

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

Siane Aparecida Guidini

**O futuro professor de Matemática e o processo de
identificação com a profissão docente**

Estudo sobre as contribuições da prática como
componente curricular

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE MATEMÁTICA

São Paulo

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

Siane Aparecida Guidini

**O futuro professor de Matemática e o processo de
identificação com a profissão docente**

Estudo sobre as contribuições da prática como
componente curricular

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como
exigência parcial para a obtenção do título de **MESTRE
PROFISSIONAL EM ENSINO DE MATEMÁTICA**,
sob a orientação da **Professora Doutora Laurizete
Ferragut Passos**.*

São Paulo

2010

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ **Local e Data:** _____

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me presenteado com o Dom da Vida, por ter me dado a oportunidade de nascer na família em que nasci e de conhecer as pessoas com as quais me relaciono. Por ter me dotado de capacidade para realizar, com amor e dedicação, este bem como outros trabalhos.

Agradeço e dedico esta dissertação aos meus pais, Antonio e Maria, meus primeiros mestres, pessoas que me presentearam com os bens mais valiosos, os valores cristãos, e que não mediram esforços para educar suas filhas com humildade e dignidade. Ser-lhes-ei eternamente grata.

Ao meu marido, Paulo Rubens, companheiro de vida, parceiro e incentivador deste sonho e de muitos outros, que, em muitos momentos, compartilhou comigo angústias e alegrias com as batalhas e as conquistas que ocorreram durante a execução deste trabalho. Sua paciência, sua força e seu estímulo foram essenciais durante o processo exigente de elaboração desta dissertação.

Às minhas irmãs, Selma e Silmara, que fizeram nascer em mim o desejo desta pesquisa, que me mostraram que ela era possível e que, como eu, na comprometida ação docente, não apenas ensinam; educam e contribuem para o processo de humanização dos alunos.

À minha orientadora Prof^ª Dr^ª Laurizete Ferragut Passos, pelo carinho, pelo acolhimento, pela disponibilidade, pelo compromisso e pelo rigor com que sempre me orientou, além de pela confiança depositada em mim na elaboração deste trabalho.

À Prof^ª Dr^ª Celi Lopes e ao Prof. Dr. Armando Traldi por todas as sugestões, as observações, as críticas pertinentes e as pontuações feitas no exame de qualificação, que contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

À Secretaria de Educação de São Paulo, pelo apoio financeiro, o qual possibilitou mais este passo em minha formação, propiciando, dessa forma, evolução na minha carreira profissional.

A todos os membros da minha família, com os quais compartilho grandes momentos de felicidade, e que me incentivaram e torceram por mim.

E aos meus colegas de trabalho e alunos, com os quais, a cada dia, aprendo algo novo sobre o “ser professor” e que contribuem para a constante constituição de minha Identidade Profissional Docente.

A Autora

RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho é o processo de identificação do futuro professor de Matemática com a profissão docente durante sua formação inicial, e as contribuições da Prática, como componente curricular, nesse processo. Assim, os objetivos deste estudo são, em primeiro lugar, reconhecer indícios de identificação com a profissão docente por parte dos futuros professores de Matemática, durante o curso de licenciatura, e, em segundo, conhecer e analisar as contribuições das experiências vividas pelos licenciados no desenvolvimento da Prática, como componente curricular, para a constituição de sua Identidade Profissional Docente. As questões que nortearam esta pesquisa foram: quais as relações entre as experiências vividas durante o desenvolvimento da Prática como componente curricular (na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado) e a constituição da Identidade Profissional do futuro professor? Ainda, quais componentes dessas experiências contribuem para o processo de constituição dessa Identidade? Para o embasamento teórico, adotaram-se os conceitos de Identidade, Social e Profissional, a partir de Dubar, e de Identidade Profissional Docente, defendido por Guimarães. Consideraram-se também alguns fatores que exercem influência sobre a constituição dessa Identidade, além de apresentar como as normatizações orientam como a Prática, enquanto componente curricular, deve ser desenvolvida nos cursos de licenciatura. Adotou-se a abordagem qualitativa de pesquisa e coletaram-se os dados por meio de questionários, entrevistas em grupo focal e observações. Os sujeitos da pesquisa foram quatorze alunos, que, em 2008, cursaram a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. Pode-se constatar que o estímulo e o desenvolvimento de uma postura reflexiva, questionadora e investigativa, promovidos pela Prática, como componente curricular, geram, não só um complexo processo de socialização com o ambiente docente, mas também conflitos, rupturas, incertezas, escolhas e “batalhas” internas, o que propicia que os licenciandos confirmem ou vetem a escolha pela docência. Esse é um caminho que, com certeza, produz uma contribuição de extrema relevância para a constituição da Identidade Profissional Docente dos futuros professores.

Palavras-Chave: Identidade Profissional Docente, Prática como componente curricular, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

The aim of this study is the identification process of the future Mathematics teachers as a faculty member in the beginning of their studies, and the contributions of Practice, as a curricular component, in this process. Thus, the objectives of this study are: firstly, to recognize evidences of the identification of the professional as a faculty member by the future Mathematics teachers or some of the future Mathematics teachers during their undergraduate program; secondly, to become acquainted and analyze the contributions of the experiences lived by licensed teachers in the development of Practice as a curricular component, for the constitution of their Identity as Faculty Members. The questions that guided this study were: What are the connections between the experiences lived during the development of Practice as a curricular component (in Teaching Practice and Supervised Training) and the constitution of the Professional Identity of the future teacher? Also, which components of these experiences contributed to the constitution process of this Identity? For the theoretical basis, concepts of Social and Professional identities were adopted, with grounds on Dubar, and the Professional Identity of the Faculty Member, supported by Guimarães. Some factors that influenced the constitution of this Identity were also taken into account, in addition to presenting how normatization guiding Practice as a curricular component should be developed in undergraduate courses. A qualitative research approach was adopted and data was collected through questionnaires, interviews in focus groups, and observations. There were fourteen interviewees who were, in 2008, studying Teaching Practice and Supervised Training II in the undergraduate program of Mathematics in a public university in the interior of São Paulo State. The findings show that the stimulus and the development of a reflexive, questioning, investigative behavior developed by the Practice as a curricular component generate, not only a complex process of socialization with faculty members, but also conflicts, ruptures, uncertainties, choices and inner “battles”, which propitiate the undergraduate students to reassure or have second thoughts about their choice for a career in teaching. This is definitely the way that will promote invaluable contribution for the constitution of the Professional Identity of a Faculty Member of future teachers.

Key-words: Professional Identity in Faculty Members, Practice as a curricular component, Teaching Practice and Supervised Training.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 Justificativa Pessoal | 16 |
| CAPÍTULO I | 23 |
| A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR | 23 |
| 1.1 A Prática no Projeto Pedagógico da Instituição pesquisada | 31 |
| 1.2 Revisão de Estudos | 35 |
| CAPÍTULO II | 45 |
| PROFESSOR EM FORMAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL | 45 |
| 2.1 IDENTIDADE: fusão das Identidades Social e Profissional | 46 |
| 2.2 A Identidade Profissional Docente e sua constituição durante a formação | 56 |
| CAPÍTULO III | 59 |
| ALGUNS FATORES QUE INFLUENCIAM NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE | 59 |
| 3.1 A Escolha Profissional | 59 |
| 3.2 O Cenário atual da docência | 65 |
| CAPÍTULO IV | 71 |
| METODOLOGIA DE PESQUISA | 71 |
| 4.1 Instrumentos de coleta de dados | 73 |
| 4.1.1 Questionário | 74 |
| 4.1.2 Entrevista em grupo focal | 75 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.3 Observação | 80 |
| 4.2 Sujeitos da Pesquisa | 82 |
| 4.2.1 Perfil dos licenciados | 82 |
| CAPÍTULO V | 85 |
| ANÁLISE DOS DADOS | 85 |
| 5.1 Unidades de análise – Identidade Profissional e seus processos de constituição | 86 |
| 5.1.1 As expectativas da família e dos pares | 90 |
| 5.1.2 A admiração pelo “mestre-modelo” | 91 |
| 5.1.3 A percepção das condições do trabalho docente | 92 |
| 5.1.4 O gosto pelo conhecimento específico | 97 |
| 5.1.5 A apreensão dos saberes próprios da docência | 98 |
| 5.1.6 A identificação com a profissão | 102 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 105 |
| REFERÊNCIAL BIBLIOGRÁFICO | 111 |
| ANEXOS | 119 |

INTRODUÇÃO

No momento atual, em que a formação dos professores figura entre os temas mais discutidos, um fator preocupante, que tem ameaçado os cursos de licenciatura, inclusive o de Matemática, é a falta de interesse pela carreira docente.

O relatório cujo título é “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais”, produzido pelos membros da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2007), fundamentado em dados do INEP e do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), revela que, entre os anos 1990 e 2001, houve carência de cerca de 235 mil professores no Ensino Médio e no segundo ciclo do Ensino Fundamental, constatando-se a lacuna de 51.300 vagas só na disciplina de Matemática.

Há de ser levado em conta que parcela dessa escassez tem, como causa, o aumento das matrículas no Ensino Médio. De outro lado, por essa mesma razão, o quadro pode se agravar, visto que o Fundeb pretende promover um maior acesso por parte dos alunos a esse nível de ensino.

Outros agravantes, no entanto, são mais significativos. O mesmo relatório revelou que um número cada vez menor de jovens está disposto a seguir a carreira do magistério e adiciona que o índice de evasão dos ingressantes nos cursos de Licenciatura em Matemática chega a 56%.

Ainda, deve-se considerar que a disciplina Matemática é a que apresenta um dos menores percentuais de docentes com formação específica. De acordo

com a tabela 14 (Anexo A), apenas 27% dos profissionais que lecionam Matemática possuem tal graduação.

Segundo Gatti (2009), os dados não apenas revelam “a queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos, mas também a mudança de perfil do público que busca a docência” (p. 4).

Ter o conhecimento dessa situação revela-se essencial, visto que ela aponta para questionamentos e reflexões sobre a constituição da Identidade Profissional Docente.

Este é o momento em que, diante do exposto, cabe questionar quem é hoje o aluno do curso de licenciatura; quem é o indivíduo que vai se constituir um futuro professor. Quais as motivações que o conduzem a essa escolha? Quais são suas crenças, expectativas e perspectivas com relação à docência? Ainda mais, como ele se apropria do que é específico da ação docente? Como se dá o processo de identificação com a profissão docente por esses futuros professores?

Essa discussão revela-se essencial, pois, por Identidade Profissional Docente, entendem-se também “as disposições pessoais em relação à profissão” (Guimarães, 2006, p. 59), a afirmação, o reconhecimento e a aceitação “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” (Ibid, p. 29), que é constituída, não somente, mas principalmente, pela formação inicial, quando o licenciando entra em contato com aspectos próprios da profissão docente.

Tudo isso conduz a uma inquietação, já que o Brasil, apesar de demonstrar avanços, ainda precisa trilhar um considerável caminho rumo à boa formação de professores.

Por saber da fragilidade dessa formação, Guimarães (2006) indica que é preciso estimular a constatação da necessidade de uma estrutura e de processos mais consistentes, que possibilitem uma formação qualificada de professores, mantendo-a atualizada. Pois não é necessário somente conhecimento seguro, integral e profundo dos conteúdos da disciplina que se ensina, mas, sobretudo, outros “saberes”, outras habilidades para o desenvolvimento adequado da

atividade profissional, já que existem os desafios de formar crianças e jovens para a vida, numa realidade de informações e conhecimentos processados de forma rápida, de relações pessoais e de produção diferenciadas, que constituem características da pós-modernidade.

Acontece que, para se construir uma formação de professores de qualidade, é necessário que os cursos de licenciatura não tenham apenas a finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício da profissão docente.

Espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas **identidades como professores**. (Pimenta, 1999, p. 2, Grifos da autora)

Foi a crença nas idéias de Pimenta que levou a definir, como centro desta pesquisa, o processo de identificação dos futuros professores de Matemática com a profissão docente. E, para isso, buscou-se compreender, nas teorias, principalmente de Dubar (2005), como se desenvolve esse processo de constituição da Identidade Profissional.

Visto que a Identidade nunca é acabada, ou seja, está sempre em construção, como parte do processo de socialização, considera-se que a constituição da Identidade Profissional acontece por meio de um processo composto de identificações com elementos que envolvem a profissão. Desde a identificação – acolhimento ou rejeição – das expectativas da família, a decisão, ainda que insegura, por uma profissão, ao gosto pelo conhecimento específico, do contato com profissionais da área até a apreensão de saberes próprios da profissão.

Sabe-se que muito desse processo de identificação acontece durante a formação inicial do professor e, segundo Pimenta (1999), um dos primeiros passos desse processo, durante a formação, é a mobilização dos “saberes docentes”, adquiridos principalmente por meio da experimentação e/ou do exercício da prática docente. Assim, considera-se que, ao adquiri-los, ao

apreendê-los, o licenciando está transpondo uma das fases do processo de constituição da Identidade Profissional, o que, supostamente, ocorre com maior intensidade no desenvolvimento da Prática como componente curricular, a qual é considerada por Fiorentini (2008) de extrema importância para o licenciando, se desenvolvida de maneira reflexiva.

É por esse motivo que este trabalho também expõe alguns fatos e situações que permeiam a dimensão prática da formação de professores, a partir dos critérios estabelecidos pelo Parecer CNE/CP 28/2001 e pelas Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002, que normatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em curso superior de licenciatura e de graduação plena, tendo em vista encontrar subsídios que possam identificar suas contribuições para a constituição da Identidade Profissional Docente do aluno que cursa Licenciatura em Matemática.

Pelo fato de se defender que a constituição da Identidade Profissional pode refletir as condições atuais da profissão, é impossível ocultar e é relevante mencionar a situação na qual se encontra a profissão docente. Muitos defendem a importância dos professores, profissão que ensina, educa, forma e informa. Além disso, é a base para todas as outras profissões, porém seu prestígio e reconhecimento não condizem com a ênfase que se afirma conferir a ela.

Considerando que a condição atual da docência é fator de importante influência sobre a constituição da Identidade Profissional, isso reforça a hipótese de que tal condição interfere diretamente na escolha de uma profissão por parte dos jovens. Não se pode negar que, devido à globalização, ao sistema capitalista, a questão do emprego é um assunto de vários grupos sociais, famílias, jornais, telejornais; cada vez mais cedo, o indivíduo é convidado a fazer uma opção, ou a pensar sobre qual profissão quer exercer; e, além da opinião da família e dos pares, a situação econômica – representada por remuneração e estabilidade – é considerada fator relevante na decisão por uma profissão, e, assim, automaticamente fator relevante na constituição da Identidade Profissional.

Diante dessa situação e da realidade precária em que atualmente trabalham o professor e também o futuro professor, estabeleceu-se, como objetivo desta pesquisa, a busca por reconhecer indícios de identificação com a

profissão docente, por parte dos futuros professores de Matemática durante o curso de licenciatura, e por conhecer e analisar as contribuições das experiências vividas pelos licenciandos no desenvolvimento da Prática, como componente curricular, para a constituição de sua Identidade Profissional Docente.

Além disso, com base nas experiências vividas pelos alunos do último ano (2008) do curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo no desenvolvimento da Prática como componente curricular, buscaram-se respostas para as seguintes questões: quais as relações entre as experiências vividas durante o desenvolvimento da Prática como componente curricular (na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado) e a constituição da Identidade Profissional do futuro professor? Ainda, quais componentes dessas experiências contribuem para o processo de constituição dessa Identidade?

A fim de responder a essas questões, utilizou-se uma metodologia de pesquisa qualitativa naturalista de modalidade descritiva, cuja coleta de dados ocorreu por meio dos seguintes instrumentos: questionário, entrevista em grupo focal e observação. Os sujeitos da pesquisa foram quatorze alunos do último (4^o) ano de Licenciatura em Matemática que estavam, em 2008, cursando a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo.

Essa pesquisa parte da perspectiva adotada por Dubar (2005), ao defender que a Identidade, social e profissional, não é conferida ao indivíduo no início de seu percurso de vida, mas construída dinamicamente e, portanto, ao longo de sua vida. Ainda, considera-se a Identidade como o ato em que o indivíduo se move em direção ao que ele ainda não é, a busca pelo vir-a-ser.

Dessa forma, considera-se que os alunos que frequentam o curso de Licenciatura vivenciam um momento importante de construção de suas Identidades Profissionais Docentes, de uma maneira dinâmica e constante.

1 Justificativa Pessoal

Para justificar a origem desta pesquisa, é pertinente o conhecimento do percurso de vida pessoal e acadêmica da pesquisadora e se faça, como os alunos entrevistados neste trabalho, uma descrição dos seus processos de identificação com a profissão docente e das motivações que a conduziram até a licenciatura em Matemática e ao Mestrado em Educação Matemática, ou seja, esta pesquisa. Por isso, o texto será escrito na primeira pessoa do singular.

Segundo Santos (2005), a história familiar é o ponto de partida para a constituição dos conceitos que os jovens têm de si mesmos, assim como para a compreensão das suas aptidões. Defende ainda que as escolhas vivenciadas ocorrem a partir de modelos familiares, os quais também acabam influenciando no juízo de valores do sujeito acerca das profissões. Aderindo a esse conceito, descreverei alguns passos de minha vida familiar versus minha escolha profissional.

Sou a mais nova de três filhas de uma família simples cujos pais se dedicaram a que todas estudassem.

Minha mãe foi além; mais que o estudo básico, ela desejava que fôssemos professoras, talvez por achar uma profissão elitizada, como na época em que frequentava a escola ou, quem sabe ainda, por ser um desejo pessoal não atingido, pois, conforme De Gaulejac (apud Santos, 2005) os pais cogitam para os filhos duas lógicas contraditórias: a primeira, de reprodução, em que o desejo deles é ver o filho continuando a sua própria história e a segunda, de diferenciação, em que desejam que os filhos realizem tudo o que eles próprios não puderam realizar.

Dessa forma, as três filhas fizeram Magistério, na época, ensino de nível técnico no qual se formavam professores para lecionar na Educação Infantil e no antigo Primário.

Segundo Santos (2005), o momento da escolha profissional é uma chance de provar a lealdade à família e de cumprir com a sua missão não apenas individual, mas familiar. Sendo assim, eu seguia os passos de minhas irmãs e o

desejo de minha mãe como se fosse algo natural, visto que passei a infância brincando de “escolinha” – momentos de discussão pois todas queriam ser a professora. Como aponta Ronca (2005), “a vida profissional de cada mestre mostra-se imbricada às suas experiências como criança, (...) com desejos e sonhos, sempre na relação com pessoas e com os contextos vividos” (p. 153).

Durante o longo Ensino Fundamental II, tive a oportunidade e o privilégio de conviver com professores apaixonados pela profissão e a que mais me encantou foi a professora de Matemática, pois não media esforços para ensinar aos alunos. Cativada por esse carisma, passei a me interessar cada vez mais pela Matemática e a professora, em resposta a esse interesse, às vezes me passava mais exercícios e, em algumas aulas, chegava até a fazer o convite para ajudar os colegas com dificuldade. Sobre isso, Ronca (2005), com seu estudo, mostra que o mestre, por meio de uma relação significativa com os educandos, deixa “rastros” e marcas que “iluminam escolhas, ações e posicionamentos em todas as situações” (p. 153); além disso, essa admiração do educando pelo mestre, muitas vezes, leva à “imitação e à consideração do mestre como fonte de inspiração para construir um estilo pessoal” (p. 155). Assim, fui confirmando o desejo e a opção por uma profissão: professora, ou melhor, professora de Matemática.

Felizmente, havia o curso de Licenciatura em Matemática em minha cidade, gratuito e noturno, o que me permitiu trabalhar durante o dia e estudar à noite.

Mesmo com dificuldades nas disciplinas específicas, cada ano que passava me sentia mais professora de Matemática; contudo, mesmo lecionando na Educação Infantil, a ideia de estar à frente de alunos maiores e ensinar uma disciplina específica assustava-me.

Naquela época, a teoria e a prática nos cursos de formação de professores eram isoladas entre si. Infelizmente, era um modelo no qual as atividades eram entendidas como “aplicações rigorosas do conhecimento científico”, em que a prática era deixada para o final do curso, “quando se supõe que o futuro professor já tenha adquirido todos os conhecimentos necessários para aplicar em sala de aula” (Ribeiro, 1999, apud Pavão, 2006, p. 162).

Mesmo assim, questionava a metodologia, o posicionamento de alguns professores, principalmente os que ministravam disciplinas de cunho pedagógico.

Então, cursei a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e iniciei os estágios. Comecei observando as aulas de duas professoras que lecionavam no segundo ciclo do Ensino Fundamental e de um professor que lecionava no Ensino Médio em uma escola próxima a minha casa. Penso que essas observações das aulas pouco acrescentaram a minha formação, pois parecia mais uma aluna velha no meio dos demais do que uma estagiária. Meu desejo era questionar algumas das atitudes e das posturas dos professores, fazer perguntas, interagir com os docentes, obter outros “saberes” que, até então, não eram ensinados na universidade; no entanto eles pareciam não se sentir à vontade com minha presença.

Insatisfeita com as observações, contei minha experiência à mãe de uma amiga, que era diretora de escola estadual. Ela me propôs um projeto: dar aula aos sábados, em uma escola da periferia, para alunos do Ensino Médio que iriam prestar vestibular no fim do ano.

Inicialmente, o número de alunos adeptos era pequeno; entretanto, com a divulgação, foi aumentando. Sem perceber, estava lecionando; então, vi-me professora de matemática, por vezes repetindo a forma como me ensinaram, mas com desejo de inovar, sem abolir o método tradicional.

Depois disso, já formada, passei a lecionar, com entusiasmo, como professora eventual em salas normais (com, mais ou menos, 30 alunos) durante a semana. Em seguida, fui aprovada no concurso público para docente da rede pública de ensino e efetivei-me.

Em 2006, a diretora da escola onde lecionava pediu permissão para que dois alunos do curso de Licenciatura em Matemática fizessem estágio por meio da observação de minhas aulas.

Achei muito instigante a situação: há pouco tempo, estava no lugar deles e agora me encontrava sendo observada. Pensei ser uma oportunidade de conversar, interagir e saber o que eles tinham a dizer sobre as observações, sobre como desenvolvem a prática em seus cursos de formação. A iniciativa de

contato foi minha; porém percebi que estavam receosos de falar; então, comecei falando sobre minha experiência na faculdade, de como questionava a postura dos professores formadores de como apresentavam o conteúdo e do meu momento frustrante de observação. Tal conversa fez com que ficassem mais à vontade, a ponto de compartilharem o medo de enfrentar uma sala de aula.

Nesse primeiro encontro, decidimos que, após as primeiras aulas de observação e os alunos já acostumados com a presença dos estagiários, iríamos, em alguns momentos da aula, interagir sobre o conteúdo, como se fosse uma brincadeira. Para a primeira experiência, combinamos o que cada um ia falar sobre o conteúdo.

Após algumas semanas de interação, contraí conjuntivite e precisei me ausentar durante uma semana; a direção sugeriu que os estagiários ficassem com as salas nesse período.

Quando voltei, os estagiários vieram me contar, entusiasmados, a experiência de lecionar com autonomia. Relataram sobre as interações e o quanto tal experiência vivenciada conjuntamente os ajudara a ter confiança em lecionar e entusiasmo por conseguirem ministrar o conteúdo.

Desde então, passei a refletir sobre o papel da prática na formação dos futuros professores e sua contribuição para que se constitua a Identidade Docente.

Decidi, por isso, ingressar em um programa de pós-graduação que pudesse ajudar-me a compreender o processo de constituição da Identidade Profissional Docente dos alunos, futuros professores, durante o curso de Licenciatura em Matemática a partir das contribuições da dimensão prática.

Assim, como pesquisadora, com esta dissertação, pretendo reconhecer indícios de identificação com a profissão docente, por parte dos futuros professores de Matemática durante o curso de licenciatura, e conhecer e analisar as contribuições das experiências vividas pelos licenciandos no desenvolvimento da Prática, como componente curricular, para a constituição de sua Identidade Profissional Docente.

Nesse panorama, a dissertação foi estruturada em cinco capítulos, além da Introdução, das Considerações Finais, das Referências Bibliográficas e dos Anexos. A Introdução, conforme já explicitado, trata da justificativa para a abordagem do tema, dos objetivos e das questões norteadoras da pesquisa, bem como da trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora

O primeiro capítulo apresenta o contexto atual e, na medida do possível, real da Prática, como componente curricular, nos cursos de Licenciatura – especificamente de Matemática – a partir dos critérios estabelecidos pelo Parecer CNE/CP 28/2001 e pelas Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002, que normatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores em curso superior de licenciatura e de graduação plena. Também faz menção à maneira como a Prática é abordada e executada no Projeto Pedagógico da Instituição da qual fazem parte os sujeitos da pesquisa. Além disso, traz uma revisão de estudos e de trabalhos que possuem, como este, alunos da Licenciatura em Matemática, cursando a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, como sujeitos de pesquisa.

No segundo capítulo, apresentam-se os conceitos das Identidades Social e Profissional defendidos, principalmente, por Dubar (2005) e seu processo constitutivo, bem como a Identidade Profissional Docente e sua constituição durante a formação inicial do futuro professor.

O terceiro capítulo aborda dois fatores que influenciam na constituição da Identidade Profissional Docente: os aspectos pessoais e sociais que mobilizam a escolha profissional e as condições atuais, nas quais se encontra a profissão docente.

O quarto capítulo, por sua vez, é dedicado à metodologia da pesquisa; desde sua abordagem, passando pelos instrumentos de coleta de dados até alguns aspectos do perfil dos sujeitos do estudo.

Por fim, o quinto capítulo dedica-se a apresentar o modo como será feita a análise dos dados, apresentada por meio de unidades de análise.

Dessa maneira, espera-se que os Educadores Matemáticos encontrem, neste trabalho, elementos que mobilizem questionamentos e reflexões, não só

sobre a formação de professores que ensinam Matemática, mas sobre o processo de constituição da Identidade Profissional Docente e as contribuições da Prática, como componente curricular, para esse processo. Ainda mais, que mobilizem questionamentos e reflexões sobre os seus próprios processos de constituição de Identidade Docente, contínuo e dinâmico, diante da realidade da prática docente que os envolve no cotidiano.

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

O objetivo deste capítulo é apresentar o contexto atual e, na medida do possível, real da Prática, como componente curricular, nos cursos de Licenciatura – especificamente de Matemática – a partir dos critérios estabelecidos pelo Parecer CNE/CP 28/2001 e pelas Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002, que normatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em curso superior de licenciatura e de graduação plena. O objetivo é encontrar subsídios que possam identificar as contribuições dessa Prática para a constituição da Identidade Profissional Docente do aluno que cursa Licenciatura em Matemática.

É relevante mencionar não serem recentes a discussão e os questionamentos a respeito da Prática nos cursos de formação de professores; segundo Fiorentini (2008), essa preocupação teve sua origem na década de 1930.

A Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 65, determina a carga horária mínima de 300 horas de prática de ensino que, segundo Campos (2006), chegou a ser ministrada “sob a forma de estágio supervisionado” (p. 5). Por meio dela, pode-se ter acesso, em relato histórico, ao profundo afastamento entre o conhecimento científico e o mundo da prática.

Por tratar-se de um modelo no qual as atividades são entendidas como aplicações rigorosas do conhecimento científico, decorre que, nos cursos de formação, a prática é deixada para o final do curso, quando se supõe que o futuro professor já tenha adquirido todos os conhecimentos necessários para aplicar em sala de aula. (Ribeiro, 1999, apud Pavão, 2006, p. 162)

A citação de Ribeiro evidencia a separação entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores, a ponto de receber a denotação “3+1”, ou seja, três anos destinados às disciplinas com conteúdos específicos da área e um ano, às disciplinas pedagógicas e ao estágio.

Acontece que, ao ingressar em seu curso, o licenciando traz consigo, a partir de suas vivências escolares, experiências da profissão docente do ponto de vista de aluno; traz também as informações divulgadas pelos meios de comunicação e alguns até já exercem a profissão. Contudo, atualmente, sabe-se que somente essa experiência e o domínio do conteúdo específico não são suficientes para capacitar o futuro professor ao exercício da profissão docente. Faz-se necessária, mais do que a experiência em estágio no último ano do curso, a ciência de outros saberes relativos à profissão, como aponta Leite:

Necessita-se pensar que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino-aprendizagem e dos princípios em relação ao caráter ético de sua atividade docente. (Leite, 2008, p. 748)

Por isso, além de trabalhar o conhecimento específico, é essencial que os cursos de formação de professores saibam e ensinem como o conhecimento se relaciona, e como se tem relacionado, com a prática docente, e como ele se constitui enquanto conhecimento profissional, conforme destaca Abdalla (2006). Alguns autores denominam esta “ação” de Saberes Docentes.

Abdalla (2006) aponta a visão de alguns autores sobre “o conhecimento do professor, em relação à prática, como um caminho para superar a dicotomia entre o pensamento e a ação: o professor é o construtor de seu próprio conhecimento prático profissional” (p. 96).

De igual maneira, Guimarães (2006) expõe as considerações de Schön (2000) sobre o ensino: ele considera-o uma atividade em que os profissionais

lidam comumente com a incerteza, com a singularidade e com o conflito e em que os conhecimentos são produzidos na ação, por meio da reflexão, no diagnóstico de resultados anteriores.

Com base nesses princípios, defende-se que a forma de levar o licenciando ao conhecimento de tais Saberes Docentes e, melhor, a se apropriar deles, seja, não somente colocá-lo em contato com o ambiente em que irá exercer sua profissão, até experimentando-a, ainda que de maneira inicial, mas também transmiti-los na construção do conhecimento das disciplinas específicas, através da metodologia, da convivência com os licenciandos, de modo a provocar uma constante articulação entre teoria e prática. Sabiamente, Guimarães (2006) defende o parecer de Tardif (1999) de que os saberes profissionais dos professores são *temporais*, ou seja, adquiridos através do tempo na própria história de vida e ao longo da carreira profissional.

Acontece que, para repensar a formação de professores, é necessário, segundo Pavão (2006), buscar a superação do modelo técnico, conduzindo à implantação de uma proposta de formação do professor segundo um modelo reflexivo, que “supõe uma formação centrada na Prática, sendo esta entendida como um processo de investigação e articulação permanente na relação com a teoria e ocupando o eixo central do currículo dos cursos de formação de professores” (p. 163).

Confirmando essas ideias, Fernandes (2008) expõe que “a prática é produzida na materialidade das relações concretas do cotidiano, por isso mesmo, entranhada pelos significados locais, sociais e culturais, os quais produzem sentidos porque são também práticas sociais” (p. 243).

É nesse sentido que se defende, como Fiorentini (2008), que a Prática representa uma instância importante e essencial à formação do professor, sendo marcada por intensa e significativa aprendizagem profissional.

Em recente pesquisa sobre o histórico do significado da Prática nos cursos de formação de professores, Fiorentini (2008) aponta uma evolução: a dimensão prática vem ganhando cada vez mais sentido nesse espaço, intensificando-se, cada vez mais, a busca por entendê-la e ressignificá-la.

Que fique claro que fazer da Prática o eixo central dos cursos de formação de professores não significa descartar a necessidade de sólida formação teórica. Segundo Pavão (2006), “a relação teoria-prática deve ser entendida numa relação dialética permanente, como um sistema em cadeia” (p. 163). Isso significa que esse movimento, segundo a autora, “pretende transpor a formação do professor como mero transmissor de conhecimento para a formação do professor que constrói/reconstrói o conhecimento num processo investigativo” (Ibid, p. 163).

Diante da necessidade de mudança, o Conselho Nacional de Educação, com a elaboração e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, ansiou por implementar a discussão e a busca por reformular essa “dimensão”¹ da Prática.

O primeiro tópico dessas resoluções (CNE/CP 1 e 2/2002) a evidenciar é o estabelecimento de critérios de organização da matriz curricular pelas Instituições de Ensino Superior (IES), privilegiando o estímulo a práticas investigativas e reflexivas, como se evidencia na citação:

Parágrafo único: A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situação-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (CNE/CP 1/2002, p. 3)

Além disso, advoga-se a necessidade de desenvolverem-se os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor.

Corroborando os critérios de organização curricular acima descritos e as idéias de Fiorentini (2008), defende-se que a Prática, quando desenvolvida sob a intervenção de reflexão e de investigação sobre a prática, contribui intensa e significativamente para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, pois desenvolvem uma atitude questionadora, problematizadora e investigativa sobre a própria prática, sobre suas ideias e concepções pessoais e sobre a prática educativa em geral.

Agora, quanto ao foco desta pesquisa, a resolução CNE/CP 1 trata da Prática como uma dimensão ligada à teoria, a fim de compor um eixo norteador

¹ Conceito usado na Resolução para se referir a subdivisões dos eixos que regem os critérios de organização da matriz curricular; no caso, eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (CNE/CP 1/2002, p. 5).

na construção do projeto pedagógico, como a “organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares” (p. 5).

O Parecer CNE/CP 28/2001, que tem, por objetivo, dar consequência e nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que, por sua vez, reconhece uma especificidade própria dessa modalidade (Licenciatura) de ensino superior, apresenta definições e esclarecimentos importantes, dos quais alguns serão expostos a seguir.

A começar pela Prática, que ganha novo sentido:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 9)

Em decorrência dessa nova ressignificação, a Prática passa a ser um componente curricular, o que implica concebê-la como uma dimensão do conhecimento, “que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22).

Dessa forma, é relevante mencionar que existem diferença e abrangência da Prática como componente curricular sobre a prática de ensino e o estágio supervisionado, visto que aquela contempla os dispositivos legais e vai além destes.

Faz-se importante esta observação, visto que este trabalho foca a Prática como componente curricular no desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II do curso de licenciatura em Matemática: apesar de as normatizações orientarem para que seja desenvolvida ao longo de todo o curso, em cada disciplina, inclusive nas que abordam conteúdo específico, como apresentado na citação abaixo.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que se restrinja ao estágio, desarticulada do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

(Resolução CNE/CP 1/2002, p. 6)

A Prática, como componente curricular, nos parâmetros sugeridos pelas resoluções e seus pareceres, por ser uma prática que produz conhecimento no campo do ensino, deve ser flexível, como outros pontos de apoio do processo formativo. Ela deve contemplar as várias maneiras de ser da atividade acadêmico-científica; por essa razão, deve ser planejada em conjunto com o projeto pedagógico da instituição.

Como a Prática, considerada componente curricular, tem caráter flexível, pois deve ser planejada de acordo com o projeto pedagógico de cada instituição. Desta forma, apesar das normatizações, terá a “marca” exatamente de determinada instituição, pois ela “transcende a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar, e pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas” (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 9).

Considera-se o ponto crucial da adoção da Prática como componente curricular, flexível e reflexiva, que se articule “com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, para que concorra conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador” (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 9, Grifos da autora).

Acontece que o aparentemente positivo, se analisado com olhar realista, apresentará algumas falhas. Ou seja, como afirma Leite (2008), muitos programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos, apesar das normatizações, estão sendo trabalhados de forma desarticulada das ações práticas e da realidade vivenciada nas escolas, caracterizando-se por uma concepção burocrática, que não é posta em crise, apesar de ainda basear-se no modelo da racionalidade

técnica². E o paradigma de que o conhecimento é isolado do processo de construção pessoal, que se funda na racionalidade técnica, segundo Fernandes (2008),

(...) desqualifica todas as outras formas de conhecer e de compreender o conhecimento e o mundo da vida e do trabalho, trazendo uma supervalorização da teoria sobre a prática; uma redução da ciência a uma única lógica; uma perda das visões globais e integradoras dos campos científicos. (p. 234)

Além disso, segundo Leite (2008), apesar de o Conselho Nacional de Educação reconhecer a importância e a complexidade do processo de formação de professores e de promover mudanças, suas regulamentações, ao divulgarem a flexibilidade com que a Prática, como componente curricular, deve ser cumprida, não deixam claro se as atividades se devem embasar em leituras e estudos sistêmicos. Abre, assim, a possibilidade de se desenvolverem sem o cuidado, a valorização, o planejamento e o acompanhamento das outras disciplinas do curso, como afirma Fiorentini (2008).

É necessário, nesse contexto, ressaltar dois aspectos importantes: as mudanças que o Conselho vem buscando referem-se especialmente à Prática, no quadro da formação docente para a Educação Básica do país e o entendimento do Conselho quanto à flexibilidade da Prática, que, para ele, “não significa nem ausência de determinadas imposições e nem de parâmetros reguladores” (CNE/CP 28/2001, p. 5).

Até mesmo o Parecer CNE/CP 28/2001 reconhece que “esse mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas as exigências, em especial da associação entre teoria e prática” (p. 8).

Considera-se que, mesmo contendo lacunas, as orientações foram dadas, demonstrando avanços no caminho do Brasil rumo a uma educação de qualidade e a uma boa formação de professores; dessa forma, como aponta André et al. (No prelo), muitas “mudanças, decorrentes das transformações da sociedade contemporânea, não são incorporadas pelos projetos institucionais, deixando à iniciativa individual dos formadores as formas de enfrentá-las” (p. 1), ou seja,

² Baseada na teoria de Saul (1996), Pavão (2006) considera, ao se referir à lógica da racionalidade técnica, o “professor como técnico que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico” (p. 162).

nesse universo, como sempre, as mudanças também são responsabilidade de todos, inclusive das IES e seus professores formadores.

Com relação à Prática como construtora de conhecimento, o Parecer CNE/CES 1.302/2001, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, além de determinar a inclusão dos conteúdos matemáticos presentes na educação básica, de conteúdos de áreas afins à Matemática e de conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática nos currículos propostos pelas IES, estabelece que, no caso da licenciatura, o educador matemático:

deve ser capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere. Mais do que isso, ele deve avançar para uma visão de que a **ação prática é geradora de conhecimento**. (Parecer CNE/CES 1.302/2001, p. 4, Grifos da autora)

Quer se salientar, como defende Abdalla (2008), que a Prática se pode instituir como um campo de conhecimento, assim como um espaço de investigação e de influência sobre a realidade, redirecionando as atividades tradicionais para uma perspectiva investigativa e reflexiva.

Portanto, conceber a Prática como componente curricular implica reconhecê-la como uma dimensão do conhecimento que, como já foi mencionado, tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

Nesse contexto, o estágio não se pode limitar à mera observação. Como expõe o Parecer CNE/CP 009/2001, “o planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação” (p. 23), visto que é “entendido como o tempo de aprendizagem que (...) supõe uma relação pedagógica entre alguém, que já é um profissional reconhecido, em um ambiente institucional de trabalho, e o aluno estagiário” (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 10).

Resumidamente, quer-se evidenciar que a Prática, se desenvolvida de maneira reflexiva nos cursos de formação de professores, como apontam as

Resoluções e os Pareceres, além de autores como Fiorentini (2008), pode em muito contribuir para a confirmação da escolha profissional e, portanto, e principalmente, para a constituição da Identidade Profissional Docente.

1.1 A Prática no Projeto Pedagógico da Instituição pesquisada

Como já se sabe, as mudanças, para que aconteçam efetivamente, não dependem apenas das normatizações legais; caso contrário, como afirma Fernandes (2008), a leitura do discurso oficial, tanto da parte da legislação governamental, quanto dos dirigentes das instituições formadoras, não passaria de um discurso caracterizado por uma linguagem que define padrões, mas que “se esvazia em si mesma”, sem indagar o conhecimento a produzir e a trabalhar na formação de professores.

Acontece que, segundo Canário (2005, apud Abdalla, 2008), as reformas impostas de “cima” produzem mudanças formais, mas raramente transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas dos que realmente estão envolvidos. Claro, não se pode negar a existência de avanços nas normatizações legais sobre o processo de formação de professores, principalmente com relação à Prática; no entanto Abdalla (2008) vale-se das idéias de Canário (2005), ao argumentar que a “lógica da reforma” é distinta da “lógica da inovação”, e, por isso, é muito difícil estabelecer-se um processo de transformações.

Fazem-se necessárias estas observações, devido à maioria das instituições de ensino superior não ter provocado mudanças profundas em seus cursos de formação de professores, visto que, como conclui Campos (2006) em seu trabalho:

As oitocentas (800)³ horas de prática, previstas na Resolução CNE/CP 2/2002, por razão de desconhecimento, ou mesmo de resistência, (...) têm sido desprestigiadas em seu sentido e abrangência, sem alcançar uma sistematização que lhes dê suporte nos cursos. Parece que a maior preocupação dos gestores dos cursos de formação de professores é a adoção de mecanismos para comprovar a realização da carga horária de

³ A autora considera oitocentas (800) horas de prática, levando em conta as quatrocentas (400) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, e as quatrocentas (400) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

prática por meio de um registro. No entanto, não sabem muito bem o que fazer, porque mostram muitas vezes que não entenderam, não aceitaram, não se apropriaram da nova concepção de prática. (p. 121)

Por esse motivo, este tópico pretende apresentar a maneira como a Prática foi abordada na Reestruturação Curricular do curso de graduação em Matemática, na modalidade Licenciatura Plena, da instituição da qual fazem parte os sujeitos desta pesquisa. A intenção é justificar alguns dos comportamentos e algumas falas dos alunos entrevistados e analisar o papel da Prática na constituição da Identidade Profissional do futuro professor.

A elaboração do documento acima mencionado visou a atender às seguintes resoluções: CNE/CES 1302/2001, CNE/CP 1 de 18/02/2002 e CNE/CP 2 de 19/02/2002, todas já citadas neste trabalho.

Em sua avaliação do curso e do currículo vigente, o documento tem o cuidado de expor a constante preocupação dos professores envolvidos com o ensino da graduação: o corpo docente do Departamento de Matemática preocupa-se com as disciplinas da modalidade Licenciatura, em função da existência do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, por vários docentes estarem envolvidos na formação continuada de professores de Matemática.

O projeto pedagógico do curso de Graduação em Matemática desta instituição esclarece que o aluno, quando ingressa, não sabe o significado das modalidades, licenciatura e bacharelado, e que a maioria fez a opção pelo curso de Matemática com base nas experiências que teve com a disciplina no Ensino Médio. Em nenhum momento, o aluno é forçado a optar formalmente por uma delas; basta concluir uma das modalidades, por meio das disciplinas, e terá o título correspondente.

Acontece que o documento deixa clara a diferença entre as metodologias que envolvem cada uma das modalidades e justifica.

A metodologia mais adequada ao bacharelado é a que se encontra tradicionalmente em suas disciplinas: partindo de conteúdos matemáticos anteriormente adquiridos, fazem-se exposições iniciais e termina-se com avaliações do produto.

Já à licenciatura é mais adequada, por exemplo, uma metodologia baseada na vivência dos alunos em atividades escolares envolvendo alunos do Ensino Básico, para terminar em exposições sistemáticas, às vezes feitas pelos próprios alunos, e em avaliações do processo.

(Reestruturação Curricular, 2006, p. 6)

Oferecendo a oportunidade de comparar metodologias distintas em disciplinas de mesmo objetivo, principalmente as de conteúdo matemático, o curso proporciona, ao aluno, condições para a livre escolha pelo bacharelado e/ou pela licenciatura.

O principal objetivo das “disciplinas de conteúdo matemático” na modalidade licenciatura é a construção da estrutura cognitiva, que “não implica necessariamente, embora não exclua, o emprego da metodologia tradicional vigente no bacharelado” (p. 7). A instituição considera que a experiência, por parte dos licenciandos, de outras metodologias em disciplinas de conteúdo matemático é a condição de possibilidade de “futura liberdade metodológica (escolha, aperfeiçoamento e criação)”, não se limitando a repetir e a sustentar o seu método – ou o como aprendeu Matemática durante a vida escolar – como único método válido de ensino e de aprendizagem.

De acordo com o artigo 1º da Resolução CNE/CP 2/2002, a carga horária do curso, modalidade Licenciatura, desdobra-se nos seguintes itens:

- 2125 horas para os conteúdos curriculares específicos da Matemática;
- 425 horas de prática, como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, (...);
- 405 horas de estágio curricular supervisionado a partir do terceiro ano do curso;
- 200 horas de atividade acadêmico-científico-cultural, (...).

(Reestruturação Curricular, 2006, p. 29)

O projeto apresentado para a Prática como componente curricular, além de esclarecer que esta se deve articular à parte teórica do curso, constituindo, portanto, parte de algumas disciplinas de conteúdo científico e pedagógico, que deverão desenvolver atividades de prática, determina que seja também integrada às atividades desenvolvidas nas disciplinas Prática de Ensino e Estágio

Supervisionado I e II, que englobam as 405 horas de Estágio Curricular Supervisionado, realizados nas escolas, cujos relatórios

devem ser apresentados numa atividade em que suas experiências, avaliações, dificuldades, sugestões possam ser compartilhadas não apenas com seus pares e com o professor das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, mas também com todos os alunos e os professores das diferentes disciplinas, que desenvolvem atividades de prática de ensino específicas. (Reestruturação Curricular, 2006, p. 52)

As ementas das disciplinas citadas acima são:

- PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO I – Obrigatória – 105 horas
A prática do ensino da Matemática.
Materiais didáticos para o ensino da Matemática.
Tendências no ensino da Matemática.
- PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO II – Obrigatória – 300 horas
O conhecimento matemático.
A Educação Matemática.
Materiais didáticos para o ensino da Matemática.
O trabalho escolar.
A abordagem de conteúdos matemáticos.

Lembra-se, novamente, a importância da ênfase nessas disciplinas, visto que este trabalho foca a Prática como componente curricular no desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II do curso de licenciatura em Matemática desta instituição, que as normatizações orientam para que se desenvolva ao longo de todo o curso, em cada disciplina, inclusive nas que abordam conteúdo específico.

Para garantir a articulação entre essas disciplinas e a Prática como componente curricular, o projeto considera fundamental, pelo menos, uma reunião anual entre os docentes do curso de Licenciatura, para a avaliação do processo e a reorganização do que for necessário.

Nesse projeto pedagógico, bem como em outras normatizações, considera-se que, articulada ao desenvolvimento das disciplinas e do estágio supervisionado, a Prática como componente curricular pode convergir para a formação da Identidade do professor.

Assim, pode-se constatar que a instituição de ensino superior, da qual fazem parte os sujeitos desta pesquisa, com a elaboração do projeto pedagógico do curso de graduação em Matemática, modalidade Licenciatura, vai ao encontro do sugerido pelas normatizações legais; se colocado efetivamente em prática, poderá contribuir para a evolução da formação de professores no Brasil.

1.2 Revisão de Estudos

Antes de dar continuidade às referências teóricas que embasam esta pesquisa, buscou-se fazer um levantamento de algumas pesquisas já realizadas, cujo foco e cujo objeto de estudo se aproximassem dos desta.

Esse levantamento é importante não apenas para que “não se reinvente a roda”, refazendo o que já está feito, mas também para que esse exercício de análise de outros trabalhos ajude a “focalizar a lente” do pesquisador. Como apontam Borba e Araújo (2004), é nessa ação, denominada por eles como “revisão da literatura”, que o pesquisador situa seu trabalho no processo de produção de conhecimento da comunidade científica.

Ao iniciar o processo de busca por trabalhos, conseguiu-se um contato com o levantamento já realizado por Bruno (2009), em sua dissertação de mestrado. Com a autorização da autora, passou-se a utilizar o quadro por ela elaborado (Quadro 2: Corpus da pesquisa / Anexo B), de que constam dissertações e teses defendidas de 2002 a 2007, cujas palavras-chave são Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (PEES).

Dessas, sete foram selecionadas, pois tinham, como sujeitos de pesquisa, como esta, alunos da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática.

O primeiro trabalho a destacar é a dissertação defendida na Unicamp no ano de 2002, cuja autora é Franciana Carneiro de Castro e cujo título é “Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado”.

Nele, a autora buscou compreender como o futuro professor se constitui na prática, ou seja, como são concebidos os saberes e as práticas pedagógicas e como ele se apropria da experiência docente, no sentido de Morin (1996) e Prigogine (1996), com base nas experiências na disciplina PEES. Ainda, a autora buscou analisar o processo de transição entre o ser aluno e o ser professor.

Para isso, ela levantou instrumentos de pesquisa relacionados ao acompanhamento (entrevistas e observações etnográficas em atividades na universidade e na escola) de dois alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Unicamp que cursavam, em 1999, a disciplina já mencionada. Os instrumentos foram o diário de campo da pesquisadora, o diário de campo dos estagiários, o material produzido pelos alunos no desenvolvimento da disciplina (resenhas, reflexões, relatórios, memoriais, monografias), as observações e os registros etnográficos realizados durante os encontros de discussão teórico-metodológica da Unicamp, as observações e os registros etnográficos realizados durante as aulas ministradas pelos estagiários na escola e as entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas.

Ao final, a autora notou ser tensa a passagem de aluno a professor e que a disciplina PEES I e II em muito contribuiu para o processo de formação docente.

O segundo trabalho a citar é a dissertação de José Felice, defendida na UFSCar, também em 2002, cujo título é: “Planejamento do ensino de Matemática: uma experiência realizada de forma coletiva, com enfoques na organização e na contextualização dos conteúdos”.

Professor da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Matemática da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e questionador reflexivo sobre o processo de planejamento do conteúdo matemático, tanto quanto aos professores da Educação Básica como aos das Universidades, o autor tomou, como problemática da sua pesquisa, a elaboração, a execução e a avaliação coletivas de um planejamento de ensino para um minicurso, inserido na disciplina PEES, como forma de mostrar, aos futuros professores, a importância de elaborar um bom planejamento de ensino para o sucesso na aprendizagem dos alunos.

Diante disso, o autor buscou responder às questões: Como se configura a aprendizagem docente na disciplina de PEES? Como os alunos dessa disciplina avaliam a experiência de planejar e implementar minicursos como atividades de estágio? E qual o papel do professor de PEES na aprendizagem profissional de licenciandos, através das atividades de minicursos?

A fim de obter respostas para tais questões, o autor observou sistematicamente o trabalho realizado pelos estagiários, fazendo registros detalhados do diálogo entre os estagiários, antes do desenvolvimento do trabalho e durante esse processo, dos comentários dos alunos participantes dos minicursos e da visão exposta pelos estagiários sobre o trabalho pedagógico de ensino e aprendizagem, antes e depois das atividades de ensino desenvolvidas e do planejamento e da execução dos minicursos.

Concluiu que a formação do professor deve ocorrer num processo que integre o conhecimento científico e o didático. Além disso, deve desenvolver as capacidades do docente para compreender a necessidade de valorizar o trabalho didático e as possibilidades de transformação que essa tarefa pode proporcionar na qualificação profissional do professor.

Outro trabalho a destacar é a dissertação de Jane Mery Richter Voigt, defendida no ano de 2004 pela Universidade Federal do Paraná, cujo título é: “O estágio curricular supervisionado da Licenciatura em Matemática em um ambiente informatizado: trabalhando com o Cabri-Géomètre II no Ensino Fundamental.”.

Novamente, temos um caso de reflexão sobre a própria prática. Ou seja, um caso em que a pesquisadora-autora é professora da disciplina PEES – sobre a qual irá pesquisar – em um curso de Licenciatura em Matemática, agora na Universidade de Santa Catarina, além de atuar também como professora de Ensino Fundamental.

A autora buscou, em sua pesquisa, apontar as facilidades e as dificuldades que o professor de Prática de Ensino encontra, ao planejar e ao ministrar aulas para alunos da Licenciatura em Matemática, quando utiliza o software Cabri-Géomètre II no ensino de quadriláteros. Aponta também as facilidades e as

dificuldades que o aluno do curso referido encontra ao planejar e ao ministrar aulas para os alunos de Ensino Fundamental com o uso do mesmo recurso.

A autora utilizou referencial teórico que enfoca questões relacionadas à informática, à Educação Matemática e à formação do professor de Matemática.

Os sujeitos dessa pesquisa foram a própria pesquisadora-professora e dois de seus alunos universitários. Seu processo metodológico consistiu de duas etapas, uma sobre a investigação de sua própria prática e outra sobre a investigação da prática dos dois estagiários. A primeira, por meio de relatos das facilidades e das dificuldades em preparar tais aulas; a segunda, por meio de entrevistas com os sujeitos da pesquisa e de observações das interações professor-aluno-computador e dos fatos ocorridos em uma sala de aula.

Por meio de seu trabalho, a autora pôde detectar algumas facilidades e dificuldades de trabalhar com o software, todas relacionadas ao conhecimento didático sobre o planejamento da aula e sobre a realização da aula. Como facilidades, a autora considerou a possibilidade de movimentar as figuras construídas no Cabri, a organização dos alunos em grupos, o contato com os mesmos e a diversidade de construções e de investigações realizadas pelos alunos. Como dificuldades, a autora apontou o manuseio do software e do equipamento, o acesso a referências bibliográficas, a discussão das atividades no final da aula, a gestão do tempo e a reserva do laboratório.

Finalmente, a autora considerou que as atividades realizadas durante as aulas de Prática de Ensino só adquirem eficácia, se houver compromisso do corpo docente dos cursos de formação de professores de Matemática com a sua própria prática de ensino, desafiando os alunos com situações-problema e valorizando as construções pessoais dos conhecimentos.

O próximo trabalho a mencionar é a tese de Diana Victoria Jaramillo Quiceno, defendida na Unicamp no ano de 2003, e cujo título é “(Re)Constituição do Ideário de Futuros Professores de Matemática num Contexto de Investigação sobre a Prática Pedagógica”.

Como o título já indica, nesse trabalho a autora teve, como objetivo, identificar os elementos constitutivos do ideário pedagógico, produzidos pelo futuro professor de Matemática, ao longo de sua vida, sobre a Matemática, seu ensino, sua aprendizagem e sobre o trabalho docente em geral. A autora também visou a investigar como esse ideário e a prática docente do futuro professor de Matemática são problematizados e se (re)constituem num processo de ação, reflexão e investigação sobre a prática pedagógica em Matemática; finalmente, a investigar a relação que se estabelece entre o processo de (re)constituição do ideário do futuro professor e a realização de sua prática docente.

Depois de uma ampla revisão bibliográfica de trabalhos que se referiam aos saberes docentes, a autora adotou o conceito de ideário pedagógico do professor de Matemática como um construto que diz respeito a crenças, concepções, conhecimentos, saberes, ideias do professor sobre a Matemática, seu ensino, sua aprendizagem e sobre o trabalho docente em geral.

A fim de responder à questão da pesquisa – “como o ideário pedagógico e a prática docente dos futuros professores de Matemática se (re)constituem num processo de formação mediado pela ação, pela reflexão e pela investigação sobre a prática pedagógica?” – a autora aproximou-se desse movimento de (re)constituição do ideário e da prática docente de três licenciandos, por meio das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I e II do programa noturno de Licenciatura em Matemática da Unicamp, no ano de 1999.

Tratando-se de uma “investigação narrativa”, baseada nas autobiografias, na análise de episódios de aulas de Matemática, da produção de textos escritos, da escrita de diários reflexivos, da produção de mapas conceituais e das aulas ministradas pelos três licenciandos durante o estágio da disciplina, a autora compreendeu que a (re)constituição do ideário pedagógico do futuro professor de Matemática vem sendo transpassada por inúmeras vozes ao longo de sua vida, antes de ele ingressar na licenciatura, as quais se unem a outras durante a passagem por ela; compreendeu que a (re)constituição do ideário pedagógico não é um processo linear, mas complexo; além disso, que existe uma dialética entre a (re)constituição do ideário pedagógico do futuro professor e sua prática docente.

Finalmente, a autora concluiu que esse processo de ressignificação do ideário do futuro professor de Matemática, pessoal e intransferível, reside no movimento entre o individual e o social, entre a singularidade e a pluralidade. Assim, ele próprio é movimento.

O quinto trabalho que se destaca é a tese de Raquel Gomes de Oliveira, defendida em 2006 na Universidade de São Paulo, cujo título é “Formação de Professores de Matemática, Estágio Supervisionado Participativo na Licenciatura em Matemática uma Parceria Escola – Universidade: respostas e questões”.

Nele, a autora buscou investigar o que poderia propiciar, aos licenciandos, o desenvolvimento de uma proposta diferente do Estágio Supervisionada baseado em observação, participação e regência.

Adotando a prática de ensino e a formação de professores como campo de pesquisa, a autora tomou, como suporte, a legislação sobre estágio e as diretrizes curriculares para a formação de professores, bem como as ideias de cooperação entre a Universidade formadora e Unidade Escolar com a qual os estagiários se envolveram.

Foram tomados, como referenciais teóricos, aqueles que consideram os professores da Educação Básica fabricantes de saberes, passíveis de repartir por meio do trabalho cooperativo com os docentes em formação. Também se usaram, como base de reflexão, os referenciais teóricos que permitem entender a formação docente como um processo de aprendizagem que, em parte, resulta da atividade, do contexto e da cultura em que se desenvolve.

O processo de pesquisa ocorreu por meio do trabalho colaborativo de dezessete licenciandos do 4º ano diurno do curso de Licenciatura em Matemática, os quais desenvolveram atividades de planejamento, execução e avaliação das ações docentes nas unidades escolares.

A autora concluiu, quando fez a análise descritivo-interpretativa dos dados, que, mesmo sem períodos comuns de tempo para que fosse efetivada a relação escola-universidade, a concepção do estágio como observação, participação e regência foi superada por parte dos estagiários. Além disso, a experiência de trabalho cooperativo com professores e alunos da universidade, proporcionou

reflexão à equipe escolar, provocando mudanças na percepção sobre a profissão docente.

Também no ano de 2006, na Universidade Federal de Santa Catarina, foi defendida a dissertação de Josiane Marques Motta, sexto trabalho que será mencionado neste levantamento, com o título “As Disciplinas de Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação do Professor de Matemática: Saberes e Dificuldades”.

A autora, também movida por inquietações decorrentes das experiências vividas na função de professora da disciplina Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da UFSC, buscou, em seu trabalho, responder a algumas perguntas como: Quais saberes têm lugar nessas disciplinas? Qual a função desses saberes na formação do professor? O trabalho realizado com tais saberes dá conta dos objetivos dessas disciplinas? Quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos no momento de preparação do estágio? E no momento de assumir uma classe, exercer o papel de professor, enquanto estagiário? Enfim, no exercício de sala de aula, que saberes são mobilizados e quais são construídos? Quais saberes são necessários para desenvolver um trabalho em classe e, no entanto, não são disponíveis aos alunos no momento de assumir o papel de professor?

Baseada na Teoria Antropológica do Saber de Yves Chevallard, a autora pôde identificar quais saberes – teóricos e práticos – estão envolvidos no processo de formação de professores, especificamente no desenvolvimento das disciplinas Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado.

A autora realizou, como metodologia de pesquisa, uma análise dos documentos oficiais que normatizam a formação de professores, dos documentos oficiais da UFSC – ementas, planos de ensino das disciplinas – e de documentos como relatórios de estágio e fichas de avaliação das aulas dos estagiários, a fim de identificar os saberes estudados nessas disciplinas. A autora também analisou os dados recolhidos por meio da observação naturalista em classe.

Dessa forma, ela pôde identificar saberes práticos e teóricos e dificuldades que permeiam a formação inicial do professor de Matemática. Além disso,

constatou dificuldades por parte dos futuros professores de Matemática ao assumirem uma classe, isto é, quando os estagiários realizam a passagem de alunos a professores.

O último trabalho a referir neste levantamento é a dissertação de Francieli Cristina Agostinnetto Antunes, defendida no ano de 2007, na Universidade Estadual de Londrina, cujo título é “A Relação com o Saber e o Estágio Supervisionado em Matemática”.

Como o título já sugere, a autora pretendeu investigar a relação com o saber docente instituída por estagiários do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Oeste do Paraná durante o desenvolvimento do estágio supervisionado.

Para isso, utilizou o referencial teórico baseado no conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu, mas, principalmente, a Relação com o Saber, apresentada por Charlot e os Saberes Docentes, apresentados por Tardif.

A autora pretendeu responder às seguintes questões: Qual a relação do estagiário com a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado? Qual a relação do professor formador com a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado? Por que o estágio causa impacto no estagiário, seja ele positivo ou negativo? Existe diferença entre a relação que o estagiário estabelece com a Matemática e a relação que o aluno estabelece com a Matemática? E essa diferença, caso exista, o que causa?

Com a finalidade de responder a tais perguntas, alcançando, dessa forma, o objetivo de seu trabalho, a estudiosa entrevistou três duplas de estagiários, totalizando seis pessoas, as quais nunca haviam lecionado e que foram convidadas a falar sobre o período do estágio supervisionado, as relações estabelecidas e a experiência originária desse processo.

A fim de analisar as relações estabelecidas pelos estagiários, quando confrontados com o momento de dar aula e a postura assumida em sala de aula, a pesquisadora utilizou diagramas diacrônicos e, posteriormente, mapas conceituais para fazer a análise das transcrições das entrevistas.

Assim, pôde concluir, por meio das entrevistas, que os estagiários, apesar de esperar que as disciplinas pudessem ensiná-los a “dar aula”, como se fosse uma receita, entendem que só vão aprender fazendo, que não têm como acessar certas noções antes do contato com a sala de aula. São os saberes inerentes da docência.

Ter realizado, de forma sucinta, a revisão de estudo, a partir do levantamento inicial da pesquisadora Bruno (2009), contribuiu para uma visão mais ampla e detalhada dos avanços das pesquisas que envolvem a disciplina PEES.

Presume-se que existam outros trabalhos sobre o referido assunto, no entanto, considera-se que os apresentados sejam suficientes para contribuir com o processo de focalização dessa pesquisa, como apontam Borba e Araújo (2004).

O que se pode notar, na maioria dos trabalhos levantados, é o tratamento da disciplina PEES relativa a questões muito interessantes, no entanto, específicas da disciplina e de forma isolada do restante do curso, fazendo parecer que se referem à Prática como um momento isolado do estágio e da disciplina que o supervisiona. Tratam do licenciando que cursa a disciplina PEES com relação a algum fator – como saberes e ideários, entre outros – que tangencia as questões relativas à constituição da Identidade Profissional, o que exatamente se pretende nesta pesquisa.

Assim, com este levantamento, foi provocado um olhar mais subjetivo sobre a disciplina PEES, de um ponto de vista mais amplo, o da Prática como componente curricular.

Dessa forma, é oportuno aqui destacar que, apesar de os sujeitos desta pesquisa serem alunos que cursam a disciplina PEES, não se pretende analisar apenas questões a ela relacionadas, mas à Prática como componente curricular, que passa também por ela e por sua atividade de estágio.

É importante deixar claro que, apesar de ter-se utilizado a disciplina PEES para a coleta de dados, o objetivo desta pesquisa é reconhecer indícios de identificação com a profissão docente, por parte dos futuros professores de Matemática durante o curso de licenciatura, e conhecer e analisar as

contribuições das experiências vividas pelos licenciandos no desenvolvimento da Prática, como componente curricular, para a constituição de sua Identidade Profissional Docente.

PROFESSOR EM FORMAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Em muitas situações, perceber a necessidade de mudança constitui o primeiro passo para que ela ocorra. Com relação à formação de professores não é diferente. Entretanto, faz-se necessário refletir sobre a possibilidade de também se mudarem as convicções que orientam as ações. Por esse motivo, as resoluções propõem que a formação de professores tenha, em sua matriz, a Prática com componente curricular e, ainda, a prática reflexiva como atitude a desenvolver.

A base dessa recomendação, a Identidade Profissional Docente, é um processo de construção do sujeito historicamente situado, que se vai tecendo nos cursos de formação com que o futuro professor se defronta, mediante diferentes situações de cunho teórico e prático, que lhe deem condições para construir sua Identidade Profissional.

Mas, o que se entende por Identidade? Como ela é constituída?

Antes mesmo de conceituar Identidade Profissional Docente e estabelecer uma relação entre ela e a formação de professores, este capítulo trata de redimensionar e resgatar o amplo conceito de Identidade, ainda que de forma breve e cuidadosa, pois Carrolo (1997, apud Guimarães, 2006), alerta não ser fácil encontrar, nas ciências humanas, um consenso sobre o conceito de

Identidade, menos ainda sobre sua operacionalização, o que se estende ao conceito de Identidade Profissional.

2.1 IDENTIDADE: fusão das Identidades Social e Profissional

Esta pesquisa insere-se na área da Educação e, em razão dos estudos dos fatos e fenômenos educacionais, situa-se entre as ciências humanas e sociais, que, por sua vez, não se distinguem das teorias da socialização, segundo Dubar (2005). Buscou-se, nessas teorias e nas idéias deste autor, o conceito e o processo de constituição de Identidade – posteriormente, Identidade Profissional – que a consideram como produto de um conflito, ou de uma contradição interna ao próprio mundo social, e não, essencialmente, como fruto do funcionamento psíquico, conforme apontam os psicanalistas (Dubar, 2005).

Nesta pesquisa, busca-se apresentar, de forma simples e fiel, a teoria sociológica da construção das identidades social e profissional, defendida por Dubar (2005).

O autor defende que, desde a infância,

a socialização é um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação. Socializar-se é assumir pessoalmente suas atitudes, a ponto de elas guiarem amplamente sua conduta sem que a própria pessoa se dê conta disso. (DUBAR, 2005, p. 24)

Para Dubar, a identidade social é uma articulação entre uma transação “interna” ao indivíduo e uma transação “externa” entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage, o que rejeita a distinção entre a identidade individual e a coletiva.

Com efeito, a identidade constitui-se tanto numa perspectiva individual como social. Por isso apresenta uma divisão interna, uma dualidade entre a “identidade para si” e a “identidade para o outro”, as quais são distintas e, ao mesmo tempo, inseparáveis – como se formassem um espelho no qual a imagem refletisse algo distinto do objeto, apesar de ser sua imagem; como se “eu” me

visse diferente de como os outros “me” veem. Inseparáveis pois a identidade para si estabelece uma mútua relação com o outro e o seu reconhecimento.

É nesse sentido que o autor aponta que

a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (Dubar, 2005, p. 136)

Por esse motivo, fundamentando-se nas idéias de Erikson (1987), o autor afirma que a identidade nunca é acabada, muito menos dada. Ao contrário, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída num contexto de incerteza, maior ou menor e mais ou menos duradoura. Afirma que não há identidade única, inicialmente em razão da pluralidade dos grupos de pertencimento ou de referência, mas também devido à variedade das identificações: “entre o anseio de ser como os outros, aceito pelos grupos a que pertence ou deseja pertencer, e o aprendizado da diferença, até mesmo da oposição com relação a esses grupos, o indivíduo deve construir sua própria identidade por uma integração progressiva de suas diferentes identificações positivas e negativas”. Como escreve Lacan (1949, apud Dubar, 2005), “o eu é um objeto constituído como uma cebola; poderíamos descascá-lo e encontraríamos as identificações sucessivas que o constituíram” (p. 24).

Acontece que, para Dubar, a constituição das identidades ocorre a partir de uma articulação entre dois processos identitários heterogêneos: o biográfico e o relacional.

O processo biográfico pode ser definido como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais, a partir das categorias⁴ oferecidas pelas instituições consecutivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa, entre outras) e consideradas acessíveis e valorizadoras, a um só tempo – transação “subjetiva”. Já o processo relacional aporta à identidade na experiência relacional e social do poder e, portanto, faz das relações de trabalho o “lugar” em que se lida com o enfrentamento dos desejos de reconhecimento, em um contexto de acesso desigual e complexo ao poder. Além disso, remete, não a

⁴ O conceito adotado para categorias é mesmo adotado por Dubar e será explicado ainda neste capítulo.

um simples papel passageiro em um cenário transitório – como no processo biográfico –, mas a um investimento essencial em relações duradouras que colocam em questão o reconhecimento recíproco dos parceiros. Portanto diz respeito ao reconhecimento das identidades associadas aos saberes, às competências e às imagens de si, propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação, em um dado momento e no interior de um espaço específico e autêntico – transação “objetiva”.

Dubar expõe que a articulação entre esses dois processos (biográfico e relacional) é rica em mecanismos de identificação. Começando pelos atos de atribuição e de pertencimento, os quais são determinados, o primeiro, por definir “que tipo de homem (ou mulher) você é” ou dizem que é – identidade para o outro –, e o segundo, por exprimir “que tipo de homem (ou mulher) você quer ser”, ou você diz que você é – identidade para si. É basicamente por isso que se considera que, pelo e no relacionamento com os outros, baseado em sentido, objetivo e necessidade, um indivíduo é identificado e movido a aceitar ou a recusar as identificações que recebe dos outros.

Especificamente, o primeiro mecanismo (de atribuição) diz respeito à identidade atribuída pelos outros a uma pessoa e só pode ser analisado dentro de uma situação – sistema de ação – na qual o indivíduo esteja inserido. Além disso, resulta de “relações de força” entre todos os envolvidos e da autenticidade das categorias utilizadas. A “formalização” autêntica dessas categorias é considerada elemento fundamental desse processo, que se impõe coletivamente aos atores implicados, assim que concluído, mesmo que por algum tempo. Como fator consequente desse processo, cria-se uma forma de *rotulagem* dos indivíduos, produzindo o que se denomina identidades sociais “virtuais”.

Já o segundo mecanismo (de pertencimento) refere-se à interiorização ativa, à incorporação da identidade pelo próprio indivíduo, a qual somente se pode analisar no seio das trajetórias sociais pelas quais ele constrói a “identidade para si”. Segundo Laing (1986, p. 114, apud Dubar, 2005), essa identidade consiste, nada mais, nada menos, na “história que ele se conta sobre o que ele é”, que se denomina identidade social “real” e que também se utiliza de

categorias, as quais devem ser legítimas tanto para o indivíduo quanto para o grupo a partir do qual elas se definem.

A questão central instala-se no fato de os dois processos não serem coincidentes, causando, possível discordância entre as identidades sociais “virtual” (conferida à pessoa) e “real” (que ela mesmo se atribui). Eis que entram em jogo as transações “objetiva” (ou externa) e “subjéitiva” (ou interna), denominadas “estratégias identitárias” e designadas a minimizar a distância entre as duas identidades (“virtual” e “real”).

A primeira (transação objetiva) tem a finalidade de tentar acomodar a “identidade para si” sobre a “identidade para o outro”, enquanto a segunda (transação subjéitiva) tenta assimilar a “identidade para o outro” à “identidade para si”, deixando o desejo de construir, para si, novas identidades no futuro (identidades visadas) vencer a necessidade de defender, proteger uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas). Além disso

a transação subjéitiva depende, de fato, das relações para com o outro, constitutivas da transação objetiva. A relação entre as identidades herdadas, aceitas ou recusadas pelos indivíduos, e as identidades visadas, em continuidade às identidades precedentes ou em ruptura com elas, depende de modos de reconhecimento pelas instituições legítimas e por seus agentes que estão em relação direta com os sujeitos envolvidos. (Dubar, 2005, p. 140)

Para o autor, a chave do processo de construção das identidades sociais está na articulação entre essas duas transações (objetiva e subjéitiva), intrínsecas aos processos, relacional ou biográfico, complexos mas autônomos, pois “a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (p. 143).

Um mecanismo comum aos dois processos – relacional e biográfico – é o recurso a esquemas de tipificação. Nos dois processos, leva-se em consideração a existência de tipos identitários, ou seja, “número limitado de modelos socialmente significativos para realizar combinações coerentes de identificação fragmentárias” (Erikson, 1968, apud Dubar, 2005, p. 143). Também denominados *categorias sociais*, eles dependem muito das fases da vida, evoluem no tempo e variam

tanto de acordo com os espaços sociais como de acordo com as temporalidades biográficas e históricas. Assim as categorias pertinentes no campo religioso (praticante/não praticante/incrédulo ou católico/protestante/muçulmano/judeu/ateu etc.) não são as mesmas que as no campo político (direita/esquerda) ou no campo do trabalho (ativo/inativo, assalariado/não-assalariado, execução/administração). (p. 144)

Dubar considera que o trabalho, o emprego e também a formação, por serem campos de construção das categorias sociais, constituem áreas pertinentes de identificações sociais dos indivíduos, apesar de nem sempre ter sido assim.

Atualmente, a relação “emprego-formação” fortalece o centro dos processos identitários, visto que a formação se torna um elemento cada vez mais valioso para o acesso ao emprego, ou para a transição de um para outro. Se o emprego era importante na constituição de identidade social, agora, com a relação citada acima, a formação também passa a ser.

No entanto o autor alerta que isso não é suficiente para reduzir as identidades sociais a *status* de emprego e a níveis de formação.

É evidente que, antes de se identificar pessoalmente um grupo profissional ou um tipo de formação, o indivíduo, já na infância, herda uma identidade sexual, mas também uma identidade étnica e uma identidade de classe social, que são as de seus pais, de um deles ou de quem tem a incumbência de educá-lo. (p. 147)

Contudo Dubar considera que, nas e pelas categorizações dos outros e principalmente dos parceiros de escola (seus professores e seus colegas), a criança vive a experiência de sua primeira identidade social, tanto pelas categorias étnica, política, religiosa, profissional e cultural de seus pais, quanto, agora, pelo seu desempenho escolar.

Da dualidade entre identidade para o outro conferida e identidade para si construída, também entre identidade social herdada e identidade escolar visada, se origina um campo do possível no qual se desenvolvem já na infância, na adolescência, e no decorrer da vida, todas as estratégias identitárias. (p. 147)

As escolhas passam a ser cada vez mais frequentes ao longo da vida do indivíduo. Não só entre as identidades atribuídas e as assumidas, ou entre as

identidades herdadas e as visadas, mas também agora entre os acontecimentos mais importantes para a identificação social e profissional. “É claro que o conjunto das escolhas de orientação escolar mais ou menos forçadas ou assumidas representa uma antecipação importante do *status* social futuro” (p. 148).

Segundo o autor, o egresso do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho (ou a escolha nele – “a entrada em uma ‘especialidade’ disciplinar ou técnica constitui um ato significativo”, p.148) estabelecem, atualmente, um momento essencial do início da construção de uma identidade autônoma. Mas essa identidade, atualmente, é fruto além da identificação, por outra pessoa, de suas competências, de seu *status*, de sua carreira possível, de suas aspirações e de sua identidade possível, como também de

uma alta taxa de desemprego que atinge de maneira diferente os novos integrantes dependendo dos países, dos níveis de escolaridade, das origens sociais e do sexo; um rápido processo de modernização tecnológica e de mudanças organizacionais nas empresas, na administração pública e no setor de serviços; um prolongamento da transição entre a saída da escola e o acesso a um emprego cada vez menos considerado estável (“para o resto da vida”). (Baudelot, 1988, apud Dubar, 2005, p. 149)

O autor considera que, da decorrência desse primeiro confronto, dependerão as modalidades de construção de uma identidade profissional que “constitua não somente uma identidade no trabalho mas também e sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação” (p. 149).

Isso quer dizer que hoje há mais fatores influenciando as construções das identidades profissionais, principalmente dos jovens, que criam novas estratégias pessoais e de apresentação de si (“aprender a se vender”).

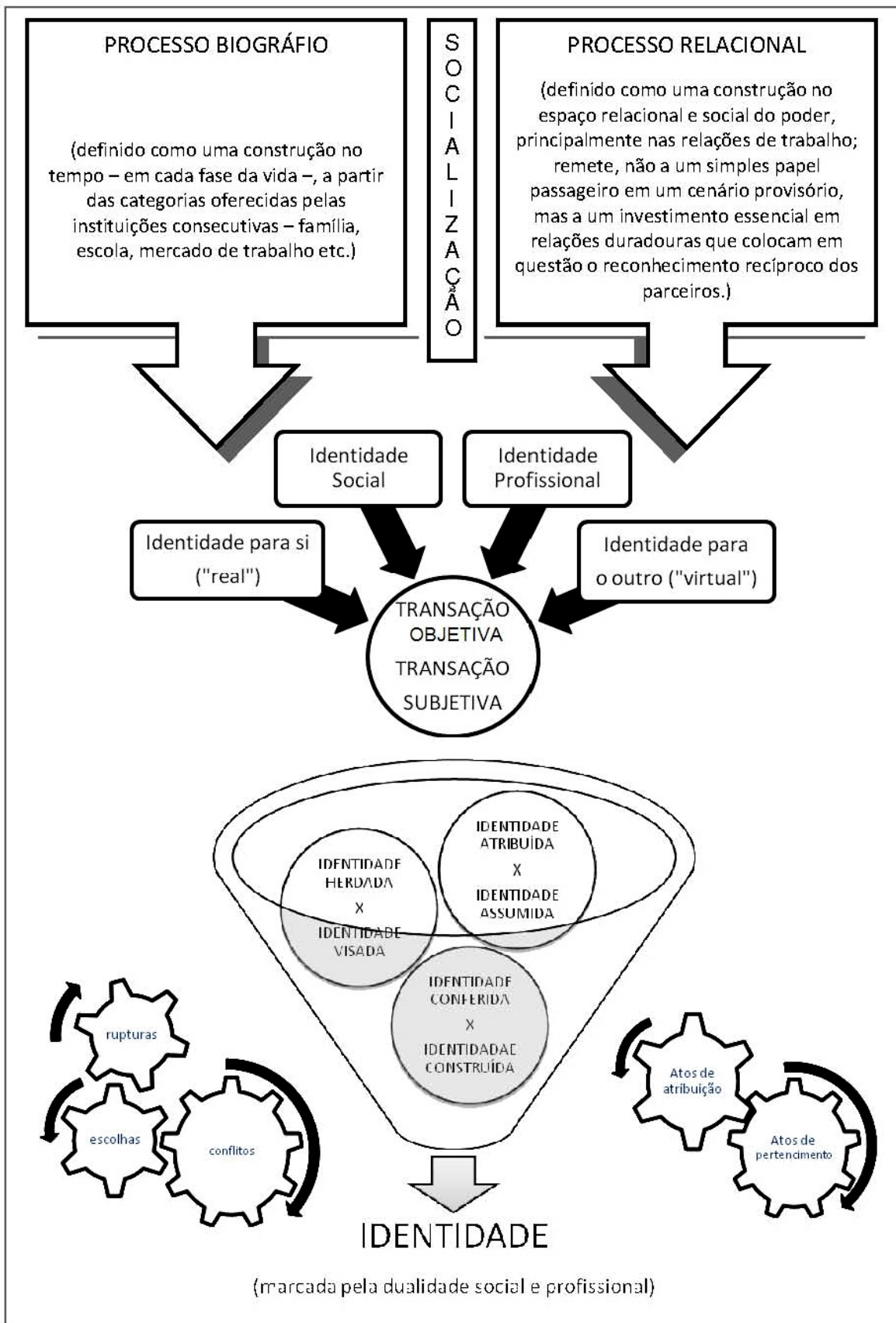
Já não se trata apenas de “escolha da profissão” ou de obtenção de diplomas, mas de construção pessoal de uma estratégia identitária que mobilize a imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a realização de seus desejos. (...) Essa primeira “identidade profissional para si”, mesmo reconhecida por um empregador, tem cada vez mais chances de não ser definida. (...) É, pois, profundamente marcada pela incerteza, ainda que teoricamente acompanhe a passagem da adolescência à vida adulta e, portanto, a uma forma de estabilização social. (Dubar, 2005, p. 150)

Tal fato acentua-se quando se trata da constituição da Identidade Profissional Docente, dada a situação precária vivenciada hoje na profissão. Dessa forma, supõe-se que os jovens que buscam a docência também sejam “indivíduos da geração da crise”, como denomina Dubar, a começar pela escolha.

O autor defende, ainda, que, para construir a Identidade Profissional, o sujeito deve entrar em contato com essa profissão, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, para observar como os diferentes grupos se identificam com os pares no trabalho, com os chefes e com os outros grupos.

Além disso, aponta que cada profissão está associada a um conjunto de saberes privilegiados que, por sua vez, estrutura a Identidade Profissional. Essas Identidades Profissionais, adjuntas a configurações exclusivas de saberes, são construídas por meio de processos de socialização cada vez mais diversificados, tal como o apontado neste trabalho, a questão das contribuições da Prática como componente curricular nos cursos de licenciatura.

Foi elaborado e abaixo está apresentado um esquema com a iniciativa de ilustrar o processo contínuo de constituição das Identidades.



Em seguida, apresenta-se o quadro de categorias da análise da identidade, elaborado pelo autor:

Quadro 6 Categorias de análise da identidade

| | |
|--|--|
| Processo relacional * | Processo biográfico * |
| Identidade para o outro * | Identidade para si * |
| Atos de atribuição "Que tipo de homem ou de mulher você é" = dizem que você é * | Atos de pertencimento "Que tipo de homem ou de mulher você quer ser" = você diz que você é * |
| Identidade – numérica (nome atribuído) – genérica (gênero atribuído) * | Identidade predicativa de Si (pertencimento reivindicado) * |
| Identidade social "virtual" * | Identidade social "real" * |
| Transação objetiva entre – identidades atribuídas/propostas – identidades assumidas/incorporadas * | Transação subjetiva entre – identidades herdadas – identidades visadas * |
| Alternativa entre – cooperação – reconhecimento – conflitos – não-reconhecimento * | Alternativa entre – Continuidades → reprodução – Rupturas → produção * |
| "Experiência relacional e social do PODER" * | "Experiência de estratificações, discriminações e desigualdades sociais" * |
| Identificação com instituições consideradas estruturantes ou legítimas * | Identificação com categorias consideradas atraentes ou protetoras * |
| * Identidade social marcada pela dualidade * | |

(Dubar, 2006, p.142)

Considerando uma abordagem psicológica, diferente da sociológica de Dubar, e no entanto cabível no presente contexto, Zimmerman (1999, p. 130) define o processo identitário como um processo ativo, do ego inconsciente do indivíduo, que consiste em este vir a tornar-se idêntico a um outro, de acordo com a etimologia "iden-tificar" é o mesmo que "tornar idem", ou seja "igual"; resultado de um processo de introjeção – mecanismo psicológico pelo qual um indivíduo, inconscientemente se apossa de uma característica alheia, tornando-a parte de si

mesmo – de figuras parentais no ego, sob a forma de representações objetais, e também no superego, por uma das seguintes formas: a figura amada e admirada, que constitui as identificações mais sadias e harmônicas, e a figura idealizada.

Já o desenvolvimento da identidade profissional é entendido como um processo de socialização, o qual ocorre desde a infância, a partir de variadas identificações que o indivíduo tem durante sua história de vida e que irá desenvolvendo com adultos significativos, que exercem papéis profissionais. Essas identificações vão sendo agrupadas à personalidade, tornando-se próprias. Zimerman (1999) afirma que, a partir das gratificações ou das frustrações com esses profissionais significativos, nas interações atuais e passadas, se constituirá o tipo de relação com o mundo adulto, em termos profissionais, e, posteriormente, se formará o ideal de ego. Em outras palavras, a partir do que se admira e se deseja e do que se rejeita, surgirão as expectativas a respeito de si mesmo e as pretensões do modo como se anseia alcançá-las, o que significa que a busca e o desenvolvimento profissional podem ser propiciados pelos saberes e pelas idealizações profissionais.

Já Guimarães (2006) apresenta sua ideia sobre Identidade Profissional, afirmando que, além de relacionar-se a aspectos objetivos (formas e estratégias de sua forma na sociedade, conjunto de saberes e destrezas profissionais), se refere também a disposições pessoais quanto a uma profissão, a um determinado estado de espírito em pertencer a um grupo de pessoas que têm, essencialmente, uma maneira comum de determinar a existência.

Em suma, o que se quer destacar é a simultaneidade e a dependência mútua na constituição das identidades social e profissional. Além disso, frutos de constante e complexo processo de socialização, são resultados de conflitos, de rupturas e de escolhas, de batalhas internas e externas ao indivíduo, que se divide entre atos de atribuição e de pertencimento, que busca o que admira e deseja e não aquilo a que renuncia, a fim de criar estratégias pessoais de apresentação de si mesmo.

2.2 A Identidade Profissional Docente e sua constituição durante a formação

Além de ser o foco desta pesquisa, considera-se importante a reflexão sobre a Identidade Profissional Docente, pois, como afirma Garcia (2009), “é através de nossa identidade que nos percebermos, nos vemos e queremos que nos vejam” (p. 3).

Desse modo, toda profissão, como vimos, afirma uma identidade e a profissão do professor, segundo Nóvoa (1996), também não pode ser um dado adquirido, uma propriedade ou sequer um produto. Também para ele, a identidade é um lugar de conflitos e de lutas, é um espaço de construção da maneira de estar e de ser na profissão.

Garcia (2009) julga necessário entender-se o conceito de Identidade Docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente, mas também compreender que os docentes não são apenas profissionais. Gatti (et al., 2009), oportunamente, apresenta uma pesquisa de Valle (2006) que constata que as motivações para o ingresso no magistério “permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o amor pelo outro (...)” (p. 10).

Outro aspecto a considerar é o termo Identidade carregar a questão da profissionalidade. Nessa direção, este trabalho adota o mesmo significado para Identidade Profissional Docente e para Profissionalidade Docente, assim como Sacristán (1995, apud Guimarães, 2006). O autor defende que a Profissionalidade Docente é “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” (Sacristán, 1995, apud Guimarães, 2006, p. 29), e a qual “é construída, mantida ou modificada em relação à realidade que se quer manter ou modificar” (Ibid, p. 30).

Guimarães afirma que a expressão Identidade Profissional do Professor se tem referido, predominantemente, à maneira como a profissão docente é

representada, construída e mantida socialmente. E, com relação aos licenciandos, observa que,

...de fato, os futuros professores vão construindo sua identidade profissional, em boa parte, com base em sua história e sua cultura, mas também baseados em práticas consolidadas, rotinas, valorações, modos de atuar, estabelecidos na própria instituição escolar. Os alunos em formação aprendem a conviver com essa cultura organizacional e precisam combinar suas perspectivas e expectativas com aquelas que a instituição promove, positiva ou negativamente. (Guimarães, 2004, p. 11)

Entre as descobertas mais anunciadas, Garcia (2009) afirma que está o fato de que

... as crenças que os professores em formação trazem consigo quando iniciam sua formação afetam de maneira direta a interpretação e a valorização que os professores fazem das experiências de formação de docentes. Essa modalidade de *aprender a ensinar* se produz através do que é denominado *aprendizagem pela observação*. Aprendizagem que, em muitas ocasiões, não se produz de maneira intencional, mas que vai penetrando nas estruturas cognitivas – e emocionais – dos futuros professores de maneira inconsciente, chegando a criar expectativas e crenças difíceis de remover. (p. 6)

Por esse motivo, também nesta pesquisa, valoriza-se a Prática como componente curricular, pois se considera que o sujeito aprende, efetivamente, a ensinar, por meio das entrelinhas da formação. Considera-se, ainda, que a postura reflexiva, estimulada e desenvolvida na licenciatura – como preveem as normatizações –, forma indivíduos conscientes de sua escolha profissional e, conseqüentemente, prontos para dar continuidade à constituição de suas Identidades Profissionais.

Com base nas teorias apresentadas, entende-se que a constituição da Identidade Profissional Docente acontece a partir do momento em que o futuro professor começa a apropriar-se do que é específico na ação docente, o que ocorre por meio de múltiplos processos de identificação, resultantes de escolhas, rupturas, conflitos e incertezas, a partir do que se admira, se deseja e se rejeita, das gratificações ou das frustrações com profissionais significativos, gerando, dessa forma, as expectativas a respeito de si mesmo e as pretensões do modo como se anseia alcançá-las.

A identidade, assim, constitui-se por meio da identificação com os desejos e as expectativas da família, do gosto pelo conhecimento específico que a profissão exige, das escolhas feitas ao longo da vida, da admiração de um profissional da área, até da identificação com sujeitos que exercem a profissão e os saberes relativos a ela.

Por isso, o presente estudo pretende reconhecer indícios de identificação com a profissão docente, por parte dos futuros professores de Matemática durante o curso de licenciatura, e conhecer e analisar as contribuições das experiências vividas pelos licenciandos no desenvolvimento da Prática, como componente curricular, para a constituição de sua Identidade Profissional Docente. Para isso, antes de analisar a colocações dos licenciandos envolvidos nesta pesquisa, abordar-se-ão alguns dos fatores que também influenciam a constituição da Identidade Profissional Docente.

ALGUNS FATORES QUE INFLUENCIAM A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Como já se evidenciou, a constituição da Identidade Profissional, no caso a Docente, ocorre como um processo de socialização, em que o indivíduo é movido a refletir, a indagar, a partir dos múltiplos processos de identificação a que está exposto: a identificação com os desejos e as expectativas da família, com o gosto pelo conhecimento específico que a profissão exige, com as escolhas feitas ao longo da vida, com um profissional da área, o qual o sujeito admira, além de com outros indivíduos que exercem a profissão e os saberes relativos a ela.

Visto que a constituição da Identidade Profissional acontece no “terreno” intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa num determinado contexto, que sofre a influência de vários fatores, vamos descrever a seguir alguns deles, considerados relevantes para esta pesquisa.

3.1 Escolha Profissional

Para esta pesquisa, foi importante trabalhar o conceito de escolha profissional, uma vez que se pretendeu saber como ocorreu o processo de escolha pela profissão, por parte de alunos do curso de licenciatura, e por constituir essa escolha, segundo Dubar (2005), um momento essencial na

construção da Identidade Profissional. Além disso, procurar-se-á considerar como a família e os amigos veem essa escolha, já que, como Dubar, este trabalho defende que “o conjunto das escolhas de orientação escolar mais ou menos forçadas ou assumidas representa uma antecipação importante” da escolha profissional no futuro, fator crucial da constituição da Identidade Profissional.

Antes mesmo de conceituar o ato de escolher, é relevante dar sentido ao conceito de profissão, a qual, segundo Soares (1997), Bueno (1996) e Larousse (2001), constitui o ato ou o efeito de professar (preencher as funções inerentes a um cargo ou profissão); ou a condição social o estado, a atividade ou a ocupação especializada, da qual se podem tirar os meios de subsistência; ou o ofício e o meio de vida, o emprego, a ocupação.

Embora a escolha profissional seja responsabilidade de cada um, as consequências da decisão têm inúmeras implicações sociais. Acredita-se, na maioria das vezes, que uma pessoa que exerce sua profissão não está só se realizando, como também prestando um serviço da melhor qualidade à sociedade.

Ao ingressarem no curso superior, alguns jovens se dão conta de que não basta apenas gostar de uma matéria específica para ter sucesso numa profissão: é preciso muito mais. Essa visão linear de escolha não leva necessariamente a uma satisfação profissional, pois ela sempre se liga a uma motivação pessoal, a um gosto e ao interesse por realizar determinadas atividades.

A busca e a escolha por uma profissão, ao término da adolescência, que, como diz Lewis (1995, apud Santos, 2005), ocorrem com o abandono das atividades e das atitudes infantis e a consequente opção por outras do mundo adulto, terminando em uma reprodução objetiva do “eu” claramente definida, determinam um momento de mudança significativa na vida do sujeito, na maioria das vezes.

Müller (1988, apud Santos, 2005) defende que, durante a adolescência, o jovem busca responder a duas perguntas básicas: “quem sou eu?” e “quem serei eu?”, o que pode determinar uma revisão do seu autoconceito, a partir de uma reavaliação de si mesmo e, enfim, um comprometimento com sua Identidade.

Santos (2005) esclarece que, para Erikson (1976), a definição de uma identidade ocupacional ocorre nesse período de inúmeras transições, de tal maneira, que o momento de uma escolha profissional parece decisivo na vida de um adolescente. Esse momento caracteriza-se pela presença de duas forças antagônicas, uma estimulando-o para a vida adulta e outra atraindo-o para os privilégios ou as características da vida infantil.

A escolha da profissão emerge em um momento no qual o jovem está em busca de uma identidade adulta, que se caracteriza pelo desejo de conquistar a sua emancipação em diferentes níveis; sexual, psicológico e social. (Levisky, 1998, p. 106, apud Santos, 2005).

Por isso, busca-se destacar quais fatores exercem maior influência pessoal e social nessa escolha.

Para Santos (2005), a maior influência pessoal sobre a escolha profissional do jovem parte da família, a começar pela idealização e pela ideia que a família faz a respeito da profissão e do sujeito. A autora aponta que, segundo Lucchiari (1993), essa escolha apresenta-se decisiva para a vida dos jovens e é vista como uma “necessidade” pela família, pela sociedade e por eles próprios, de tal forma, que, segundo Andreani (2004, apud Santos 2005), a família, por vezes, adota uma postura de expectativa que faz com que o adolescente se sinta cobrado.

Segundo Santos (2005), as crises vivenciadas pelos adolescentes e sua família diante da escolha profissional variam nos questionamentos quanto à escolha de uma profissão rentável e segura, mas que não os satisfaz, ou à opção por uma atividade que os atrai, mas que não garante estabilidade financeira.

Além da família (e professores), Pereira e Garcia (2007) consideram que, ainda que de forma limitada, os amigos e os pares – grupo de pessoas da mesma idade – são também quem apoia o adolescente em sua escolha profissional, visto que, da infância para a adolescência, há um aumento da influência dos amigos, que estão possivelmente em situação semelhante e, por isso, proporcionam apoio emocional.

Entende-se aqui também que essa perspectiva vale para os jovens que estão ingressando na faculdade e que já saíram da adolescência.

Os autores defendem que, sendo a influência dos amigos mais no sentido de uma cooperação em busca de um alvo ou objetivo profissional, a determinação da natureza desse alvo sofre uma influência maior de pessoas em posição hierarquicamente superior, como é o caso de pais e professores. Isso acontece em razão de a participação dos adultos parecer basear-se na experiência que estes têm sobre a própria escolha profissional, servindo de modelo social para os adolescentes, papel que seus pares não podem assumir, por ainda não terem passado por esse processo.

Pereira e Garcia (2007) concluíram, através de seu trabalho, que, enquanto familiares (especialmente os pais) e professores são percebidos como uma influência mais direta (ou vertical) nas decisões, os amigos participam de modo mais horizontal, por meio de conversas e de troca de informações. Enquanto os adultos parecem influenciar os objetivos – carreira ou curso escolhido –, os amigos parecem cooperar mais entre si, trocando informações e críticas. E perceberam a coerência da escolha profissional do jovem com a profissão dos pais e professores, com seu meio social e com os recursos materiais à disposição.

Tratando-se, ainda, da escolha profissional, é fato que, como relatam Bartalotti e Filho (2007), outros fatores também a influenciam. Entre eles, está o *status* que a profissão proporciona; por exemplo, graduados em cursos tradicionais, como Direito, Medicina e Engenharia, gozam de certas “vantagens” associadas às regalias de suas carreiras, aos contatos que elas proporcionam ou ao prestígio e, por isso, são mais procuradas. Outro fator, mais aparente no Brasil, é a razão entre candidatos-vaga de cada curso, ou seja, a facilidade ou a dificuldade de ingressar no curso desejado. Como os autores mencionam, não é raro encontrar estudantes matriculados no ensino superior que afirmam ter escolhido um curso em detrimento de outro por ser mais “fácil” nele ingressar.

Por outro lado, é importante lembrar que, como afirmam Pereira e Garcia (2007), os adolescentes e, pode-se acrescentar, também os jovens se encontram num cenário de globalização, em que, devido ao avanço das novas tecnologias da comunicação, se geram grandes transformações nos paradigmas sociais, políticos e econômicos, resultando num excesso de informações, que divulgam o

capitalismo e seus produtos culturais e de consumo. Assim, devido às novas configurações sociais, os papéis, inclusive o de trabalhador, tornaram-se sujeitos a profundas mudanças.

Bartalotti e Filho (2007) constataram, em sua pesquisa, que as carreiras com rendimento mais elevado são as mais concorridas no vestibular, ou seja, as mais procuradas. Nesse contexto, o salário médio de uma profissão tem efeito poderoso sobre a escolha dessa, em detrimento de outras.

Dessa forma, é relevante salientar como se encontra a profissão docente, para observar a influência que estabelece sobre a procura por ela.

Segundo Oliveira e Diana (2008), embora a docência seja uma profissão reconhecida por poucos, constitui uma das poucas atividades que mais gratificam e que, na maioria das vezes, apresenta oferta de trabalho, o que faz com que alunos ingressem em cursos superiores na área de licenciatura, sem que haja uma real motivação para atuar nesse setor e, até mesmo, sem que tenham tido contato com a profissão desejada.

As autoras consideram que o desestímulo dos jovens por escolher o magistério como profissão futura é consequência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira. Ao considerarem as atuais condições da educação brasileira, salientam que vários fatores externos ao processo pedagógico vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país, destacando-se o salário injusto e a precariedade do trabalho escolar, como se irá apresentar posteriormente.

Contradizendo tais afirmações e até mesmo a perspectiva inicial de Leite e Pachane (2008), além de contrariar o apontamento do MEC⁵, as autoras, ao realizarem uma pesquisa sobre as licenciaturas⁶ no Brasil, constataram que todos os cursos de licenciatura analisados apresentam tendência ao crescimento, como

⁵ Salienta a perspectiva de um colapso no sistema educacional por falta de professores qualificados. Informações obtidas pelo acesso ao site do MEC.

⁶ Levantamento estatístico dos cursos de licenciaturas presenciais, referentes aos cursos de Física, Matemática, Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras, Química, e Educação Artística – embora o INEP apresente muitas outras áreas de formação de professores – de 2000 a 2006.

mostra a tabela abaixo, exceto Educação Artística, que mostra estabilidade após um declínio.

Tabela 4. Evolução dos Cursos de Licenciatura (Brasi – 2000-2006)

| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
|---------|------|------|------|------|------|------|------|
| Ed.Fís. | 173 | 176 | 205 | 223 | 286 | 340 | 387 |
| Biol. | 188 | 196 | 227 | 260 | 286 | 316 | 377 |
| Fís. | 58 | 60 | 68 | 89 | 100 | 69 | 134 |
| Geog. | 210 | 217 | 267 | 300 | 333 | 114 | 343 |
| Hist. | 281 | 294 | 331 | 386 | 429 | 346 | 471 |
| Letras | 593 | 556 | 738 | 829 | 948 | 1480 | 1053 |
| Matem. | 327 | 337 | 418 | 442 | 466 | 539 | 567 |
| Quím. | 53 | 61 | 69 | 109 | 113 | 135 | 155 |
| Ed.Art. | 30 | 13 | 20 | 20 | 17 | 12 | 12 |

(Leite e Pachame, 2008, p. 3)

Pode-se perceber que algum fator está determinando que o número de cursos de licenciatura aumente, embora ainda se constate a falta de professores de Educação Básica, como aponta o MEC.

Nesse contexto, parece que o licenciando não possui exata clareza de sua escolha profissional, quando ingressa na licenciatura, determinando que o seu trânsito da formação para o exercício da profissão, quando aconteça, apresente certa resistência, principalmente dependendo de como foi orientado e do que encontrou no estágio supervisionado, o que o faz ratificar ou vetar a “escolha” pela profissão docente.

Às vezes, o licenciando, devido a uma experiência ruim da Prática docente, pelo estágio supervisionado, em uma escola, ou classe, ou numa realidade desagradável, generaliza essa experiência para toda a Educação Básica e, por se distanciar desse cenário, acaba desconhecendo outras realidades e apegando-se apenas às representações iniciais negativas.

Nessa pesquisa quanto à escolha profissional, foram levantadas algumas suposições:

- Existem os alunos que ingressam no curso de licenciatura sem clareza da escolha profissional que fizeram, e que, infelizmente, desistem da carreira por causa do contato negativo com a prática docente, através do estágio;

- Existem os alunos que ingressam no curso de licenciatura sem clareza da escolha profissional que fizeram, mas que se descobrem professores a partir do contato com a prática docente;
- Existem os alunos que ingressam no curso de licenciatura com clareza da escolha profissional que fizeram e sua escolha não é abalada pela prática docente durante o estágio;
- Existem os alunos que ingressam no curso de licenciatura com clareza da escolha profissional que fizeram, e que, infelizmente, desistem da carreira por causa do contato negativo com a prática docente, através do estágio.

Apesar de não constar como suposição, devem-se considerar os casos em que o indivíduo, apesar do desejo, não ingressou em um curso de licenciatura, devido à frustração com as condições da docência, ou devido à falta de apoio e, até mesmo, à proibição dos pais.

Essa questão da escolha fez-se relevante para esta pesquisa pois, como defende Dubar, existe uma relação entre a constituição da Identidade e a clareza (ou não) da escolha profissional, ou seja, a constituição da Identidade Profissional pode-se iniciar com a escolha e, posteriormente, passar pela confirmação dessa escolha, que, por sua vez, sofre influências da prática e da realidade profissional.

3.2 O Cenário atual da docência

Necessário se faz expor o cenário atual da docência, por se acreditar, como Guimarães (2006), em que a constituição da Identidade Profissional se liga, intimamente, à forma como a profissão docente está representada nos dias atuais.

Sabe-se que o ensino é uma das profissões mais antigas, com a qual a maioria das pessoas teve contato e a que, durante muito tempo, se referiam como uma vocação, um sacerdócio, com base nas qualidades morais que o profissional deveria possuir, segundo Lessard e Tardif (2008).

No entanto, por volta dos anos 1990, período de aprofundamento das políticas neoliberais, o Brasil encontrava-se com dívidas crescentes que ameaçavam as relações de parceria no mercado mundial. Não se imaginava, então, que esse dado de conjuntura pudesse exercer futuras influências e drásticas consequências sobre a Educação no país.

Os que tinham uma compreensão da lógica da sociedade capitalista deixaram-se embalar pelo ideal da democracia, sem sequer questionar a redução crescente dos recursos públicos, a diminuição das obrigações do Estado, a desregulamentação da economia, o acompanhamento e a avaliação rigorosos, estabelecidos pelo FMI e pelo Banco Mundial sobre os indicadores econômicos, como condição para empréstimos aos países endividados, conforme aponta Nagel (2002).

Com o pretexto de tais ações constituírem “medidas para aliviar a pobreza” (Nagel, 2002, p. 416), os organismos internacionais financiadores exigiram, como condição do empréstimo, que o Estado brasileiro cumprisse políticas sociais por eles determinadas, como na área educacional.

Uma delas, vista por alguns com bons olhos, diante da situação catastrófica de analfabetismo no país, foi a Priorização da Educação Básica, que gerou a massificação da Educação, ou seja, a obrigatoriedade desse nível de estudo, que resultou em salas de aulas numerosas.

Outra exigência estabelecida e cumprida foi a Aprovação Compulsória, ou seja, o fim da reprovação escolar, com base na concepção reducionista, segundo Nagel (2002), de que alunos reprovados na escola são apenas o produto do trabalho de professores mal qualificados. Como assinala a autora, essa exigência garantiu a correção do fluxo escolar como meta estatística, para comprovar a suposta eficiência de um sistema na verdade falido, porque descomprometido com a formação das gerações futuras.

Corroborando as idéias de Nagel (2002), Lessard e Tardif (2008) defendem que todas essas mudanças não significaram, necessariamente, melhorias na qualidade do ensino e apontam algumas de suas consequências negativas, como:

a queda do nível dos estudos, a permissividade generalizada, os diplomas desvalorizados, o declínio da cultura geral, o currículo “de bar” e a escola “vale-tudo”, expressões muitas vezes usadas para caracterizar a evolução das últimas décadas em matéria de ensino. (LESSARD, TARDIF, 2008, p. 257-258)

Além do aumento de funções do professor, essa nova situação educacional exerceu outras influências sobre a profissão docente. A diversificação das populações escolarizadas gerou problemas de diversos formatos: o desrespeito pela função docente e pela pessoa que a exerce, a incapacidade de agir segundo as regras comuns de civilidade, a renúncia de uma ação empenhada no trabalho escolar, a indisciplina e a violência gratuita, como expõem Lessard e Tardif (2008).

Os autores ainda afirmam que, para alguns jovens, a escola e o empenho em aprender não fazem muito sentido: vão à escola obrigados, pela imposição da família e da sociedade. Por isso

a escola se parece com um estacionamento, e a função docente é assimilada a uma forma de vigilância. Os jovens estão na escola porque a sociedade não quer que eles estejam em outro lugar. (Lessard e Tardif, 2008, p. 258)

Os autores destacam as causas apontadas por Baudelot e Establet (1989) para a crise do ensino: “a degeneração do modelo de ensino clássico, sem que outro modelo tenha capacidade de se mostrar conveniente e suficientemente consistente para substituir e preencher o vácuo deixado pelo modelo clássico” (p. 257).

Nessa situação, apontam, ainda, que os professores são/estão abandonados em sua relação diária com os alunos e na busca por encontrar e dar sentido à sua profissão.

Esse mal-estar dos professores é designado, por alguns, como o “discurso da queixa docente” (Ranjard, 1984), conforme apontam Lessard e Tardif (2008). O fato – que defendem – é a crise do ensino basear-se também na decomposição do modelo docente, o qual não “sobrevive”, como

disciplinador e erudito, transmitindo o mais claramente possível, graças ao seu perfeito domínio da exposição magistral e à sua paixão intelectual, o patrimônio nacional e a grande cultura universal, a alunos escolhidos a dedo, por sua origem de classe, próximos da cultura escolar e dos seus códigos implícitos, e destinados ao *status* de membros da elite meritocrática. (p. 259)

Lessard e Tardif (2008) fazem essas observações a respeito da situação atual da docência, sob a ordem das representações simbólicas de mercado, e consideram que tal situação revela as dimensões fundamentais do trabalho docente, constantemente redefinidas e recompostas em função das pressões e das condições em que se exerce. Na verdade, os autores percebem essa evolução como processo, a tornar mais complexo e a recompor um trabalho que, como defendem, tenta reconhecer e incorporar dimensões inerentes, de certa maneira, à atividade docente.

Já os autores sociólogos veem, nas convergências contemporâneas que envolvem a docência, o contrário da profissionalização, ou seja, formas de desqualificação e de precarização.

Exemplo disso é a pesquisa realizada por Lüdke e Boing (2004), na qual consideram que, apesar de ser uma situação complexa, a docência vive um processo de declínio, o qual se deve também ao fato de não ser categorizada como profissão.

Os autores adotaram a concepção defendida por Cogan e Barber (1991), de que “toda profissão exige uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados, o interesse geral acima dos próprios, um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares e honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário” (p. 3).

Baseados nessa concepção, os autores questionam a consideração (ou não) da docência como profissão, pelos seguintes fatos: por não possuírem saberes bem definidos, já que não ensinam puros saberes científicos, nem autonomia como grupo ocupacional, visto que estão inseridos em um sistema subordinado à regularização pelo Estado que lhe impõe limites; por possuírem multiplicidade de vias de formação (tempo e nível de instituição formadora) e por não terem um sindicato/conselho bem estruturado.

Contudo apontam que talvez o aspecto mais basal e crucial para se considerar que a docência viva um processo de declínio seja a decadência do salário e da consequência negativa desse fato para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional, principalmente considerando-se que, há trinta anos, o salário do professor representava garantia de vida digna aos que exercessem o magistério. Ou seja, ao mesmo tempo em que se evidencia a importância do saber docente na sociedade, percebe-se que a “profissão” de professor não mantém o mesmo prestígio social.

Isso é preocupante pois, como afirmam Lüdke e Boing (2004), a Identidade Profissional dos professores, foco desta pesquisa, vem sofrendo os efeitos das transformações ocorridas no mercado, principalmente por sua fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, visto que certos adultos acham que qualquer um deles pode exercê-la, dado o grande número de pessoas que a exercem, com diferentes qualificações, ou até sem nenhuma.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DA PESQUISA

Como já colocado, este trabalho teve, por objetivo, reconhecer indícios de identificação com a profissão docente, por parte dos futuros professores de Matemática durante o curso de licenciatura, e conhecer e analisar as contribuições das experiências vividas pelos licenciandos no desenvolvimento da Prática, como componente curricular, para a constituição de sua Identidade Profissional Docente. Para isso, buscaram-se, também, nas respostas desses licenciandos, indícios de suas percepções e expectativas quanto ao exercício (ou não) de sua futura profissão.

Por esse objetivo incluir questões subjetivas, considerou-se a investigação qualitativa a mais adequada, em razão de os estudos dos fatos e fenômenos educacionais estarem situados entre as ciências humanas e sociais, segundo Lüdke e André (1986).

Além de buscar, nas ideias dessas autoras, a justificativa para a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa, obteve-se boa fundamentação nas ideias de Borba (2004), Fiorentini e Lorenzato (2006).

Para estes autores, na investigação qualitativa, a concepção de conhecimento⁷ admite as influências subjetivas, além de poder ser contingente,

⁷ Conhecimento no sentido de Conhecimento Científico adotado por Demo (1981, apud Lüdke e André, 1986) como fruto de pesquisa, conceituada como atividade de interesse imediato e continuada, por se inserir numa corrente de pensamento acumulado, e de pesquisador situado naturalmente na corrente da vida em sociedade, com suas competições, interesses e ambições. "Conhecimento marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido, portanto, com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta." (Lüdke e André, 1986, p. 2)

negociada e não adotada como verdade austera, apesar de significativa. O que é julgado como “verdadeiro”, dentro dessa compreensão, é sempre flexível e passível de mudar. Por isso e também por poder conhecer, com essa investigação, a opinião das pessoas, seus hábitos e suas concepções de mundo, exatamente o pretendido na presente pesquisa, essa natureza de investigação constitui a mais apropriada.

De fato, como este estudo busca reconhecer indícios de identificação do licenciando com a profissão docente e, com isso, obter algum conhecimento, a investigação qualitativa torna-se tão apropriada, visto que faz referência

a uma forma de conhecer o mundo que se materializa fundamentalmente através dos procedimentos qualitativos, que entende que o conhecimento não é isento de valores, de intenção e de histórias de vida, e muito menos das condições sócio-políticas do momento. (Borba, 2004, p. 2)

Quanto ao tipo da investigação, esta pesquisa pode ser considerada de modalidade descritiva, ou seja, representam-se os dados recolhidos por meio de palavras ou imagens, e não de números, pois, nessa modalidade, o pesquisador deseja caracterizar (descrever) uma situação, um problema ou um fenômeno, caso específico de nossa pesquisa.

Por outro lado, pelo fato de os dados terem sido coletados diretamente “no campo”, ou seja, no local em que o fenômeno acontece, nossa pesquisa também apresenta natureza naturalista ou de campo. Nessa modalidade, o pesquisador aproxima-se dos entrevistados de modo a fazer a coleta de dados no ambiente natural em que se inserem, a fim de obtê-los mais abrangentes e verdadeiros.

Além disso, é de extrema relevância fazer uso do trabalho de campo, já que a pesquisa em Educação pode-se considerar uma prática social, dado que as informações são colhidas e processadas a partir de um processo dinâmico de diálogo e questionamento da realidade, por meio de entrevistas, da observação participante, da pesquisa-ação, da aplicação de questionário ou teste, processo que será descrito e esmiuçado no próximo item.

4.1 Instrumentos de coleta de dados

Com a delimitação da problemática de pesquisa e a determinação das informações necessárias para se realizar uma análise, fez-se necessário definir um conjunto de ações que produzissem essas informações. Dessa forma, optou-se pelos seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário, entrevista em grupo focal com os alunos concluintes do curso de licenciatura em Matemática, de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, e observação de atitudes e comportamentos dos licenciandos nos momentos de coleta de dados e em três aulas da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II.

A opção por essa disciplina justifica-se pelo fato de ela – na instituição referida – contemplar a atividade de estágio, um momento de formação do profissional em que se aprende o ofício de ser professor, no ambiente de atividade pedagógica, em uma unidade de ensino, apesar de saber-se que a Prática, como componente curricular, segundo as Resoluções e Pareceres já citados, não pode ser reduzida a um espaço isolado, restrita ao estágio.

Os instrumentos de coleta de dados foram registrados tanto de forma manuscrita pela pesquisadora como gravados e posteriormente transcritos.

Antes de iniciar o processo de coleta de dados, um encontro foi realizado entre a pesquisadora e a professora que ministra a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II, a fim de expor as intenções da pesquisa e requerer sua autorização para realizá-la em suas aulas e com seus licenciandos.

Os momentos nos quais se desenvolveram as ações de coleta de dados constituíram-se de encontros na sala habitualmente utilizada para ministrar as aulas na própria universidade, em horários de aula cedidos pela professora da disciplina citada, a qual se ausentou durante os encontros em que foram desenvolvidos o questionário e a entrevista no grupo focal, alegando que o grupo poderia ficar mais à vontade.

4.1.1 Questionário

Apesar de, atualmente, pouco se utilizarem os questionários em pesquisas de abordagem qualitativa, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), eles podem constituir importante fonte de informações, além de ajudar a caracterizar (descrever) os sujeitos do estudo.

Segundo os autores, o questionário é um instrumento de coleta de informações, que consiste numa série de perguntas que podem ser *fechadas*, quando já oferecem alternativas para as respostas, pois o pesquisador pressupõe quais sejam as possíveis, fechando-se, portanto, a possibilidade de obter qualquer resposta fora desse conjunto; *abertas*, quando não se oferecem alternativas para as respostas, podendo o pesquisador obter alguma informação não prevista por ele ou pela literatura, e *mistas*, combinando parte com perguntas fechadas e parte com perguntas abertas.

O questionário aplicado junto aos licenciandos compunha-se por duas partes, ambas com perguntas mistas, tendo sido adaptado de outro, oriundo do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed), do qual faz parte a orientadora desta pesquisadora.

A primeira parte do questionário continha, principalmente, questões fechadas e teve o objetivo de conhecer os sujeitos da pesquisa, ou seja, futuros professores de Matemática para o Ensino Básico, por meio de informações pessoais, como idade, estado civil, escolaridade do pai e da mãe, pretensões (ou não) de estudo após o término do curso, entre outras.

Já a segunda parte do questionário possuía um aspecto interessante, pois simulava uma carta-resposta a um amigo da infância, que perguntara a opinião do licenciando a respeito da sua escolha profissional. Composta, na sua maior parte, de perguntas abertas, objetivou determinar as expectativas, os valores, as opiniões e os sentimentos com relação à própria escolha profissional, à profissão docente nos dias atuais e às suas condições para iniciá-la.

Esta parte do questionário também teve, como objetivo, registrar o pensamento dos futuros professores de Matemática sobre a opinião de familiares

e amigos acerca da escolha profissional deles, docentes; sobre a própria escolha, se a reiteram ou a abandonam, e, também, sobre qual conselho dariam a quem deseja iniciar o curso que estão por terminar.

Ao responder a essas questões, presume-se, o licenciando deixa transparecer seu sentimento, sua percepção do contexto em que se encontra, ou seja, prestes a formar-se professor de Matemática, e mostra, principalmente na questão 19 (Anexo C), suas pretensões para o futuro.

Sendo a pesquisadora já conhecida pelo grupo, sugeriu a formação de um círculo para aplicar esse instrumento de coleta de dados e, posteriormente, para efetivar as entrevistas em grupo focal. Os alunos, acatando a sugestão, dispuseram-se em círculo no primeiro e, mais prontamente ainda, no segundo encontros.

A aplicação do questionário foi individual e transcorreu de forma tranquila. Puderam-se perceber, durante a aplicação, pequenos “bochichos” entre os alunos, mas acredita-se não terem sido suficientes para alterar os dados da pesquisa.

Em um dado momento, uma aluna perguntou se poderia assinalar mais de uma alternativa; a resposta à pergunta foi positiva, caso ela não tivesse condições de responder a apenas uma.

4.1.2 Entrevista em grupo focal

Segundo Gondim (2002), o ponto de partida para realizar-se uma pesquisa apoiada na entrevista em grupo focal, como instrumento de coleta de dados, é a clareza de propósito.

Carvalho (2007) aponta Merton (2003), sociólogo americano, como um dos mais influentes no século XX e referência fundamental para a entrevista em grupo focal, já que é considerado o pai dessa técnica, a qual utilizou para explorar o modo como os cientistas se comportam, o que os motiva, a recompensa e o medo, e para obter respostas para programas radiofônicos e filmes.

Após as pesquisas empreendidas por Merton no mercado, Carvalho (2007) afirma que as entrevistas em grupo focal “transformaram-se historicamente e se converteram em poderosa ferramenta de pesquisa científica, principalmente no campo das ciências sociais” (p. 6).

Segundo a autora, o termo “grupo focal” partiu da “entrevista focalizada”, e, somente depois de décadas, passou a ser conhecida pela academia.

O grupo focal pode ser entendido como um tipo especial de grupo, em termos de propósito, de tamanho, de composição e de dinâmica. Para Gondim (2002), as decisões metodológicas dependem dos objetivos traçados, pois eles irão influenciar a composição dos grupos,

no número de elementos, na homogeneidade ou heterogeneidade dos participantes (cultura, idade, gênero, status social, entre outros), no recurso tecnológico empregado (face-a-face ou mediados por tecnologias de informação), na decisão dos locais de realização (naturais, contexto onde ocorre, ou artificiais, realizados em laboratórios), nas características que o moderador venha a assumir (diretividade ou não-diretividade) e no tipo de análise dos resultados (de processos e de conteúdo: oposições, convergências, temas centrais de argumentação intra e intergrupais, análises de discurso, linguísticas etc).(p. 2)

Destaca, ainda, que tais características poderão influenciar no processo de discussão e no produto dele decorrente.

No caso desta pesquisa, o grupo focal era composto por quatorze alunos que, em 2008, cursavam a disciplina Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado II, a maioria já no último ano do curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo.

Gondim (2002) apresenta a definição de Morgan (1997) para entrevista com grupo focal, como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais, ao discutir-se um tópico especial, sugerido pelo pesquisador. Já Carvalho (2007) esclarece que o objetivo da entrevista em grupo focal é:

Identificar percepções, sentimentos, atitudes de cada membro do grupo, a respeito de um determinado assunto, discutindo racionalmente, mas com o calor da emoção da criatividade e com as características de cada participante. Por isso, é imprescindível ouvir os participantes para, a partir de suas falas, interpretar e compreender a realidade vivida por eles, seus conhecimentos e experiências. (p. 6)

A entrevista em grupo focal, como instrumento de coleta de dados, veio bem a calhar nesta pesquisa pois pode-se, com esse instrumento, como já previsto por Veiga & Gondim (2001, apud Gondim, 2002), compreender o processo de construção das percepções, das atitudes e das representações sociais de grupos humanos.

A opção por grupos focais é feita com base nas premissas de que eles são capazes de gerar produtos em um volume expressivo em curto espaço de tempo e trazem à tona o processo de formação de opinião, que se dá no jogo das influências sociais mútuas. (Gondim, 2002, p. 3)

Segundo a autora, o pesquisador deve procurar abranger grande número de tópicos relevantes sobre o assunto e promover uma discussão produtiva. Para conseguir tal finalidade, ele precisa limitar suas intervenções e permitir que a discussão flua, interferindo somente para introduzir novas questões e para facilitar o processo em andamento. É necessário que esteja atento, para não deixar que o grupo comece a falar sobre um assunto importante muito tarde e nem que as discussões terminem antes da hora.

Para garantir essa dupla intenção, a autora sugere que o moderador coloque algumas perguntas ou tópicos para debate. Nesta pesquisa, as questões elaboradas para nortear a entrevista em grupo focal foram pensadas e formuladas a partir do objetivo do estudo e da concepção de constituição da Identidade Docente nele adotada.

Considerando esses objetivos, defende-se que a constituição da Identidade Profissional Docente aconteça a partir do momento em que o futuro professor começa a se apropriar do que é específico na ação docente. Tal dinâmica ocorre por meio de múltiplos processos de identificação, resultantes de escolhas, rupturas, conflitos e incertezas, bem como do que se admira, se deseja, e do que se rejeita, das gratificações ou das frustrações com profissionais significativos. Nessa interação, vão-se definindo as expectativas a respeito de si mesmo e as pretensões do modo como se anseia por alcançá-las.

Nesse contexto, elaboraram-se questões para orientar a entrevista em grupo focal, no sentido de atender aos seguintes eixos: o motivo da escolha (a hipótese de que o sujeito revelaria suas identificações com a profissão docente,

formadas previamente ao ingresso no curso de formação); sua percepção da profissão (a hipótese de que experia, através de suas emoções, se ele já se sente, ou não, parte do contexto) e as contribuições da Prática na sua formação (parte já explicitada nas outras questões, tornaria evidente se a postura reflexiva fora desenvolvida, ou não, ao longo do curso).

Dessa forma, as questões foram:

- Por que vocês escolheram o curso de Licenciatura em Matemática? Ou seja, quais foram as motivações que os fizeram ingressar neste curso?
- O que vocês pensam da profissão de professor hoje?
- O que mudou com o desenvolvimento da Prática em relação à decisão sobre a escolha profissional?
- Vocês se sentem preparados para exercer a função para a qual se estão formando?

Na utilização desse instrumento de coleta de dados, tomaram-se todos os cuidados recomendados. Logo após a aplicação do questionário, foram expostas as instruções da entrevista em grupo focal, as quais, segundo Gondim (2002), sugerem que só uma pessoa fale por vez, que evitem discussões paralelas, para que todos participem, que ninguém domine a discussão, e que todos tenham o direito de dizer o que pensam.

Os licenciandos iniciaram o grupo focal expondo suas opiniões um após o outro, na sequência em que se encontravam no círculo, começando pelo aluno que estava à direita da pesquisadora. Mesmo após a pesquisadora insistir que seria uma discussão e, portanto, não precisavam falar em sequência, ou seja, as opiniões poderiam ser expostas de forma aleatória, em forma de conversa, os alunos continuaram procedendo dessa maneira, sendo poucos os momentos em que não se obedecia à sequência, apesar da insistência da pesquisadora.

Bom... retomando... tem três tópicos que eu gostaria de discutir com vocês, fazer um bate-papo; vocês podem ficar à vontade quanto à ordem das colocações. (Pesquisadora, 1º encontro, após o término da aplicação dos questionários)

A hipótese para essa atitude sistemática, por parte dos alunos, é que eles não estão acostumados com a presença de uma pessoa desconhecida. Entretanto, levantam-se as seguintes perguntas: Não seria essa uma característica dos alunos que cursam Matemática? Ou ainda, não seria necessário maior número de encontros para que se sentissem mais à vontade e deixassem aflorar suas opiniões, nessa conversa?

Em determinados momentos a pesquisadora instigava alguns alunos a darem mais informações, pois falavam de forma muito sintética.

Com o passar do tempo, eles se foram sentindo mais à vontade e, quando a pesquisadora notificou que não seria possível terminar a discussão naquele primeiro encontro, os alunos sugeriram a sua presença na próxima aula, demonstrando, supostamente, o agrado pelos temas levantados.

Passada uma semana, a pesquisadora estava de volta à universidade para o segundo encontro com os alunos, que se mobilizaram rapidamente para dispor as cadeiras em círculo, aparentando estar mais à vontade e dispostos para a entrevista em grupo.

A pesquisadora terminou o encontro pedindo que dissessem seus nomes, se estavam ou não lecionando e em que setor (público ou privado), no caso de resposta positiva.

A entrevista em grupo focal, nos dois encontros, foi gravada e posteriormente transcrita.

A pesquisadora voltou na semana seguinte, para que o contato fosse mantido entre ela e os licenciandos, os quais se dispuseram a responder a mais alguma pergunta, caso fosse necessário, disponibilizando, para isso, seus endereços eletrônicos.

Gondim (2002) defende que a questão ética na entrevista em grupo focal merece atenção especial do pesquisador. Trata-se de garantir a privacidade dos participantes, já que o tema pode vir a exigir posicionamentos pessoais, que serão revelados a pessoas desconhecidas.

Dessa forma, esta pesquisa teve muito critério com essa questão ética, já que não se revelaram as identidades⁸ dos sujeitos, adotando para cada um deles a referência S01, S02, ..., no caso do questionário, e Aluno 1, Aluno 2, ..., no caso da entrevista em grupo focal, o que facilitou a manipulação dos dados visto o número de sujeitos. Nos momentos de discussão aleatória na entrevista, quando não foi possível saber qual aluno falava, foi adotada a referência Aluno A, Aluno B, ...

4.1.3 Observação

A observação, como instrumento de coleta de dados, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), é um procedimento de estudo naturalista, por meio do qual o pesquisador frequenta os espaços onde os fenômenos acontecem naturalmente. Aí o pesquisador observa o comportamento natural das pessoas quando estão conversando, ouvindo, trabalhando, estudando em classe etc.

Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (Lüdke e André, 1986, p. 26)

As autoras defendem que, para que a observação se torne um instrumento apropriado e fidedigno de investigação científica, deve ser planejada, ou seja, devem-se ter claros, de antemão, “o quê” e “como” se irá observar, tendo bem determinados o objeto e o foco de estudo.

Como uma parte do objetivo desta pesquisa é identificar as contribuições das experiências vividas pelos licenciandos no desenvolvimento da Prática, como componente curricular, para a constituição de sua Identidade Profissional Docente, observaram-se os momentos em que a professora desenvolveu a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II e as reações e os comportamentos dos licenciandos pesquisados, durante esses momentos.

⁸ O conceito adotado agora para *identidade* é o de “conjunto de caracteres de identificação próprios e exclusivos de uma pessoa”, como, no caso, o nome.

Foram feitas observações de duas aulas anteriores e uma posterior aos dois encontros realizados para os demais procedimentos de coleta de dados, totalizando cinco momentos de observação; número suficiente para reconhecer as possibilidades de a Prática, como componente curricular, supostamente⁹ desenvolvida ao longo dos quatro anos de formação, permitir aos futuros professores uma postura reflexiva, crítica, investigativa.

Logo na primeira aula observada, pela notória presença de uma pessoa desconhecida (a pesquisadora) e por causa dos olhares dos alunos sobre ela, a professora da disciplina tratou logo de apresentá-la ao grupo, mencionando seu propósito e, em seguida, iniciou sua aula. Após essa apresentação, os alunos ficaram à vontade e nem sequer se incomodaram com a presença da pesquisadora, o que ocorreu, também, nas demais aulas observadas. Tanto que iniciaram “calorosa” discussão a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Assim, mesmo sabendo que a observação como instrumento de coleta de dados é criticada por supor que a presença do pesquisador altera o comportamento das pessoas observadas, como Guba e Lincoln (1981, apud Lüdke e André, 1986) defendem, notou-se, nas observações, que essas alterações “são em geral muito menores do que se pensa” (Ibid, p. 27).

A pesquisadora compareceu às aulas a observar, antes do horário de início; no entanto, a sala estava ocupada por outra disciplina que, segundo os alunos e a constatação da pesquisadora, sempre ultrapassava o horário de término. Assim, nesse ínterim de espera, foi possível estabelecer outro contato e outra observação dos alunos fora da sala, em conversas informais.

Ao término dos encontros, a pesquisadora era a última a deixar a sala, para que não lhe fugisse nenhum detalhe. Para a observação das aulas, a pesquisadora posicionou-se ao fundo da sala de aula e não realizou nenhuma intervenção.

⁹ “Supostamente” pois se supõe a efetivação dos conteúdos estabelecidos na Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Matemática, modalidade Licenciatura, apresentada pela Instituição da qual fazem parte os sujeitos dessa pesquisa.

4.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram quatorze alunos que, em 2008, cursavam a disciplina Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado II, a maioria já no último ano do curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo.

Privilegiaram-se alunos de universidade pública, por esta pesquisa inserir-se em uma pesquisa maior, que se encontra em andamento e está sendo realizada pelo Grupo de Pesquisa “Professor de Matemática: formação, profissão, saberes e trabalho docente”, do programa de Pós-graduação em Estudos Pós-graduados em Educação Matemática da PUC-SP, coordenada por Laurizete Ferragut Passos, orientadora desta autora, e Ana Lúcia Manrique. O tema é “*Processos de constituição da profissionalidade docente de futuros professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática: um estudo na base de dados do Inep e em memoriais dos licenciandos*”¹⁰ e um de seus objetivos é produzir diagnósticos sobre a formação de professores nos cursos pesquisados, abrangendo a análise do Projeto Pedagógico e das atividades de Prática de Ensino e Estágio, em função dos princípios pretendidos nas Diretrizes Curriculares.

Posteriormente, esses dados serão relacionados a dados colhidos em universidades privadas por outros membros desse Grupo de Pesquisa.

4.2.1 Perfil dos licenciandos

Por meio da primeira parte do questionário, pode-se determinar quem são os sujeitos da pesquisa, ou seja, elencar algumas características desses licenciandos.

Dos quatorze alunos, dez irão terminar o curso dentro de um ano. A maioria – com exceção de um – tem faixa etária entre 20 e 23 anos, é solteiro e recebe contribuição financeira da família para sua manutenção.

¹⁰ CAPES/INEP/SECAD – Edital 001/2008 – Observatório de Educação.

Cinco são naturais da cidade onde se localiza a universidade, outros são de cidades da região e que para lá viajam todos os dias; os demais moram em repúblicas na própria cidade.

Todos pretendem fazer algum outro curso (outra graduação ou pós-graduação) depois que concluírem a graduação.

Todos têm pai e mãe com alguma escolaridade. Com relação aos pais, três têm, como nível de escolaridade, o E.F. I¹¹; dois, o E.F. II; cinco, o E.M. e quatro, o E.S. Sobre as mães, também três têm, como nível de escolaridade, o E.F. I; uma, o E.F. II; cinco, o E.M. e cinco, o E.S.

Quanto à renda familiar, seis declaram-na de 11 a 20 salários mínimos¹², seis, de 21 a 30 salários mínimos e apenas um, renda inferior a 3 salários mínimos (justamente aquele que não recebe contribuição da família para manter-se).

Apenas dois relataram que a família não considera boa a escolha profissional que fizeram, enquanto cinco relataram que os amigos não consideram boa a escolha profissional que fizeram; as justificativas para essas posições serão expostas em uma das unidades de análise.

Desses, seis já estavam lecionando e nove queriam ser professores. Ainda sobre essa questão, dos seis que estavam lecionando, extraordinariamente dois responderam que não queriam ser professores; os demais estavam lecionando e queriam continuar a carreira. Apenas três não possuíam o desejo de ser professores, nem estavam lecionando. Dos seis que estavam lecionando, três o faziam em ensino regular de escola pública, um, no ensino supletivo e dois, no ensino pré-vestibular.

Cinco apontaram que a principal razão para optarem por um curso de licenciatura foi o desejo de ser professor. Três apontaram a possibilidade de conseguir exercer, a partir dessa formação, outro tipo de atividade. Dois, porque

¹¹ E.F. I refere-se ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, E.F. II, ao segundo ciclo do Ensino Fundamental, E.M., ao Ensino Médio e E.S., ao Ensino Superior.

¹² Na época em que o Questionário foi aplicado o Salário Mínimo era equivalente a R\$380,00 e para o cálculo da renda familiar pedia-se que fosse considerada a soma dos ganhos de todos os membros de sua família que trabalhavam e contribuía para a renda familiar.

tiveram um bom professor que lhes serviu de modelo; e cinco apontaram outros motivos, como reprovação do primeiro ano no curso de bacharelado e o fato de gostarem de Matemática.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS DADOS

Fazer a análise dos dados qualitativos, para Lüdke e André (1986), é trabalhar com o material obtido durante a pesquisa, organizando-o de tal forma, que por meio dele se possam identificar tendências e padrões relevantes e “verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada” (p. 45). Portanto, para se fazer a análise dos dados de uma pesquisa, é necessário que o pesquisador tenha claro o objetivo de pesquisa, a fim de favorecer a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade, como, simbolicamente, faz um tear com suas tramas.

Como já é conhecido, o objeto a investigar nesta pesquisa foram os indícios de identificação com a profissão docente, por parte dos futuros professores de Matemática durante o curso de licenciatura, e as contribuições das experiências vividas pelos licenciandos no desenvolvimento da Prática, como componente curricular, para a constituição de sua Identidade Profissional Docente. O assunto, na verdade, é um tanto complexo e possui aspectos particulares a considerar; como exemplo: como se podem conhecer esses processos de identificação e essas contribuições?

A partir das leituras dos dados, coletados nas falas transcritas das entrevistas em grupo focal, nas anotações das observações, nas respostas das questões abertas do questionário, reconheceram-se os indícios de constituição da Identidade Profissional dos licenciandos e, posteriormente, identificaram-se, entre

esses indícios, quais advinham das experiências vividas na Prática. Para isso, baseando-se no referencial teórico, adotamos algumas unidades de análise a ele relacionadas.

5.1 Unidades de análise – Identidade Profissional e seus processos de constituição

Sabe-se que a constituição da Identidade Profissional Docente acontece a partir do momento em que o futuro professor começa a se apropriar do que é específico na ação docente. Tal dinâmica ocorre por meio de múltiplos processos de identificação, resultantes de escolhas, rupturas, conflitos e incertezas, bem como do que se admira, se deseja e do que se rejeita, das gratificações ou das frustrações com profissionais significativos. Essa interação permite que se definam as expectativas a respeito de si mesmo e as pretensões do modo como se anseia por alcançá-las, conforme o que afirma Ronca (2005):

A identidade decorre de um processo contínuo de escolhas, iniciativas, riscos e elaborações do que se vive, o que permite a concretização de desejos e projetos assumidos pessoalmente, assim como a transformação destes ao longo do tempo e no fazer-se num mundo em processo de transformação também contínuo. (Ronca, 2005, p. 152)

Com efeito, as identificações com a profissão docente acontecem a partir das expectativas da família, da admiração por “mestres-modelo”, do gosto pelo conhecimento específico, da percepção (por vezes, reflexiva e negativa) das condições de trabalho docente e, também, das situações de Prática vivenciadas ao longo da licenciatura, as quais podem proporcionar experiências – saberes e convívios – próprias da docência.

Com base em como esta pesquisa entende a constituição da Identidade Docente, foram elaboradas unidades de análise que revelassem indícios de identificação com:

- as expectativas da família e dos pares;
- a percepção das condições do trabalho docente;
- a admiração pelo “mestre-modelo”;

- o gosto pelo conhecimento específico;
- a apreensão dos saberes próprios da docência e, finalmente;
- a identificação (ou não) com a profissão.

Essas unidades de análise, ou seja, essas identificações, podem ser relacionadas aos eixos que Grillo e Gessinger (2008) acreditam constituir a base sobre a qual se constrói a Identidade Docente: o eixo experiencial, o eixo científico e o eixo pedagógico.

O eixo experiencial refere-se ao saber acumulado historicamente; reúne crenças, concepções prévias, conhecimentos implícitos, resultantes da tradição pedagógica, da vivência com profissionais mais experientes ou ainda como aluno. O eixo científico responde pelo domínio de conteúdos específicos do conhecimento da especialidade profissional, dando origem ao saber disciplinar da área de atuação e ao saber curricular. Já o eixo pedagógico é responsável pela compreensão de referenciais e paradigmas que fundamentam a prática docente, o ensino e a aprendizagem; “inclui, ainda, conhecimento de noções específicas sobre sistema escolar e sua gestão, organização curricular, legislação e relação da ação docente com o projeto pedagógico” (Grillo e Gessinger, 2008, p. 3).

Além desses eixos, as unidades de análise também se relacionam a “elementos identitários da docência”, que, segundo Farias et al. (2009), “são constituidores das maneiras como ele se faz e refaz, dialeticamente, como profissional” (p. 60). São eles: história de vida, formação e prática pedagógica. Embora não sejam únicos, são de suprema relevância para a profissionalização do professor.

O primeiro elemento identitário da docência considera que os aprendizados da história de vida promovem muito mais do que os professores acreditam e tornam-nos capazes de realizarem-se como pessoas e profissionais, em sintonia com as marcas do tempo em que vive, dos lugares e das condições concretas de sua existência. Já o segundo é um dos contextos de socialização que possibilita, ao professor, reconhecer-se como um profissional, construindo-se a partir de suas relações com os saberes e com o exercício da docência. Finalmente, o terceiro elemento, a prática pedagógica, é considerada responsável pelo professor

desenvolver sua atividade profissional e se constituir como tal, o que ocorre, não exclusivamente, mas principalmente, no espaço escolar.

Para as autoras, os três elementos representam duas dimensões envolvidas no

processo de socialização pelo qual aprendemos a nos tornar professor: a pessoal e a profissional. A primeira reconhece a influência de elementos de natureza biográfica no modo como nos constituímos profissionalmente; a segunda destaca a formação e suas relações com os saberes e experiências da docência. (p. 60, Grifos da autora)

Na tentativa de relacionar as unidades de análise com os eixos que constituem a base da constituição da Identidade Docente e os seus elementos constituintes, o quadro abaixo foi construído.

| Unidades de análise | Eixos | Elementos |
|---|---------------------------------------|---|
| • As expectativas da família e dos pares | Experiencial | História de vida ¹³ |
| • A admiração pelo “mestre-modelo” | Experiencial | História de vida |
| • A percepção das condições do trabalho docente | Experiencial e Pedagógico | História de vida e Formação |
| • O gosto pelo conhecimento específico | Experiencial e Científico | História de vida e Formação |
| • A apreensão dos saberes próprios da docência | Científico e Pedagógico | Formação e Prática Pedagógica |
| • A identificação (ou não) com a profissão | Experiencial, Científico e Pedagógico | História de vida, Formação e Prática Pedagógica |

Na hipótese de questionamentos a respeito dessa relação entre as unidades de análise e os eixos e elementos constituintes da Identidade Docente, segundo as autoras citadas, ela será explicada a seguir.

Pressupondo que as identificações com “*as expectativas da família e dos pares*” e com “*a admiração pelo mestre-modelo*”, na maioria das vezes, se iniciam antes de o indivíduo ingressar na licenciatura, as unidades de análise acima colocadas enquadram-se no Eixo Experiencial e no Elemento História de vida.

¹³ O termo História de Vida, utilizado no quadro, não se confunde com a metodologia de História de Vida; refere-se, sim, às vivências e marcas do tempo e dos lugares e das condições concretas de sua existência, conforme destacaram Farias, et al., 2009.

Como “*a percepção das condições do trabalho docente*” se constrói desde quando o indivíduo se torna aluno na infância, ampliando-se, ao longo da vida escolar, na direção de uma consciência maior e culminando na formação, esta unidade de análise relaciona-se tanto com o Eixo Experiencial quanto com o Eixo Pedagógico, e tanto com o Elemento História de vida quanto com o Elemento Formação.

“*O gosto pelo conhecimento específico*” também se inicia na vida escolar, constituindo um dos fatores a influenciar a escolha profissional, embora apenas culmine com a formação acadêmica. Por isso, é uma unidade de análise que se relaciona aos Eixos Experiencial e Científico e aos Elementos História de Vida e Formação.

Quanto à “*apreensão dos saberes próprios da docência*”, considera-se que, apesar de, em alguns casos, ter início antes da formação, na maioria dos casos, ocorre na formação docente. Dessa forma, é uma unidade de análise que se relaciona aos Eixos Científico e Pedagógico e aos Elementos Formação e Prática Pedagógica.

Finalmente, “*a identificação com a profissão*”, por consistir num processo de identificações com – não somente, mas principalmente – as unidades de análise citadas anteriormente, relaciona-se aos três eixos e aos três elementos constituintes.

Alguns leitores podem até discordar dessas relações; no entanto são as mais sensatas para esta pesquisa e fundamentais principalmente para identificar as contribuições das experiências vividas pelos licenciandos no desenvolvimento da Prática, como componente curricular, para a constituição de sua Identidade Profissional Docente.

Buscar-se-á agora reconhecer indícios dessas identificações nas “falas” dos sujeitos, futuros professores de Matemática, a fim de que se possam evidenciar seus processos de constituição da Identidade Profissional Docente.

5.1.1 As expectativas da família e dos pares

As expectativas dos familiares com certeza exercem influência sobre a constituição da Identidade Profissional dos licenciandos, pois, às vezes, como aponta Santos (2005), o momento da escolha profissional é uma ocasião de confirmar a lealdade à família e de cumprir a sua missão, não apenas individual, mas familiar. E a identificação com a profissão também acontece a partir dessa escolha, que não é momentânea, porque se foi construindo, por meio da identificação com os atos de pertencimento, conforme defende Dubar (2005). Assim, o licenciando destaca:

Meus pais consideram que eu fiz uma boa escolha profissional, pois era isso que eu gostava, além do que, todos em casa são matemáticos ou trabalham com matemática. (S10)

Algumas vezes, a contribuição dos pais para a constituição da Identidade Profissional se realiza simplesmente com apoio e respeito.

No momento de minha escolha, era Matemática que queria aprender e em seguida lecionar. Eles respeitaram minha vontade e decisão, dando a maior força. (S10)

Fica claro que tal expectativa por parte dos pais e dos pares gira em torno também das preocupações com as condições que envolvem a profissão. No entanto, essa expectativa, na maioria das vezes, vem mediada pela visão, dos que a produzem, sobre a profissão.

Meus amigos falam que não vale a pena ser professor, pois é um trabalho não valorizado, se ganha muito pouco para trabalhar no ensino fundamental e médio e os alunos não respeitam o professor. (S06)

Meu pai acha que fiz uma boa escolha porque o professor ainda será valorizado no Brasil. Já minha mãe acredita que isso nunca vai mudar e tem medo de que alguma coisa ruim me aconteça em sala de aula. (S13)

Como aponta Santos (2005), a crise da escolha e da identificação com uma profissão passa pelos questionamentos quanto à escolhida ser lucrativa e segura, mas desprazerosa, ou ser atraente e prazerosa, mas incapaz de garantir a estabilidade financeira.

Eu sempre quis fazer graduação em Matemática (o que importa é o que eu quero); mas com relação a ser professor, meus pais aceitaram mas me incentivaram a continuar estudando para seguir outra profissão. (S08)

Meus pais acham que eu fiz uma boa escolha profissional pois acreditam que não há crise financeira nessa profissão, apesar dos professores não serem bem remunerados. (S07)

Corroborando essa idéia, nota-se certa insegurança por parte dos licenciandos quanto à escolha profissional e às considerações da família. Pode-se inferir que um elemento forte, trazido pelos familiares e amigos, refere-se às condições atuais da profissão. Por um lado, a escolha parece ser enaltecida por eles; por outro, há uma tensão em relação às condições salariais e às condições de trabalho, inclusive na sala de aula.

A preocupação dos pais e amigos no tocante às condições de trabalho do professor remete aos recentes estudos de Fanfani (2008, apud Passos & Costa, 2010). Neles, o autor destaca que a novidade, na atual agenda política educativa, é a “invasão” da sociedade sobre a vida escolar e enfatiza que os fatos sociais têm reflexo na escola, ou seja, “as mudanças estruturais que se registram nas principais dimensões de nossa sociedade têm sua manifestação nas instituições e práticas escolares” (p. 14). Isso sugere, segundo o pesquisador, um alerta para os muitos dispositivos e modos de conduzir as atividades nas instituições escolares, como o currículo, os métodos e os tempos pedagógicos, as relações de autoridade etc., em especial porque essa situação tem gerado um incômodo sentimento de mal-estar e de desorientação em docentes, diretores, alunos e pais.

5.1.2 A admiração pelo “mestre-modelo”

A partir de seu estudo, cujo objetivo foi compreender como a relação “mestre-modelo” contribui para a constituição da identidade de educandos, Ronca (2005) constatou que o mestre, por meio de uma relação significativa com os educandos, contribui para o seu processo de constituição da identidade, ao deixar “rastros” e marcas que “iluminam escolhas, ações e posicionamentos em todas as situações” (p. 153).

A autora defende que esse relacionamento é importante para a constituição da identidade, pois, mais que conteúdos, os mestres imprimem valores, através do respeito, do rigor e da exigência no exercício da profissão, da presença afetiva, da coerência, da humildade, que, uma vez internalizados, possibilitam que a identidade se renove, se metamorfoseie.

Além disso, a admiração do educando pelo mestre muitas vezes leva à “imitação e à consideração do mestre como fonte de inspiração para construir um estilo pessoal” (p. 155).

Na 8ª série eu tive um professor que me fez gostar muito da Matemática, ele dava um show na sala de aula,... fazia os alunos participar ... e... ele começou a me motivar... com a Matemática... aí eu decidi no colegial que eu queria fazer alguma coisa na área de exata... (Aluno 12)

Bom... eu detestava Matemática... (risos) daí... mudei de escola, mudei de cidade... aí... na 7ª série eu tive uma professora ótima que deu aula para mim até ... o colegial... aí no primeiro (colegial) eu já decidi que queria fazer alguma coisa que envolvesse Matemática.. (Aluno 14)

Como a autora defende, o mestre-modelo interfere, de maneira positiva, na constituição da identidade do indivíduo, tanto mais se este for seguir os mesmos passos profissionais. Desse modo, não se pode negar a importante influência dos “bons” professores para a constituição da Identidade Profissional desses licenciandos.

É importante observar que, quando os licenciandos mencionam a escolha por Matemática, parece que, na verdade, estão se referindo à docência da Matemática.

5.1.3 A percepção das condições do trabalho docente

Mesmo concordando com Guimarães, que afirma: “não é fácil ao professor – neste caso, futuro – identificar-se com uma profissão cuja imagem social não oferece referências positivas, comuns e mobilizadoras.” (2006, p. 60), a constituição da Identidade Profissional Docente passa também pela percepção das condições que envolvem o “ser professor”.

A maneira como a profissão docente é vista e apresentada, ou representada, nos discursos dos diversos meios de comunicação produz efeitos práticos sobre a constituição da Identidade Profissional, segundo Garcia, Hypolito e Vieira (2005).

Esse discurso fala da gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas de trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os veem e através dos quais eles se veem, produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que constituem, a experiência que podem ter de si próprios. (...) Enunciados sobre a escola e os docentes são recorrentes e povoam o universo simbólico acerca da educação, das instituições escolares e dos seus agentes, autorizando expectativas e produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade. (p. 47, Grifos da autora)

Certo que a identidade profissional, como defendem os autores, não se restringe ao que dizem sobre ela os discursos da sociedade, pois a função do professor vai além de “mero” formador de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais. No entanto, pode-se notar o quanto tais representações, já vistas e experimentadas como realidades, contagiam a constituição da Identidade Profissional dos futuros professores.

A escolha pela profissão docente é uma difícil decisão, pois como já leciono, vejo como o recurso das escolas públicas é precário, dificultando o trabalho docente, o trabalho da diretoria e o aprendizado dos alunos. E a maior dificuldade está no fato de que hoje os alunos dominam a sala de aula e não seus professores; a relação entre aluno e professor dificulta a cada dia. Isso devido ao grande desrespeito dos alunos com o professor, o qual é fruto de uma grande sociedade. (S10)

Pra mim esta profissão é um desafio... é um desafio porque você não sabe o que tem em suas mãos... cada um sabe uma coisa.. às vezes não sabe nada... e também não tá nem aí com nada... tem vezes que é melhor falar com a parede que ela entende mais... Ah... eu acho que... é um desafio porque... ah... porque o professor encara uma realidade bem complicada... é decepcionante e, às vezes, até triste... não é uma profissão valorizada hoje em dia, né... e quando você fala que vai ser professor os outros falam: ai, credo... professor?... eh... mais... eu acho que.... quando você gosta de fazer aquilo... você faz bem feito e quando faz bem feito...por menor que seja a vontade de aprender dos alunos em sala de aula.. você já tocou alguém... você fez a diferença e essa diferença vai modificando a realidade e até outros professores... Eu acho que é provocante... assim... é triste mas... dá pra melhorar... (Aluno 1)

É possível verificar o desejo de alguns em mudar a realidade, enquanto outros apresentam certo desânimo e conformismo, revelando uma distinção entre Identidades, desvendada por postura crítica, reflexiva e otimista, ou seu contrário.

Nota-se que, apesar de jovens, os licenciandos valorizam o modelo antigo (clássico) de ensino.

O professor pra mim é um herói... (silêncio) Herói porque... ele entra na sala e vê aqueles alunos... ele tem que mirar um e falar: é aquele... até consegue SALVAR algum, mas ele entra tentando salvar a turma... é isso... mas só Deus sabe... eu sou a favor da volta da palmatória... parece um pouco exagerado... mas naquela época o aluno respeitava o professor por mais que fosse um método de repressão... tradicional: duas vezes um, duas vezes dois, decorava a tabuada.. mas por bem ou por mal eles aprendiam alguma coisa... aí chegou esta história de métodos alternativos... o aluno isso, o aluno aquilo... bobagem... bobagem... porque o aluno não sabe nem o alfabeto.. nem escrever seu nome direito ele sabe... agora você ter que ouvir que não pode reprovar aluno porque a diretoria não deixa.. o que é isso? A autonomia do professor já era... então pra ele enfrentar o aluno tem que ser um herói... (Aluno 3, Grifos da autora)

Esse desejo pelo modelo antigo de ensino mostra a desorientação provocada pela impossibilidade de manter esse modelo clássico, concomitante à falta de outro que pareça “pertinente e suficientemente consistente para substituir e preencher o vácuo deixado por ele” (Lessard e Tardif, 2008, p. 258).

Por outro lado, o licenciando também apresenta uma visão romantizada e redentora da profissão: como ele não pode “salvar” o aluno pelos procedimentos didático-pedagógicos, o uso do castigo parece-lhe ser a solução.

Como já visto, para Lessard e Tardif (2008), a escola assemelha-se a um “estacionamento” e o papel do professor, ao de um “vigia”; ainda consideram que “os jovens estão na escola porque a sociedade não quer que eles estejam em outro lugar” (p. 258). É fácil identificar, na defesa e na resposta dos licenciandos, sinais do reconhecimento similar da atual condição do trabalho docente:

Na periferia, a escola virou presídio... o cara cometeu um crime, matou a menina, violentou a vizinha... e o conselho tutelar joga lá... ou seja, o governo não dá conta de conter a criminalidade e isso estoura na educação... Viu.. deixa lá quem quer ... só quem quer aprender... fica lá atrapalhando.. (Aluno 3)

Se você pensar na escola de hoje a maioria dos alunos que estão lá não querem ir pra escola.. então antigamente, era o método tradicional.. ia pra escola o aluno que queria aprender... porque eles não querem nada.. (Aluno 4)

Uma característica comum à maioria dos trabalhos sobre o exercício da docência é a menção à gratificação pessoal e à nobreza de ensinar. E parece que essa percepção também é de conhecimento dos licenciandos, sendo até experimentada por alguns:

É uma profissão muito nobre, pois o professor é uma influência muito grande para o aluno, pois muitos anos de vida passamos na escola. A escola é um lugar onde muitos valores e experiências são vivenciados e aprendidos e o professor é responsável por muitas delas. (S06)

Bom eu acho que é uma profissão muito nobre, gratificante.. porque .. é .. assim... os alunos passam um tempo muito grande dentro da escola, né.. eu acho que acaba assimilando alguma coisa... de alguma forma... mas é uma profissão mais desafiadora ainda porque antigamente, eu não sei se aconteceu apenas comigo,... mas era uma satisfação ir a escola... hoje em dia.. eu não sei o que está acontecendo... eles não parecem saber o porquê estão na escola... então.. eles não se abrem para aprender alguma coisa... não se abrem para aprender simplesmente... não sei se eles trazem isso de casa.. não sei... e isso faz com que a aula não renda, o professor precisa ter um maior preparo... e ele prepara e vê que está tudo errado, que ninguém aprendeu... ou seja... hoje em dia é muito desafio... (Aluno 7)

Como se pode notar na última citação, corroborando as ideias de Lessard e Tardif (2008), os licenciandos também percebem que “a escola e o esforço para aprender não fazem muito sentido para certos jovens (...) que vivem a escola como uma passagem obrigatória, uma imposição do meio familiar e da sociedade” (p. 258).

Também expressam a consciência que têm dos desafios a enfrentar na escola hoje. A reflexão que realizam, sobre a motivação e o valor da escola para eles em relação aos alunos de hoje, parece indicar o conhecimento da situação. Essas considerações já teriam sido objeto de discussão e reflexão na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II, fato notado durante as aulas observadas.

Agora, dentre as condições de trabalho que mais incomodam os licenciandos, como já destacado anteriormente, encontra-se a baixa remuneração.

(...) Recai sobre o professor a responsabilidade de tudo... responsabilidade muito grande... muito grande para pouco reconhecimento, pouca remuneração... o professor passa um tempo da sua vida se preparando ... se preparando para chegar lá e ganhar o quê?... (Aluno 8)

Bom... eu... eu acho que... só pelo fato de você perder tempo na sua casa preparando aula, porque professor tem que preparar aula... não pode chegar lá e ficar sem fazer ou fazer de qualquer jeito, bom.. chegar na aula, passar tudo que passa e ganhar dez reais a aula... é humilhante... (Aluno 9)

Eu também acho a profissão de professor um desafio, como a maioria falou... mal remunerada, mal reconhecida, e... ainda... com muitas responsabilidades... que vão além da capacidade do professor... mas também muito gratificante... (Aluno 10)

(...) fora que o salário do professor hoje é vergonhoso e isso também afeta muito porque... porque o professor ... ele se sente desmotivado a fazer um bom trabalho... aqui, por exemplo, a maioria não sente aquele amor em dar aula... outra... tem alunos que nem sabe porque vão na escola.. nem sabem por que estão lá... (Aluno 13)

Esse incômodo com a remuneração por parte dos licenciandos é justificável, visto que, como no sistema capitalista o dinheiro tem significado de poder, a baixa remuneração dos professores sinaliza que a sociedade lhes esvaziou o poder, o que vai ao encontro da análise de Lüdke e Boing (2004), para quem a remuneração é um dos fatores mais significativos da atual precarização docente.

Dessa forma, pode-se afirmar que esses licenciandos têm conhecimento do cenário atual da docência, embora não seja resultado da experiência real, mas do “ouvir falar”. Alguns, pela atividade do estágio; outros, por já exercerem a profissão, já tomaram “contato”, já experimentaram, sentiram a realidade que envolve o contexto da Educação Básica no Brasil atualmente.

O mais interessante disso é que, apesar de alguns terem desistido da docência, existem os que perseveraram, assumindo, para si, a Identidade Docente.

5.1.4 O gosto pelo conhecimento específico

Ficou explícito, na segunda unidade de análise, que os licenciandos, ao terem contato com um profissional de docência significativo, modelar, sentiram despertar-se o gosto pela disciplina ministrada e pela própria docência.

Esse gosto pelo conhecimento produzido naquela disciplina escolar – pode-se dizer que desde as primeiras experiências – pode tê-los mobilizado a escolherem o magistério, contribuindo, dessa forma, para a constituição de sua Identidade Social e, posteriormente, Profissional.

Como revela a reestruturação curricular da instituição pesquisada, o aluno, quando ingressa na graduação em Matemática, mesmo que tenha, na inscrição para o vestibular, optado por licenciatura ou bacharelado, não sabe o significado de cada uma dessas modalidades. Na maioria das vezes, a opção pelo curso de Matemática foi feita com base nas experiências com essa disciplina, ao longo da vida escolar.

Assim, o gosto por um conhecimento específico é considerado contribuinte para a constituição da Identidade Profissional. Isso se torna evidente nas respostas coletadas:

Bom... desde o colegial que eu gostava muiiito de Matemática e ajudava meus amigos que tinham dificuldade, e dava aula quando o professor faltava ... aí todo mundo falava “ta com dificuldade? procura o André!” aí um professor me perguntou o que eu ia fazer depois do colegial, eu disse que não sabia, aí ele me motivou a prestar Matemática e eu estou aqui... foi isso... eu acho que vou dar aula, sem medo... sem perder as esperanças... não sei?!?!? Quem sabe?... (Aluno 4)

Eu sempre gostei de Matemática... desde pequena, porque meu ambiente é todo uma composição de Matemática... trabalho Matemática... trabalho Matemática... eu herdei isso da minha mãe, ou seja, dar aula de Matemática... minha mãe é professora de Matemática... então desde pequena já era fixo que ia fazer Matemática... (Aluno 9)

Interessante é que, mesmo com o gosto pelo conhecimento específico, como Mizukami (2004) defende, os alunos entendem que tal conhecimento, apesar de necessário, não é suficiente para garantir que seja ensinado e aprendido com sucesso.

Preparado... eu posso dizer que não estou ... agora.. eu dou aula desde o colegial... mas eu ainda não me sinto preparado.. porque.. primeiro... os conteúdos que nós vimos na faculdade não são os mesmos que vou.. é.. ensinar... e por mais que você... saiba os conteúdos, na hora que chega lá na frente é diferente... tem certas coisas que a faculdade não ensina... então... eu não me sinto preparado... (Aluno B)

Bom, eu também me sinto pouco preparada porque... por mais que a gente tenha visto muita Matemática... quando eu entrei numa sala de aula... no estágio... e vi a professora dando aula...é... eu vi que eu precisava de muito mais conhecimento e diferente do que eu tinha... como eu posso dizer... conhecimentos diferentes do que eu aprendi aqui... eu tive um medo... que eu tenho até hoje... (Aluno D)

Pode-se perceber que os próprios licenciandos reconhecem a necessidade de outros saberes, subjetivos e específicos da docência.

5.1.5 A apreensão dos saberes próprios da docência

Essa unidade de análise é considerada de grande relevância para esta pesquisa, pois nela se trabalham os indícios das contribuições das experiências vividas pelos licenciandos, no desenvolvimento da Prática, como componente curricular, na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II, para a constituição de sua Identidade Profissional Docente.

Dotado de conhecimento específico, o docente necessita de outras habilidades para comunicar esse conhecimento a seus alunos. Denominadas “conhecimento pedagógico” (Mizukami, 2004) ou “saberes pedagógicos” (Pimenta, 1999), incluem uma série de:

Teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; conhecimento dos alunos (características dos alunos, processos cognitivos e desenvolvimentais de como os alunos aprendem); conhecimento de contextos educacionais envolvendo tanto contexto micro, tais como grupos de trabalho ou sala de aula, e gestão da escola, até o contexto macro como o de comunidades e de culturas, de manejo de classe e de interação com os alunos, conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área, do currículo como política em relação ao conhecimento oficial e como programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos e da matéria em diferentes níveis e conhecimentos de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos. (Mizukami, 2004, p. 7)

Esses saberes são adquiridos por meio da Prática, no contato com a realidade e o contexto que envolve a profissão docente; e, apesar de as Resoluções proporem que sejam desenvolvidos ao longo de toda a licenciatura, a maioria dos licenciados teve reduzido acesso a eles, somente por meio da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, nos momentos de estágio.

O estágio que eu fiz eu fiquei com uma sala da 8ª série, aí no 1º semestre a professora de Matemática tirou licença-maternidade, aí a sala era incontrolável, a escola era boa, mas ninguém controlava a sala, ninguém copiava, não faziam exercício, aí a professora voltou no segundo semestre e a mudança que eu notei foi da água para o vinho, sabe... eu não sei o que ela faz... e ela não tem nada de mais, mas se você conversar com ela você nota que ela gosta do que faz... ela me disse que o marido dela falou: ai, larga isso daí... e ela disse: não, eu gosto de dar aula, nesta sala que todos dizem terrível eu consigo a atenção deles pra mim... tinha um aluno que era terrível, não fazia nada.. na aula dela ele faz tudo, é o melhor aluno da sala... Então eu acho essa profissão difícil, mas não impossível.. (Aluno 11)

Percebe-se, na citação deste aluno, uma observação reflexiva, uma admiração pelo profissional, que possivelmente provoca mudança em sua postura. Por essa razão, o Parecer CNE/CES 1.302/2001 considera o estágio essencial nos cursos de formação de professores, pois, além de “desenvolver uma sequência de ações onde o aprendiz vai se tornando responsável por tarefas em ordem crescente de complexidade, tomando ciência dos processos formadores, ele desenvolve uma aprendizagem guiada por profissionais de competências reconhecidas” (CNE/CES, 2001, p. 6).

Eu acho que... o estágio é para a gente ver como que é dar aula, né?... por exemplo... se eu entrar em uma sala de aula hoje eu vou ter uma noção do que é dar aula... é claro que é difícil e não é a mesma coisa... e eu acho que é ali que a gente vai aprendendo... (Aluno C)

Bom... nesta disciplina eu... eu... aprendi a montar uma aula... o estágio... me deu a noção de como é montar e dar uma aula...e a observação... ela melhorou bastante o meu dar aula... pra mim, né?... (Aluno 4)

No entanto, pode-se notar que alguns alunos, por meio da ação-reflexão-ação (ou seja, a investigação “na e sobre a ação”), já puderam perceber que os saberes pedagógicos, como aponta Tardif (1999, apud Guimarães, 2006), são “temporais”, ou seja, adquiridos ao longo do tempo e da carreira profissional, por meio da exercício da docência.

Eu aprendi a preparar aula, né?.. e quando eu preparei uma aula para dar no estágio, no final não aconteceu nada daquilo que eu tinha preparado. Calma... algumas coisas eu consegui, mas o que eu queria não deu certo... então... por exemplo... a dificuldade deles em entender... é difícil... você não conta com isso na hora que está preparando a aula... sabe?.... e ninguém me ensinou isso... (Aluno E)

Este depoimento sinaliza que a Prática ocupa uma posição de destaque na formação desses futuros professores, quando entendida e estimulada como um processo de investigação e de diálogo com a realidade. Com efeito, a Prática promove um “movimento de ação e reflexão contínua sobre a ação docente, ou seja, a reflexão sobre a ação vai gerar uma nova ação, que vai gerar uma nova reflexão e assim por diante, sucessivamente” (Pavão, 2006, p. 164).

Eu acho que... o estágio sempre ajuda... de alguma forma... nem que se for só com a observação... você observa como o professor ele domina a sala... como ele usa a autoridade... como ele apresenta a matéria... ou como ele não apresenta... (risos) e faz a gente pensar... ainda mais quando é você que tem que dar a matéria... é claro que o que eu dei em uma sala, na hora que eu fui dar na outra já foi melhorado... e aqui... eu aprendi a elaborar a aula... é claro como o Ricardo falou... nem sempre a aula sai como a gente prepara mas... eu acho importante ter noção do que você vai fazer na aula... (Aluno 10, Grifos da autora)

As citações mostram que, como apontam Shimizu et al. (2008), existe uma série de conhecimentos sobre o ser professor, sobre o trabalho e a profissão docente, que não faziam parte propriamente dita da formação universitária, mas que agora foram regulamentadas e estão na cultura, nas experiências anteriores, nas vivências como alunos, nas práticas e conversações cotidianas, apesar de, como defende Lüdke (2009), os estágios ainda se constituírem, “em grande medida, de momentos de observação pelos licenciandos”, provocando neles “insatisfação pela falta de oportunidades de participação nas atividades em sala de aula durante o estágio” (p. 5).

É importante identificar, nos depoimentos dos licenciandos, sinais de postura reflexiva, crítica, que, se presume, tenha sido desenvolvida – não somente, mas como se observou – pela professora da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II. As observações das aulas, durante momentos de intensas discussões, reflexões e questionamentos, evidenciaram a postura reflexiva sobre a própria prática, sobre as imposições e normas

governamentais, sobre a adoção dos livros didáticos, vindo ao encontro do que se defende nesta pesquisa e que alguns autores defendem.

O estágio deve tomar por base e como princípio formativo “a reflexão na ação”, onde o conhecimento faz parte da ação, numa apropriação de teorias que possam oferecer uma perspectiva de análise e compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, técnicos, organizacionais e dos próprios sujeitos como profissionais, para apresentar novas propostas de transformação da escola como espaço de construção da **identidade profissional** e da autonomia do professor. (Leite, 2008, p. 756, Grifos da autora)

Além disso, como foi revelado por meio das observações, a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II possibilita lidar com a materialidade do ensino: a preocupação com a preparação da aula, com o tempo, com o livro didático, inclusive, com os próprios documentos que o sistema educacional propõe. No tocante a essa materialidade, pode-se notar a relação que o aluno estabeleceu com ela durante o desenvolvimento da disciplina.

Bom... agora eu já dou aula.. eu sou eventual... mas a disciplina Prática de Ensino me ajudou a preparar as aulas melhor... qual o conteúdo... quanto tempo vai durar cada atividade... qual a melhor estratégia... sabe?... aprendi... acho que foi muito bom... analisar o livro que eles usam, sabe? Acho que foi muito bom... outra coisa... que nem... no meu caso... que me ajudou.. foi que... eu não gosto muito de falar, né... e eu achava que quando eu fosse dar aula para 40 alunos... eu não ia conseguir, né? Aí no estágio, eu cheguei meio assim... sabe? ... mas... ah.. foi... eu acho que quando você dá aula pela primeira vez ... como no estágio.. você consegue porque você sabe que está todo mundo fazendo esta primeira experiência, né?... a primeira aula que eu dei, eu nem acredito, foi sem problemas... sabe?... (Aluno 10)

Outra coisa... acho que a professora (desta disciplina) ajudou... ajudou... muito a gente questionar estas... estes... documentos que o governo nos impõe... é isso... acho que antes eu não tinha esta noção... (Aluno 11)

Resumidamente, pôde-se notar um empenho, por parte da professora da disciplina, em conduzir os alunos a desenvolverem uma postura reflexiva, crítica, investigativa. Por exemplo, a pesquisadora foi observar uma das aulas, em que eles debatiam sobre “valores” que os professores transmitem aos educandos; em outra, discutiam sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, instigando os licenciandos a identificar falhas ou até mesmo incoerências no documento; em outra, determinou que investigassem práticas metodológicas propostas pela Educação Matemática.

Considera-se ser esta uma postura que privilegia a Prática como componente curricular; o interessante é que esses alunos, na ausência dessa professora, preservaram a postura. Não se pode prever se exercerão, ou não, a profissão docente. No entanto os que optarem pelo sim farão a diferença na construção da Identidade Profissional Docente, individual ou coletiva.

5.1.6 A Identificação com a profissão

Esta pesquisa trata da constituição da Identidade Profissional Docente do futuro professor de Matemática. Para Moita (1992), o processo de formação é a própria construção de si mesmo, que não ocorre no vazio, mas “supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (p. 115). Ou seja, a autora considera que o processo de formação é a dinâmica em que se vai construindo a Identidade de uma pessoa.

Como a Identidade Pessoal e a Identidade Profissional constroem-se em interação, esta se constitui por meio “da marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer no nível das representações quer no nível do trabalho concreto” (Moita, 1992, p. 11).

Assim, puderam-se observar vestígios de identificação dos licenciandos com a profissão docente, por meio dos sinais de pertencimento ao contexto da profissão.

Eu comecei a dar aula e eu adorei.. não era aquilo que eu pensava... mas eu adorei... então... eu acho que fiz a escolha certa.... Por enquanto eu vou dar aula... E eu quero fazer algo diferente, sabe? (Aluno 14)

Gosto de ensinar e me sinto muito feliz quando vejo que os alunos entenderam o que falei. Fico mais feliz ainda quando consigo fazer daquilo uma coisa interessante. Mas não tenho vontade de seguir nessa profissão, por dois principais motivos: 1) não me vejo fazendo isso por muito tempo, tenho vontade de fazer outras coisas. 2) dependendo da escola, acho que não terei paciência em seguir regras que não fazem sentido para mim (ter que segui-las sem concordar, ver que estão fazendo a escola ir para o caminho errado e não poder fazer nada – “não é para mim”). (S08, Grifos da autora)

Eu entrei na licenciatura... aí... eu comecei dar aula no cursinho comunitário aí eu disse pra minha mãe: ah, é isso que eu quero... e meu pai, sabe,.. sempre me deu muito apoio porque ele nunca estudou, mas ele tem medo que os alunos me agridem (risos) e ele fala pra eu tomar cuidado porque ele vê estas coisas que passam na tevê de aluno que bate em professor, sabe...? mas ele me apoia... ele está mudando de ideia... (Aluno 5)

Teve uma situação no estágio que eles não queriam prestar atenção no que eu estava explicando, aí eu resolvi sentar e explicar para um aluno que estava querendo aprender, de repente todos estavam em volta querendo saber o que eu estava falando com aquele aluno.. aí eu disse: ah, até agora vocês não queriam saber, né? E foi aí que eu consegui conquistar eles, então... então... eu acho assim... já que eu tenho todas estas dificuldades pela frente, reconhecimento, salário, problemas... eu vou fazer o que eu puder... já que eu escolhi estar aqui, vou tentar.. porque eu dei aula para o supletivo e depois encontrei alguns alunos na rua, eles vieram: oi, professora, com sorriso.. é isso... (Aluno 8, Grifos da autora)

Eu optei pela licenciatura pela profissão,... não pelo salário... nem pela condição... mas pela profissão e porque eu sempre gostei de Matemática... (Aluno 3)

Considerando os depoimentos dos alunos, percebe-se que o assunto profissão docente não se refere apenas a uma decisão, mas a uma série de reflexões e questionamentos internos e individuais, próprios do processo de identificação, exatamente como defende Dubar (2005), quando relata que não se trata apenas de “escolha da profissão” ou de obtenção de diplomas, mas “de construção pessoal de uma estratégia identitária que mobilize a imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a realização de seus desejos” (p. 150).

Essa primeira “identidade profissional para si”, mesmo reconhecida por um empregador, tem cada vez mais chances de não ser definida. (...) É, pois, profundamente marcada pela incerteza, ainda que teoricamente acompanhe a passagem da adolescência à vida adulta e, portanto, a uma forma de estabilização social. (Dubar, 2005, p. 150)

Pôde-se constatar, sobre a constituição da Identidade Profissional Docente por parte desses alunos, levando em consideração seus depoimentos à luz da compreensão de Pimenta (2002), que essa Identidade constrói-se, também, pelo sentido que cada (futuro) professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente “no 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 em sua vida o ser professor” (p. 2).

Todos reconhecem as dificuldades de ser professor hoje; mesmo assim, alguns confirmam sua escolha podendo, dessa forma, dar rumo e continuidade à constituição de sua Identidade Profissional, como mostram as respostas ao questionário e os comentários na entrevista em grupo focal. De fato, os futuros professores vão construindo sua Identidade Profissional Docente, em boa parte, com base em sua história e sua cultura, mas também em práticas consolidadas, rotinas, modos de atuar, estabelecidos na própria instituição escolar, pois “os alunos em formação aprendem a conviver com essa cultura organizacional e precisam combinar suas perspectivas e expectativas com aquelas que a instituição promove, positiva ou negativamente” (Guimarães, 2004, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já colocado, esta pesquisa teve, por objetivo, reconhecer indícios de identificação com a profissão docente, por parte dos futuros professores de Matemática durante o curso de licenciatura, e conhecer e analisar as contribuições das experiências vividas pelos licenciandos no desenvolvimento da Prática, como componente curricular, para a constituição de sua Identidade Profissional Docente. As considerações que aqui se fizeram a respeito não tiveram a pretensão de julgar este trabalho, muito menos de tornar o assunto, uma questão acabada.

Faz-se relevante retomar aqui as questões que nortearam a pesquisa: quais as relações entre as experiências vividas durante o desenvolvimento da Prática, como componente curricular (na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado), e a constituição da Identidade Profissional do futuro professor? Quais componentes dessas experiências contribuem para o processo de constituição dessa Identidade?

Ao refletir-se sobre a constituição da Identidade Pessoal, ou, como denomina Dubar, a Identidade Social – para ele, duas faces de uma única – inevitavelmente reporta-se à constituição da Identidade Profissional, já que uma faz parte da outra, uma ajuda a outra a constituir-se.

Moita (1992) considera que a constituição da Identidade Profissional

É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola”. (p. 116, Grifos da autora)

Como Moita, defende-se que a Identidade Profissional Docente se constitui inclusive durante a formação inicial; por essa razão, como Pimenta (1999), espera-se que a licenciatura não apenas confira a “habilitação legal ao exercício profissional da docência” (p. 2).

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (Pimenta, 1999, p. 2, Grifos da autora)

Espera-se que os cursos de formação de professores desenvolvam neles a “capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas **identidades como professores**” (Pimenta, 1999, p. 2, Grifos da autora).

Segundo essas concepções, o futuro professor, o sujeito desta pesquisa, vive, durante o processo de sua formação, um momento de intensa reflexão e questionamento sobre sua própria vida, sobre a sua escolha por uma profissão, sobre a própria profissão para a qual se está formando e sobre a realidade que a cerca. Considera-se que esses questionamentos e essas reflexões sejam “batalhas” que acontecem no seu interior do sujeito, como Dubar aponta, rica em identificações, em que o indivíduo é movido a aceitá-las ou a recusá-las, por meio dos mecanismos de atribuição e de pertencimento.

Apesar de, inicialmente, parecer que não estão convictos de suas escolhas, observa-se que, ao contrário, os que ingressaram no curso de licenciatura certos de que queriam, como profissão, a docência puderam confirmá-la por meio das experiências vividas no desenvolvimento da Prática como componente curricular. Isso ocorreu porque essa disciplina os arremessou, por meio do estágio, ao contexto próprio da docência e revelou ações da sua prática, por meio da atitude apropriada da professora da disciplina, que optou por uma metodologia reflexiva.

Estar na prática e ser responsável pela ação docente constituem eixos centrais, que mostram como os mecanismos de atribuição e de pertencimento podem ser a chave-mestra do processo de constituição da Identidade Profissional Docente.

Como já foi elucidado, defende-se que a Prática como componente curricular, se desenvolvida de maneira reflexiva, como defendem Guimarães (2006), Fiorentini (2008), Leite (2008), entre outros autores, contribui, de forma incisiva, para a constituição da Identidade dos licenciandos que, ao refletirem sobre as práticas docentes – as metodologias, suas legislações, suas realidades, suas representações – e ao observarem ou experimentarem o exercício da docência, descobrem se era, ou não, essa a profissão que desejavam.

Eu até gosto muito de dar aula mas não quero dar aula do jeito que o ensino está hoje... não mesmo... (Aluno 2)

Quando no estágio eu comecei a dar aula eu vi que não é para mim... eu não tenho energia pra isso, ... tem um desgaste muito grande ... eu vou fazer qualquer outra coisa.... eu vejo minha mãe quando chega em casa... ela chega a chorar... devido à falta de interesse.... respeito dos alunos... devido a tudo... a burocracia que exigem... a direção... ainda por cima tem os alunos ... por tudo isso, hoje, eu não quero dar aula... (Aluno 9)

Assim, pode-se observar que o estímulo e o desenvolvimento de uma postura reflexiva, questionadora e investigativa, promovidos pela Prática como componente curricular, geram não só um complexo processo de socialização com o ambiente docente, mas também conflitos, rupturas, incertezas, escolhas e “batalhas” internas, o que propicia, aos seus licenciandos, confirmarem ou vetarem a escolha por essa profissão, o que se considera uma contribuição de extrema relevância para a continuidade da constituição de suas Identidades Profissionais.

Apesar de não tê-la acompanhada com afinco, percebe-se que a forma como essa professora desenvolve a disciplina PEES tem contribuído para a melhoria da formação docente, pois, como apontam André et al. (No prelo), é o professor formador que tem tomado a iniciativa de transformar os cursos de licenciatura, visto que as “mudanças decorrentes das transformações da

sociedade contemporânea não são incorporadas pelos projetos institucionais” (André et al., No prelo, p. 1).

O papel da formação inicial, longe de ignorar e muito menos de esconder essa realidade, é expô-la à discussão, ao estudo não idealizado da situação. (Guimarães, 2006, p.60)

Os cursos de licenciatura podem ter, no sentido de colocar em discussão, buscar despertar, sem voluntarismo, a identificação dos futuros professores com a profissão, como forma de se contrapor à identidade profissional que se construiu e se constrói socialmente em relação ao ser professor. (Guimarães, 2006, p. 28, Grifos da autora)

O que se confunde com incerteza dos licenciandos quanto à profissão, na verdade, supõe-se que seja a inconformidade com as suas condições, visto que, como defende Guimarães (2006), “não é fácil ao (futuro) professor identificar-se com uma profissão cuja imagem social não oferece referências positivas, comuns e mobilizadoras” (p. 60). Condições que, neste momento histórico, envolvem a profissão docente e que abalam a escolha de alguns mas que desafiam a capacidade de outros, tornando-se “trampolim” para o desejo e a iniciativa de mudança.

Eu acho que tem que querer ser professor para fazer a diferença, a pessoa tem que saber de tudo isso (condições da docência) e tomar a decisão e se a decisão for... para dar aula... fazer bem feito... (Aluno 12, Grifos da autora)

Esse é um sinal de esperança pois, como aponta o licenciando,

para mim ser professor... ou é ter muita esperança ou é desacreditar de vez.. eu acho muito mais fácil entrar com esperança.. pois você tem capacidade de mudar a situação,.. mas enquanto você fica se lamentando... nada muda, fica um caos total... é isso... (Aluno 6)

e, como defende Pimenta, apesar de desafiador, é necessário contribuir para a formação de professores, de modo a propiciar a reflexão dos licenciandos e a colaborar com a constituição de sua identidade como professores, pois “estes são colocados, muitos pela primeira vez, face à necessidade de se perceberem enquanto professores” (1999, p. 4). Como defende Guimarães:

estamos entendendo que o investimento na formação é um ponto de partida que apresenta possibilidades de melhoria da profissionalidade e de um significado diferente para a profissionalização e o profissionalismo docentes, bem como possibilidade para a ressignificação da sua identidade profissional nesse contexto pródigo em mudanças de natureza variada. (Guimarães, 2006, p. 27)

Portanto, é também papel da formação de professores mudar essa realidade

contrapondo-se à corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, na sociedade contemporânea cada vez se torna mais necessário o trabalho do professor enquanto mediador nos processos constitutivos da cidadania dos alunos.” (Pimenta, 1999, p. 5)

É fundamental assumir que a questão da formação de professores, a constituição de sua Identidade Profissional, viabilizada pelas experiências vividas na ação reflexiva, proporcionada pela Prática como componente curricular na disciplina PEES, é demasiado complexa e multifacetada para ser tratada apenas neste trabalho e com apenas estes dados. O que se quer evidenciar, dessa forma, é que esta pesquisa não está esgotada e a pesquisadora convida a comunidade acadêmica a discutir, de forma profunda e significativa, a questão.

Além das muitas consequências, causadas pelo processo da pesquisa, na Identidade Pessoal e Profissional da própria pesquisadora, espera-se que também os seus pares, membros do sistema de ensino de todos os níveis, possam perceber o quanto é importante a atitude reflexiva, questionadora e investigativa para a identificação sadia do docente com sua profissão, para a evolução da educação no país e, conseqüentemente, para seu crescimento.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Da transversalidade das questões que cruzam o campo do estágio: é possível resignificar a articulação teoria-prática?**. Anais do XIV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, p. 407-424, Porto Alegre, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. **O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente**. VII Endipe, vol. II, Goiânia, 1994.

ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P. A.; HOBOLD, M.; AMBROSETTI, N. B.; PASSO, L. F. **Mudanças no contexto institucional e no trabalho do professor formador**. São Paulo, 2009. No Prelo.

ANTUNES, F. C. A. **A relação com o saber e o estágio supervisionado em Matemática**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – UEL, Londrina, 2007.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 2006.

BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BORBA, M. C. **A pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. In: Anais da 27ª reunião anual da Anped, Caxambu, p. 21-24, nov. 2004.

BARTALOTTI, O.; FILHO, N. M. **A relação entre o desempenho da carreira no mercado de trabalho e a escolha profissional dos jovens**. Economia Aplicada, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 487-505, out-dez/2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9394/96, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial da República Federativa do Brasil Brasília, DF, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf> Acesso em: 17 de abril de 2009.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18/fevereiro/2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 20 de julho de 2009.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 03 de outubro de 2009.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2001. Disponível em: <www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20028-2001.pdf> Acesso em: 03 de outubro de 2009.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19/fevereiro/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 20 de julho 2009.

BRUNO, A. M. Z. **As contribuições do estágio supervisionado em matemática para a constituição de saberes docentes: uma análise das produções acadêmicas no período de 2002 – 2007**. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2009.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento**. Campinas: Papyrus, 1996.

BUENO, F. da S. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: TTD, 1996.
CAMPOS, M. Z. **A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial**. 2006. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CANDAU, V. (Org.) **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARNEIRO, M. G. S. **As possíveis influências das experiências da prática na cultura docente dos futuros professores de Matemática**. 2009. 274 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2009.

CARVALHO, L. A. **Metologia qualitativa em pesquisa sobre formação de professores**. Revista Perspectiva online, Campos dos Goytacazes, v. 1, n. 4, p. 9-24, 2007. Disponível em:

<[http://www.perspectivasonline.com.br/revista/2007vol1n4/volume%201\(4\)%20artigo1.pdf](http://www.perspectivasonline.com.br/revista/2007vol1n4/volume%201(4)%20artigo1.pdf)> Acesso em: 21 de novembro de 2009.

CASTRO, F. C. **Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado**. 2002. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2002.

DIANA, J. B.; OLIVEIRA, S. S. **A caracterização da escolha profissional docente no contexto educacional vigente**. Anais do VI Seminário do Trabalho: Economia e Educação no Século XXI. Unesp, Marília, maio/2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/julianabordinhaodi anaesilmaraoliveira.pdf>> Acesso em: 03 de fevereiro de 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIAS, I. M. S. et. al. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In: FARIAS, I. M. S. et. al. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FELICE, J. **Planejamento do ensino de matemática: uma experiência realizada de forma coletiva, com enfoques na organização e contextualização dos conteúdos**. 2002. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2002.

FERNANDES, C. M. B. **O espaço-tempo do estágio nos movimentos do curso: interrogantes, desafios e construção de territorialidades**. Anais do XIV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, p. 231-248, Porto Alegre, 2008.

FIORENTINI, D. **A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil.** Revista Bolema, Rio Claro, Ano 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

GARCIA, C. M. **A identidade docente: constantes e desafios.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Vol. 1 / n. 01 ago.-dez. 2009. Autêntica Editora, 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/5>> Acesso em: 12 de janeiro de 2010.

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, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>> Acesso em: 21 de junho de 2009.

GATTI, B. et. al. (Orgs.) **Atratividade da Carreira Docente no Brasil.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>> Acesso em: 01 de março de 2010.

GATTI, B. **Estudo prospectivo da licenciatura no Brasil: Aspectos legais, institucionais e curriculares.** Goiânia, 1994. Anais do VII Endipe, vol. II.

_____. **Formação de professores e carreira: Problemas e movimentos de renovação.** Campinas: Autores Associados, 1997.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos.** Revista Paidéia, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24.htm>> Acesso em: 14 de janeiro de 2010.

GRILLO, M.; GESSINGER, R. M. **A constituição da identidade profissional – saberes docentes e prática reflexiva.** Material do curso: Docência na Educação Superior da PUCRS. Arquivos do encontro do dia 24 de maio de 2008. Disponível em: <<http://www.pucrs.campus2.br/~jjani/gap/docencia2008/texto1.pdf>> Acesso em: 03 de fevereiro de 2010.

- GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores: Saberes, identidade e profissão.** 3 ed. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2006.
- LAROUSSE, A. **Dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Ática, 2001.
- LEITE, S. A. G. O.; PACHANE, G. G. **Licenciaturas no Brasil: estado-da-arte e evolução estatística por cursos entre 1997 e 2007.** Anais do XIII Encontro de Iniciação Científica da Puc-Campinas, out./2008. Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br/pesquisa/ic/pic2008/resumos/Resumo/{C8636348-8501-4009-91CE-7D396EB90310}.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2009.
- LEITE, Y. U. F. **A construção dos saberes docentes nas atividades de estágio nos cursos de licenciatura.** Anais do XIV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, p. 747-765, Porto Alegre, 2008.
- LESSARD, C.; TARDIF, M. **As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor?** In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 255-274.
- LÜDKE, M. **Universalidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Coordenação Autêntica. vol. 1. n. 1 ago-dez, 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/5/1>> Acesso em: 13 de janeiro de 2010.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 10ª. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>> Acesso em: 09 de abril de 2009.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman.** Revista do Centro de Educação. vol. 29, n. 2, edição 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>> Acesso em: 24 de julho de 2009.
- MOITA, M. C. **Percursos de Formação e de Transformação.** In Nóvoa, A. (org.) Vidas de Professores. Porto: Porto Codex, 1992.

MOTTA, J. M. **As disciplinas de metodologia de ensino e estágio supervisionado na formação do professor de Matemática: saberes e dificuldades.** 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – UFSC, Florianópolis, 2006.

NAGEL, L. H. **Transformações históricas e processos educativos.** Anais 2002. II Congresso Brasileiro de História da Educação – História e Memória da Educação Brasileira. Sociedade Brasileira de História da Educação, Natal, 2002. Disponível em:
<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0711.pdf>> Acesso em: 27 de agosto de 2009.

NÓVOA, A. **As ciências da Educação e os processos de mudança.** In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia, ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, R. G. **Estágio Supervisionado participativo na Licenciatura em Matemática uma pareceria escola-universidade: respostas e questões.** 2006. 348 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FEUSP, São Paulo, 2006.

PASSOS, L. F.; COSTA, V. G. **O professor formador dos cursos de Licenciatura: identificando desafios e repensando a formação.** In HOBOLD, M. *Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa.* Joinville, Ed Univile, 2010.

PAVÃO, Z. M. **Formação do professor-educador matemático em cursos de licenciatura.** *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.6, n.18, p. 161-168, maio/ago. 2006.

PEREIRA, F. N.; GARCIA, A. **Amizade e escolha profissional: influência ou cooperação?** *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 8, n. 1, p. 71-86, 2007.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Editora Cortez, p. 15-34, 1999.

QUICENO, D. V. J. **(Re)constituição do ideário de futuros professores de Matemática num contexto de investigação sobre a prática pedagógica.** 2003. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

RONCA, V. F. C. **Relações entre Mestre-Educando: modelos identitários na constituição do sujeito**. 2005. 170 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. CNE/CEB maio/2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>> Acesso em: 09 de novembro de 2009.

SANTOS, L. M. M. **O papel da família e dos pares na escolha profissional**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n.1, p. 57-66, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a07.pdf>> Acesso em: 04 de março de 2009.

SOARES, A. A. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1997.

SHIMIZU, A. M. et. al. **Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco**. 31^a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, out. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4278--Int.pdf>> Acesso em: 25 de maio de 2009.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

_____. **O jovem e a escolha profissional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro, PUC, 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf> Acesso em: 05 de junho de 2009.

VOIGT, J. M. R. **O estágio curricular supervisionado da licenciatura em Matemática em um ambiente informatizado: trabalhando com o Cabri-Géomètre II no Ensino Fundamental**. 2004. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2004.

ZIMERMAN, D. E. **Vocabulário contemporâneo de Psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Tabela 14. Percentual de docentes com formação específica por disciplina.

| Disciplina | % de Docentes com Formação Específica |
|--------------------|--|
| Língua Portuguesa | 56% |
| Matemática | 27% |
| Biologia | 57% |
| Física | 9% |
| Química | 13% |
| Língua Estrangeira | 29% |
| Educação Física | 50% |
| Educação Artística | 20% |
| História | 31% |
| Geografia | 26% |

Quadro 2. *Corpus* da pesquisa:

| Título do trabalho | Autor(a) | Instituição | Grau | Orientador(a) | Ano Defesa |
|---|----------------------------------|--------------------------------------|-------------|-------------------------------------|-------------------|
| Planejamento do Ensino de Matemática: uma experiência realizada de forma coletiva, com enfoques na organização e contextualização dos conteúdos | José Felice | Universidade Federal de São Carlos | Mestrado | Regina M. S. Puccinelli Tancredi | 2002 |
| Aprendendo a ser professor (a) na prática: estudo de uma experiência em Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado | Franciana Carneiro de Castro | UNICAMP | Mestrado | Dario Fiorentini | 2002 |
| O Estágio Supervisionado como eixo central da formação inicial de professores | Weverton Pereira do Sacramento | Universidade Federal de Minas Gerais | Mestrado | Maria de Lourdes Rocha de Lima | 2003 |
| (Re) Constituição do Ideário de Futuros Professores de Matemática num Contexto de Investigação sobre a Prática Pedagógica | Diana Victoria Jaramillo Quiceno | UNICAMP | Doutorado | Dario Fiorentini | 2003 |
| O Estágio Curricular da Licenciatura em Matemática em um Ambiente Informatizado: trabalhando com o cabri-géomètre II no Ensino Fundamental | Jane Mery Richter Voigt | Universidade Federal do Paraná | Mestrado | Maria Tereza Carneiro Soares | 2004 |

| | | | | | |
|--|--|--|-----------|--|------|
| Estágio Supervisionado: espaço e tempo de aprendizagem? | Maria Lúcia Alvarenga de Carvalho | Pontifícia Universidade Católica de Campinas | Mestrado | Kátia Regina Moreno Calado | 2004 |
| Prática Colaborativa na Formação de Professores: a informática nas aulas de matemática no cotidiano da escola | Jean Carlo da Silva | Universidade Federal de Uberlândia | Mestrado | Arlindo José de Souza Júnior | 2005 |
| Formação de Professores de Matemática, Estágio Supervisionado Participativo na Licenciatura em Matemática Uma Parceria Escola – Universidade: respostas e questões | Raquel Gomes de Oliveira | Universidade de São Paulo | Doutorado | Vinício de Macedo Santos | 2006 |
| As Disciplinas de Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação do Professor de Matemática: Saberes e Dificuldades | Josiane Marques Motta | Universidade Federal de Santa Catarina | Mestrado | Néri Terezinha Both Carvalho | 2006 |
| Novos Caminhos para o Ensino e Aprendizagem de Matemática Financeira: construção e aplicação de webquest | Simone Aparecida Silva Gouvêa | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho | Mestrado | Marcus Vinicius Maltempi | 2006 |
| A Relação com o Saber e o Estágio Supervisionado em Matemática | Francieli Cristina Agostinetto Antunes | Universidade Estadual de Londrina | Mestrado | Sergio de Mello Arruda | 2007 |
| O Estágio Supervisionado na Formação Inicial do Professor de Matemática na Ótica de Estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina - UEL | Gislaine Alexandre Passerini | Universidade Estadual de Londrina | Mestrado | Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino | 2007 |
| Formação Inicial de Professores de Matemática: situações vivenciadas pelos alunos na realização do estágio | Paula Isabel Ludwig | Universidade Luterana do Brasil | Mestrado | Claudia Lisete Oliveira Groenwald | 2007 |

Prezado colega, tudo bem?

Como você solicitou urgência, respondo rapidamente as questões que você fez sobre minha futura profissão.

1) Terminarei o curso dentro de...

- a) 1 ano*
- b) 2 anos*
- c) 3 anos*
- d) 4 anos*

2) Vou me formar como professor...

- a) licenciado na disciplina de _____*
- b) do ensino fundamental – 1ª à 4ª série*
- c) de educação infantil*

3) Na verdade penso em...

- a) lecionar*
- b) não lecionar*

... imediatamente depois de formado,

Porque

4) Acho que como professor vou encontrar alunos que, comparados à turma da escola que fizemos juntos, apresentarão nível de aprendizagem...

- a) melhor que a nossa*
- b) com o mesmo nível que a nossa*
- c) com nível mais baixo que a nossa*

5) Isto é, apresentarão...

- a) muitas dificuldades de aprendizagem
- b) dificuldades comuns à idade e série
- c) poucas dificuldades de aprendizagem

6) Acho que ao final de um ano...

- a) uma grande parte desses alunos terá conseguido aprender o que ensinei
- b) uma pequena parte realmente terá aprendido
- c) todos conseguirão aprender os conteúdos ensinados

As dificuldades de aprendizagem dos alunos referem-se a fatores ligados a eles mesmos, a nós professores, à escola e a seus pais.

Em relação...

7) a eles mesmos, o fator primordial é que eles...

- a) encontram-se sem base para o curso
- b) são indisciplinados
- c) estão desinteressados pelo curso

8) aos professores, o fator primordial é que estão...

- a) sem oportunidades de aperfeiçoamento
- b) com práticas docentes inadequadas
- c) sem autonomia pedagógica

9) à escola, o fator primordial é que está...

- a) com turmas superlotadas
- b) com classes heterogêneas
- c) sem material didático
- d) distante da realidade do aluno

10) à família, o fator primordial é que...

- a) faltam condições para os pais orientarem seus filhos
- b) há interesse dos pais pela educação dos filhos, porém sem conhecimento do caminho a seguir
- c) falta participação e envolvimento nas atividades da escola

Para superar as dificuldades de aprendizagem acredito ser necessário que...

11) os alunos...

- a) conscientizem-se da importância da escola
- b) sejam orientados por regras claras de comportamento
- c) sejam conquistados pelo professor

12) os professores...

- a) envolvam-se mais com os alunos
- b) reorganizem sua prática docente
- c) retomem sua postura de educadores

13) a escola...

- a) modifique-se para atender aos interesses do aluno
- b) construa uma parceria com a comunidade
- c) estimule mais a atuação dos professores

14) Com relação a minha motivação para ser um professor, sinto-me...

- a) desafiado a buscar novos métodos de ensino
- b) descrente do processo de ensino
- c) num impasse entre o desafio da busca e o desânimo por não atingir meus objetivos

15) Se eu fosse dar um conselho para você que quer ingressar no magistério eu diria...

- a) não espere muito dos alunos
- b) não deixe escapar o sonho de ensinar seus alunos
- c) seus alunos aprenderão se você estiver preparado

16) Minha família acha que eu...

- a) fiz
 - b) não fiz ... uma boa escolha profissional, porque
-
-
-

17) Meus amigos falam que ser professor...

- a) vale a pena
 - b) não vale a pena porque
-
-
-

18) Para mim a profissão de professor é mais próxima a de...

- a) médico
- b) padre/pastor
- c) advogado
- d) pedreiro
- e) engenheiro

f) psicólogo

g) outra profissão. Qual? _____

19) Ainda sobre a escolha pela profissão docente, gostaria de te dizer que...

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)