Seminário internacional: “Profissionalizar a los profesores sin formación inicial: Puntos de referencia para actuar”**. França: Centre Internacional D’etudes Pedagogiques. 2-6 de jun.2008, 20 p.

FARIA, E. de; SOUZA, V. L. T. de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, v.15 n.1, jan/junho 2011.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./abr. 2005.

- GATTI, B. A. O que se percebe é que a noção da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4 , n.2, p. 248-275, dez. 2014
- GATTI, B. A. A Formação inicial de professores para a Educação Básica: As Licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n.100, p.33-46, dezembro/janeiro/fevereiro, 2013-2014.
- GODOY, A.S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-19, mai/jun 1995.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo 2013. Resumo Técnico da Educação Superior. Brasília, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÜDKE, M; BOING, L. A. Profissionalidade Docente. Dicionário Gestrado, UFMG, 2010. Disponível em gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes acesso em janeiro de 2017.
- MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE: M.C.; M.A; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, 2003.p.11-25
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, 08, pp.7-22, jan/abr., 2009.
- MARTINS, Mônica de Souza. **Entre a cruz e o capital**: as corporações de ofícios no Rio de Janeiro após a chegada da família real. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- MELGAREJO VARGAS, Luz María. Sobre *el* concepto de percepción. **Alteridades**, vol. 4, núm. 8, 1994, pp. 47-53
- MENDONÇA, A. W. P. e CARDOSO, T. M. R. F. L. A gênese de uma profissão fragmentada. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, n.15, p.31-52, set-dez 2007
- MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. rev. atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MOREIRA, P.C.; DAVID, M. M. **A formação matemática do professor**: licenciatura e prática docente escolar. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- NETO, M. F. S. O Ofício, a Oficina e a Profissão: Reflexos sobre o lugar social do Professor. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n.66, p.249-259, maio/ago.2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. acesso em julho de 2017.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 3ª edição. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote. 1997, p.15-33.
- NÓVOA, António. O Passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 13-34.

- NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.
- NGHIA, Le Huu e TAI, H. N. Preservice Teacher's Identity Development during the Teaching Internship. **Australian Journal of Teacher Educacion**, 42(8), 2017.
- PIMENTA, S.G e LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, S.G (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PONTE, J.P. Concepções dos professores de Matemática e Processos de Formação. In: *Educação Matemática: Temas de Investigação*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, p. 185-239, 1992.
- ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade Docente em Análise – Especificidades do Ensino Superior e Não Superior. **Nuances: estudos sobre educação**, ano XI, v.12, n.13, jan./dez.2005, p.105-126.
- ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.24, jan/abr., 2007.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 63-92.
- SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Heloisa Szymanski (org), Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rego Prandini. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. de Educ.** nº 13, 2000, p.5-24, jan/fev/mar/abril.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- TEIXEIRA, I. A. Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-43, maio/ago. 2007.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Liber Livro Editora Ltda. Brasília, DF, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário aplicado na turma de Prática de Ensino Fundamental I

Prezado(a) aluno(a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado cujo propósito é compreender como futuros professores de Matemática percebem o ofício de professor. Isso poderá ser muito útil para profissionais que, como eu, atuam na coordenação pedagógica e, muitas vezes, recebem professores recém-formados. Conhecendo melhor como percebem o ofício de professor, podemos melhor orientá-los nas atividades demandadas pela escola. Para isso, conto com sua colaboração. Por favor, responda o questionário com toda a sinceridade. Não é necessário assinar. Obrigada! Maria

1. Sexo: Feminino Masculino 2. Idade: _____ anos.
2. Ano de ingresso no curso de Licenciatura em Matemática: _____
3. Você trabalha? Não Sim, trabalho na _____
4. Já realizou algum estágio supervisionado? não realizei um dos estágios mais de um
5. Você optou pelo curso de Licenciatura em Matemática por que (assinale mais de uma alternativa, se necessário):
 Sempre gostou de Matemática. Queria (quer) ser professor de Matemática.
 Foi influenciado por algum professor. Pretendia (pretende) mudar de curso.
 Outro(s) _____
6. Você já leciona (ou já lecionou?) Matemática: Sim Não
Se marcou SIM, informe: quando lecionou? para que anos/séries? onde o fez?
7. Você participa (ou participou) de algum projeto de pesquisa e/ou extensão nesta Universidade?
 Não Sim, de: PIBID PET OBMEP Projeto de extensão Outro: _____
Se marcou Sim, responda: participar desta atividade contribuiu, de alguma maneira, para sua formação como professor? Explique.
8. Você está cursando a disciplina PRÁTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL I. Procure se lembrar de como pensava sobre a escola, as aulas de Matemática, etc. antes de iniciar a disciplina. Você acha que seu modo de ver a escola e o papel do professor de Matemática se alterou de alguma forma? não sim. Explique.
9. Você pretende atuar como professor de Matemática após se formar? Sim Não
Por quê? _____

10. Considere as questões a seguir e escreva um pequeno texto no qual expresse sua forma de pensar sobre elas. (Use o verso, se desejar).

Quem é o professor de Matemática? O que constitui seu trabalho? Qual é o seu papel na escola? O que significa ser um 'bom professor de Matemática'?

Muito obrigada!

Você me concederia uma entrevista para aprofundarmos alguns assuntos? Se SIM, deixe um contato (e-mail ou telefone)_____

APÊNDICE B – Questionário aplicado na turma de Estágio Supervisionado

Prezado(a) aluno(a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado cujo propósito é compreender como futuros professores de Matemática percebem o ofício de professor. Isso poderá ser muito útil para profissionais que, como eu, atuam na coordenação pedagógica e, muitas vezes, recebem professores recém-formados. Conhecendo melhor como percebem o ofício de professor, podemos melhor orientá-los nas atividades demandadas pela escola. Para isso, conto com sua colaboração. Por favor, responda o questionário com toda a sinceridade. Não é necessário assinar. Obrigada! Maria Cecília Pereira Soares

1. Sexo: Feminino Masculino

2. Idade: ___anos.

3. Ano de ingresso no curso de Licenciatura em Matemática: _____

4. Você trabalha? Não Sim, trabalho na _____

5. Já realizou quantos estágios supervisionados? esse é o 1º 2 3 esse é o último

6. Você optou pelo curso de Licenciatura em Matemática por que (assinale mais de uma alternativa, se necessário):

Sempre gostou de Matemática.

Queria ser professor de Matemática.

Foi influenciado por algum professor.

Pretendia (pretende) mudar de curso.

Outro(s) _____

7. Você já leciona (ou já lecionou) Matemática?: Sim Não

Se marcou SIM, informe: quando lecionou? para que anos/séries? onde o fez?

8. Você participa (ou participou) de algum projeto de pesquisa e/ou extensão nesta Universidade?

Não Sim, de: PIBID PET OBMEP Projeto de extensão Outro: _____

Se marcou Sim, responda: participar desta atividade contribuiu, de alguma maneira, para sua formação como professor? Explique _____

9. Você está concluindo uma disciplina de Estágio Supervisionado. Procure se lembrar de como pensava antes de iniciá-la. Realizar o estágio alterou, de alguma forma, seu modo de ver a escola e o papel do professor de Matemática? Explique. _____

10. Você pretende atuar como professor de Matemática após se formar? Sim Não

Por quê? _____

11. Considere as questões a seguir e escreva um pequeno texto no qual expresse sua forma de pensar sobre elas. (use o verso se desejar). *Quem é o professor de Matemática? O que constitui seu trabalho? Qual é o seu papel na escola? O que significa ser um 'bom professor de Matemática'?*

Você me concederia uma entrevista para aprofundarmos alguns assuntos? Se SIM, deixe um contato (e-mail ou telefone) _____

Muito obrigada!

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista aplicado aos alunos da disciplina Prática de Ensino Fundamental II - ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

a. Procure se lembrar de suas experiências no Ensino Fundamental e Médio. Você teve algum professor de Matemática que se destacou?

- b. Como ele era?
- c. Como eram as aulas?
- d. Por que ele se destaca em suas lembranças?

2) Você escreveu no questionário que apliquei no semestre passado que escolheu o curso de Matemática **porque** ... (será preenchido de forma individual para cada entrevistado de acordo com as respostas dadas por ele no questionário aplicado). Como você se sente no curso hoje?

- a. Você está gostando do curso?
- b. Você planeja lecionar após concluí-lo?
- c. Ainda pensa em pedir transferência de curso? Por quê?

3) O que significa ser professor para você?

- a. O que caracteriza a profissão de professor?
- b. O que diferencia essa profissão de outras, como engenheiro, contador?

4) Quais seriam as características de um bom professor de Matemática? Por quê?

5) Você acaba de realizar uma visita à uma escola. O que você aprendeu?

- a. Como era o(a) professor(a) da classe que você observou?
- b. Em sua opinião, ele(ela) era um(uma) bom(boa) professor(a)? Por quê?

6) Algo mudou na sua forma de pensar a profissão de professor após a visita? Como assim? Me explique melhor, por favor.

7) Com os conhecimentos adquiridos nas disciplinas cursadas até o momento, você se sente preparado para lecionar Matemática? Explique, por favor.

8) Que conhecimentos você julga essenciais para se tornar um bom professor de Matemática? Por que você pensa assim?

9) Você acha que é o curso de Licenciatura que prepara o professor ou é a prática na sala de aula? Por que você pensa assim?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista aplicado aos alunos da disciplina Estágio Supervisionado

ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

1) Procure se lembrar de suas experiências no Ensino Fundamental e Médio. Você teve algum professor de Matemática que se destacou?

- a. Como ele era?
- b. Como eram as aulas?
- c. Por que ele se destaca em suas lembranças?

2) Você escreveu no questionário que apliquei no semestre passado que escolheu o curso de Matemática **porque** ... (será preenchido de forma individual para cada entrevistado de acordo com as respostas dadas por ele no questionário aplicado). Como você se sente no curso hoje?

Como você se sente no curso hoje?

- a. você está gostando do curso?
- b. você planeja lecionar após concluí-lo?
- c. ainda pensa em pedir transferência de curso? Por quê?

4) O que significa ser professor para você?

- a. o que caracteriza a profissão de professor?
- b. o que diferencia essa profissão de outras, como engenheiro, contador?

5) Quais seriam as características de um bom professor de Matemática? Por quê?

6) Você acaba de realizar um dos estágios supervisionados previstos no seu curso.

- a. Como você se sentiu ministrando aulas de Matemática?
- b. Como você preparava as aulas? Que materiais considerava? Foi algo fácil? Explique melhor.
- c. O que você aprendeu nessa experiência?

7) Algo mudou na sua forma de pensar a profissão de professor após o estágio? Como assim? Me explique melhor, por favor.

8) Com os conhecimentos adquiridos nas disciplinas cursadas até o momento, você se sente preparada para lecionar Matemática? Explique, por favor.

9) Que conhecimentos você julga essenciais para se tornar uma boa professora de Matemática? Por que você pensa assim?

10) Você acha que o curso de Licenciatura prepara o professor para a prática na sala de aula? Por que você pensa assim?

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (para os alunos do Curso de Matemática)

Prezado(a) _____

Venho convidá-lo a participar de uma pesquisa que eu, Maria Cecília Pereira Soares, aluna do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP- MG) desenvolverei sob a orientação da Prof^a Dra. Ana Cristina Ferreira, com o propósito de investigar como os futuros professores de Matemática percebem o ofício de professor na Licenciatura e se essas percepções se transformam (ou não) ao longo do curso.

Antes de aceitar o convite feito acima, é importante que você esteja ciente de alguns procedimentos e informações úteis no processo da pesquisa, estabelecidos neste documento.

Conto com a sua colaboração para responder a algumas perguntas sobre o tema da pesquisa que poderá ser por meio de questionário ou entrevista individual. Para a entrevista, o agendamento da data e horário será feito de acordo com a sua disponibilidade e ocorrerá de preferência, nas dependências da UFOP.

Informo que as entrevistas serão gravadas em áudio e posteriormente serão transcritas. Para que possa validar a interpretação do que foi dito, você receberá cópia das transcrições. O acesso aos dados coletados somente será permitido ao participante, à pesquisadora e a sua orientadora. Todo o material coletado será armazenado em CD e ficará guardado na sala da orientadora no DEMAT-UFOP e, após cinco anos, será incinerado.

Por motivo de sigilo, não haverá a divulgação de seu nome em nenhum documento da pesquisa, sendo substituído por pseudônimo de sua escolha.

Comunico-lhe que sua participação não envolverá gastos, nenhuma espécie de remuneração, nem influência ou prejuízo em sua avaliação escolar e que você poderá, a qualquer momento dessa pesquisa, desistir de participar, mesmo tendo assinado este termo de consentimento. Também poderá recusar-se a responder qualquer questionamento, por constrangimento ou incômodo.

Como benefício em participar da pesquisa, acredito que será uma oportunidade de reflexão sobre a formação inicial na Licenciatura de Matemática e também para levantamento de observações e sugestões sobre o desenvolvimento da carreira de professor.

Esclareço, por último, que a pesquisa poderá ser suspensa em caso de impossibilidade da pesquisadora prosseguir com as atividades, por motivos graves.

Disponho-me a esclarecer quaisquer dúvidas em relação ao estudo. Além disso, você também poderá recorrer a minha orientadora ou ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Ouro Preto, através de e-mail ou telefones informados ao final deste termo.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma via para o (a) colaborador (a) e outra para a pesquisadora.

Maria Cecília Pereira Soares
mcpssoares46@bol.com.br (31)996158129

Ana Cristina Ferreira anacf@iceb.ufop.br
(31) 99181 1686

Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Ouro Preto Campus
Universitário – Morro do Cruzeiro - cep@propp.ufop.br (31)3559-1368

Eu, _____, sinto-me esclarecido em relação à proposta e concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, assinando este documento em duas vias, ficando em posse de uma delas.

Assinatura: _____

-