
LEMBRANÇAS DA ESCOLA: o papel da escolarização na constituição de professoras de matemática

School memories: the role of schooling in the constitution of math teachers

Roseli Araújo B. Costa¹

Tadeu Oliver Gonçalves²

RESUMO

Este artigo surgiu como consequência de um estudo sobre a compreensão do desenvolvimento profissional de professores de Matemática que desenvolvemos como dissertação de mestrado na UFPA. Trata, em especial, dos resultados da análise de uma das categorias selecionadas, vivência das professoras como alunas no Ensino Fundamental e Médio (EFM). Para compreender melhor esse desenvolvimento, adotou-se como método a pesquisa qualitativa, com enfoque narrativo, com base em entrevistas semi-estruturadas. Alicerçado em um conceito de desenvolvimento profissional tomado numa perspectiva contínua, idealizado num contexto mais amplo do trabalho docente, permeando crises e conflitos, a análise evidencia, que as professoras trazem em sua prática docente “marcas” de vivências significativas como alunas no EFM. Também foi possível averiguar que algumas perceberam desde cedo o desejo de serem professoras e que outras perceberam mais tarde, influenciadas por professores ou pessoas próximas. Na fase inicial de sua educação, foram influenciadas por professores marcantes, cuja forma de ensinar muitas vezes foi ponto de apoio nos primeiros anos de docência. A influência de professores marcantes tem sido eventualmente destacada como fator importante nos cursos de graduação. Moraes (1991) em seus estudos revela que a presença desses professores marcantes, quiçá, seja até mais importante nas fases escolares anteriores à

graduação, ou seja, no ensino EFM. Assim, podemos apontar que a formação do educador inicia-se anterior à formação acadêmica e continua durante a sua vida profissional.

Palavras-chave: Formação de Professores; Desenvolvimento Profissional; Ensino Fundamental e Médio.

ABSTRACT

This article appeared as a result of a study on the understanding of the professional development of mathematics teachers have developed as a dissertation at UFPA. This, in particular, the results of an analysis of selected categories, the teachers' experiences as students in elementary and high school (EHS). To better understand this development, was adopted as a qualitative research method, focusing on narrative, based on semi-structured interviews. Building on a concept of professional development perspective taken continuously, conceived in a broader context of teaching, permeating crises and conflicts, the analysis shows that teachers bring in to their teaching practice "brands" of meaningful experiences as students in the EHS. It was also possible to verify that some realized early on the desire to be teachers and others realized that later influenced by faculty or bystanders. The early stage of their education were influenced by striking teachers, whose way of teaching was often a point of support in the early years of teaching. The influence of striking teachers has been highlighted as possibly important factor in undergraduate courses. Moraes (1991) in their study reveals that the

¹Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas: Educação Matemática pela Universidade Federal do Pará-UFPA (2005). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Desenvolvimento Profissional, Formação de Professores, Educação Matemática, Matemática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

²Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (2000). É professor da UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, docente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências em Matemática. Tem experiência na área de Educação Matemática e seu campo de pesquisa tem ênfase na Formação de Formadores e de Professores de Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, formação de professores, ensino-aprendizagem, história da matemática e ensino da matemática.

presence of these remarkable teachers, perhaps, is even more important stages in the school prior to graduation, ie, teaching EHS. We now point out that teacher education starts before the academic education and continues throughout their careers.

Keywords: Teacher Education, Professional Development, Elementary and High School.

INTRODUÇÃO

A questão discutida neste texto surgiu da busca pela compreensão do desenvolvimento profissional de professores de Matemática. Tendo em vista que nossa inquietação acerca do assunto não era recente e fazia parte de nossa trajetória profissional em vários níveis de ensino, resolvemos centralizar nosso foco de investigação em torno do seguinte questionamento: Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê?

Obtivemos respostas ao nosso questionamento, a partir da investigação das vivências de quatro professoras de Matemática da Rede Pública Estadual em Araguaína (Tocantins), que descreveram como se deu o seu desenvolvimento profissional, ao se tornarem as professoras que eram quando as entrevistamos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, além da disponibilidade para gravar entrevistas, consideramos dois critérios para a seleção dos sujeitos: serem profissionais efetivos da Rede Pública Estadual e os anos de docência. Ao selecionarmos os sujeitos, deparamo-nos com algumas dificuldades, dentre elas, o fato de a coleta de dados ser realizada em outro Estado, o que não possibilitou fazer um amplo levantamento dos professores nas Escolas Públicas em Araguaína, visando a uma prévia seleção dos possíveis sujeitos a serem entrevistados. Uma vez que, como docente da Universidade do Tocantins (UNITINS), tivemos oportunidade de participar de vários projetos que oportunizaram relacionamento com vários professores da Rede Pública, dentre eles, o Programa de Desenvolvimento Continuado

(Parâmetros em Ação)³, optamos por selecionar alguns professores que participaram desse programa. Para tanto, buscamos auxílio de uma das coordenadoras do programa, que indicou possíveis depoentes.

Inicialmente, antes de marcarmos a primeira entrevista, consultamos seis professores, porém, devido à indisponibilidade de um dos sujeitos para conceder entrevista, escolhemos cinco professores de Matemática. O primeiro sujeito selecionado para a pesquisa foi a professora Bela⁴, com menos de dez anos de docência. O segundo sujeito foi a professora Luana, entre onze e vinte anos de docência. O terceiro foi a professora Esperança, entre vinte um e trinta anos de profissão. O quarto sujeito selecionado foi a professora Ângela, com mais de trinta anos de docência e, finalmente, o quinto sujeito selecionado foi o professor Luigi, com mais de quarenta anos de profissão. Em fevereiro de 2004, entrevistamos o professor Luigi. Todavia, na primeira tentativa de transcrever a gravação da entrevista, percebemos que estava inaudível. Infelizmente, acabamos descartando a possibilidade de uma nova entrevista com o professor, realizando a pesquisa apenas com quatro professoras. Assim, os sujeitos de nossa pesquisa são: Bela, Luana, Esperança, e Ângela.

Para compreender melhor o desenvolvimento profissional das quatro professoras, adotou-se como método a pesquisa qualitativa, com enfoque narrativo (CONNELLY e CLANDININ, 1995), com base em entrevistas semi-estruturadas. Acreditamos também que essa abordagem de pesquisa qualitativa pode promover a aproximação de conceitos, opiniões, experiências e prática dos sujeitos a partir de suas próprias percepções, uma vez que a pesquisa qualitativa pode responder a questionamentos muitos particulares, absorvendo-se a um grau de realidade que não pode ser quantificado, possibilitando um contato subjetivo do pesquisador com o fenômeno pesquisado. A pesquisa qualitativa cogita com um universo de significados, causas, anseios, crenças, valores e

³A Secretaria da Educação do Estado do Tocantins implantou o Programa de Desenvolvimento Continuado - Parâmetros em Ação - em todas as Unidades Escolares do Estado, nos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, contemplando todos os professores e mais de trezentos mil alunos. De acordo com as informações contidas no site da Secretaria, o programa visava a apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de Professores, Técnicos, Coordenadores Pedagógicos, Supervisores Técnicos de Qualidade e Gestores, favorecendo a leitura compartilhada, o trabalho em equipe, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria, o fortalecimento das lideranças e a postura do professor como pesquisador, por meio de reuniões mensais com os coordenadores gerais e de grupos. Com a assessoria pedagógica da Fundação Universidade Estadual do Tocantins, foram realizados estudos dos módulos, que posteriormente foram desenvolvidos com os professores nos grupos de estudos, com o objetivo de tematizar, problematizar e discutir a prática pedagógica para desenvolver as competências profissionais e melhorar a qualidade do ensino público.

⁴Os nomes utilizados nesta pesquisa para representar cada um dos entrevistados são fictícios.

atitudes, o que corresponde a um aprofundamento das relações entre sujeitos e pesquisadores, dos procedimentos e dos fenômenos que não podem ser abreviados à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994). A opção pela pesquisa narrativa se deu por acreditarmos que uma metodologia deve criar uma atmosfera de reflexão por parte dos professores e do próprio investigador sobre a sua prática, criando uma ponte para a comunicação entre as suas ideias e as do investigador, uma vez que essa abordagem de pesquisa qualitativa pode promover a aproximação de conceitos, opiniões, experiências e prática dos sujeitos a partir de suas próprias percepções.

As entrevistas aconteceram entre junho e agosto/2004, em momentos individuais, e optamos por chamá-las de “depoimentos dialogados” (GARNICA, 2003), que foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Considerando que fomos em busca de uma realidade não-documentada, as entrevistas tiveram um roteiro planejado, mas semi-estruturadas, de forma a dar às professoras a possibilidade de seguirem seus próprios rumos narrativos. O enfoque semi-estruturado e dialogado permitiu que o entrevistado relatasse a sua história, com critérios de significado pessoal.

Considerando-as em sua integralidade, num primeiro momento, construímos uma descrição detalhada da história de vida pessoal, estudantil e profissional de cada uma das professoras a partir de suas próprias vozes. E, num segundo momento, na análise de seus depoimentos, buscamos o desenvolvimento profissional das professoras a partir de seis categorias: (1) vivência das professoras como alunas do Ensino Fundamental e Médio (EFM); (2) vivência das professoras como alunas em cursos de formação de professores; (3) vivência das professoras como docentes do EFM; (4) vivência das professoras como docentes em cursos de formação de professores; (5) as professoras refletindo sobre a prática; (6) as professoras e as narrativas de crise.

Alicerçado em um conceito de desenvolvimento profissional tomado numa perspectiva contínua, idealizado num contexto mais amplo do trabalho docente, permeando crises, conflitos e contradições, ou seja, um processo dinâmico e evolutivo da profissão, que

ocorre de forma constante, mesmo nos momentos de dúvidas, desilusões e de angústias (IMBERNÓN, 1994), o estudo evidenciou que manifestações de desenvolvimento profissional, tendo com base essas vivências, ocorreram indistintamente entre as professoras.

Portanto, este artigo trata, em especial, dos resultados da análise de uma das categorias selecionadas em nossa pesquisa, intitulada vivência das professoras como alunas no Ensino Fundamental e Médio (EFM). Para tanto, trazemos à tona aspectos relacionados à vivência das professoras no estágio anterior à graduação. Inicialmente, apontamos, a partir de suas falas, os professores marcantes que contribuíram para superar dificuldades relacionadas à aprendizagem matemática. Também mostramos a visão das professoras com relação ao magistério como vocação. E, finalmente, apresentamos como suas primeiras experiências se apoiaram em suas vivências como alunas no EFM, analisando as vivências que foram expressas em seus relatos como significativas ao contribuir e nortear suas práticas nos primeiros anos de docência.

A VIVÊNCIA DAS PROFESSORAS COMO ALUNAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Em *La experiencia de la lectura*, 1998, Jorge Larrosa esclarece que, em tempos remotos, anteriores à ciência moderna, o conhecimento era percebido como uma aprendizagem que se adquire ao longo da vida e que vai se fixando àquilo que se é. Assim, a experiência podia se conceber como uma espécie de mediação entre o conhecimento e o próprio ser. Estes saberes que emergem da experiência incluem as experiências pessoais, familiares, estudantis e profissionais dos professores frente ao seu processo de formação inicial e no trabalho docente. Tais vivências trazem as marcas dos desafios, dos quais extraiu e vêm extraindo as experiências, entendidas como aquilo que extraímos do vivido e que varia para cada pessoa e que nos forma e transforma.

Contudo, a experiência torna-se significativa quando causa algum efeito, ou seja, a experiência terá ligação não apenas com aquilo que nos acontece, mas com aquilo que ao acontecer produz algum efeito em nós.

Assim, das quatro professoras entrevistadas, verificamos que a vivência como

alunas no EFM foi importante. Ao abordarem esse aspecto nas entrevistas, algumas professoras demonstram reconhecer o potencial formador presente no EFM. No relato de Bela, isso é perceptível:

[...] Meu estudo inicial foi em escola particular, alfabetização e 1ª série. Na 2ª série, foi em escola conveniada, mas tinha muita aquela linha de trabalho mais como uma escola católica. O ensino anterior era muito bom, na linha tradicional mesmo, que era a linha da época, mas era um trabalho bem feito (Professora Bela, Jun/2004).

Ângela é outra professora que aborda esse aspecto: “[...] gostei demais do meus estudos em Xambioá, de meus professores, principalmente a de Português. Lá eu aprendi muito” (Professora Ângela, Jul/2004).

Assim, aventuramo-nos a tentar compreender, a partir das várias experiências relatadas, os resultados da análise da categoria já anunciada. Para tanto, apresentamos alguns dos fatores ou fatos evidenciados pelas professoras com relação à sua vivência como alunas no EFM.

DIFICULDADES VIVENCIADAS E PROFESSORES MARCANTES

Das quatro professoras entrevistadas, duas colocam em foco algumas dificuldades que vivenciaram no processo de aprendizagem nos primeiros anos escolares, como indica o depoimento de Bela:

[...] O que eu sinto hoje é que houve uma ruptura, uma quebra na aprendizagem [...] eu lembro, e é uma coisa que eu lembro demais, que o professor de Matemática colocava a gente para fazer cópia. Cópia do livro. Ele pegava o livro e dizia: olha o capítulo II, lá tem os números naturais, faça uma cópia. Ele não ensinava nada, nada mesmo. Esta história da cópia me marcou demais (Professora Bela, Jun/2004).

Neste sentido, não se pode imaginar o significado de um simples gesto de um professor. A importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar é algo que deve ser seriamente refletido. A maior prova da importância desse gesto é que Bela falava dele como se tivesse ocorrido naquele momento. E, na verdade, faz muito tempo que aconteceu. Segundo Freire (1996, p. 43-44),

[...] é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que

se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente de ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência de saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.

Em seu depoimento, Ângela, também, destaca algumas dificuldades vivenciadas nos primeiros anos escolares:

[...] Eu tinha muita dificuldade para escrever, porque nasci no interior mesmo, num povoado que não tinha nem escola. Então eu fui alfabetizada em casa [...] tinha muita dificuldade para fazer um bilhete, fazer uma carta. Naquele tempo, a gente tinha que escrever carta, porque não tinha telefone, não tinha internet e eu escrevia para meus pais, mas eu tinha muita dificuldade (Professora Ângela, Jul/2004).

Bela, a partir do episódio da “cópia”, começou a sentir dificuldades em aprender Matemática: “[...] eu tinha muita dificuldade em Matemática. Antes eu não tinha, mas houve uma quebra na 3ª série, que fez falta [...] essa dificuldade não se repercutiu nas notas, porque eu sempre corria atrás, buscava, me preocupava”. Ambas as professoras indicam que houve um resgate, uma retomada dos estudos, ainda no Ensino Fundamental (EF), que contribuiu para começar a sanar suas dificuldades. Essa retomada, em geral, está associada à presença de professores excepcionais. No caso de Bela, sua maior motivação para sentir que era capaz de começar a superar todas as dificuldades foi a professora de Matemática Gisele:

[...] Com a professora Gisele, eu tive uma retomada, foi daí que eu aprendi Matemática, mas não a Matemática pela Matemática [...] pela forma até dela desafiar, dela ser muito rígida, eu acho que isso contribuiu no sentido de pensar: Eu sou capaz! Eu tenho que buscar [...] em minha trajetória estudantil, eu vejo ela como uma pessoa que me fez resgatar muito essa busca e foi daí que eu peguei gosto pela Matemática (Professora Bela, Jun/2004).

Segundo Moraes (1991), a influência de professores marcantes tem sido eventualmente destacada como fator importante nos cursos de graduação. Todavia, seus estudos revelam que a presença desses professores marcantes, quiçá, seja até mais importante nas fases escolares anteriores à graduação, ou seja, no ensino EFM.

Para o autor, parece que é neste período de escolarização que podem produzir efeitos mais significativos sobre os alunos.

Essa ideia parece ser expressa no depoimento de Ângela, ao afirmar que sua professora de Português, no Ensino Fundamental, teve papel importante ao ajudá-la a superar toda a dificuldade que sentia em interpretar textos: “[...] eu aprendi muito, aprendi a interpretar com a professora Elaine [...] lembro da fisionomia dela até hoje, sentada, dando aula. [...] essa professora me ensinou muito, muito, muito”. Ângela deixa evidências da influência dessa professora em seus relatos: “[...] eu fui gostando do Português e de Matemática, sempre me identifiquei com as duas. Mas eu era muito nova e não sabia o que queria ser na vida”.

O fato de os professores influentes destacarem-se geralmente no EFM e eventualmente na graduação, parece confirmar que “[...] o aluno nos estágios iniciais é mais susceptível de ser influenciado por exemplos que o impressionam, por modelos que o fazem decidir-se a ser professor e que imagina poder seguir e repetir” (MORAES, 1991, p. 146).

Uma outra característica observada nos relatos de Bela está na forma como trabalha em sala de aula, o caderno de Matemática:

[...] Eu trabalho muito o caderno, não só como caderno de exercícios, mas eu trabalho no sentido dele ser um “registro”. Eu digo para os alunos, que eles têm que ter um pouco do que eu trabalho, mas têm que estar com data e corrigidos [...] não aceito fichário, porque eles perdem as folhas e exijo um caderno separado. [...] cobro muito a organização dos registros, dou visto, dou nota. Os alunos têm que aprender a se organizar até mesmo para poder estudar, têm que ter todo um roteiro do conteúdo. Os alunos criam esse hábito, e quando eles chegam na 7ª série e foram meus alunos na série anterior, eles chegam no final do bimestre, com o caderno todo organizado (Professora Bela, Jun/2004).

Sob nosso ponto de vista, essa prática também foi extraída de sua vivência como aluna no EFM. Nesse sentido, podemos afirmar que a professora Gisele foi aquela professora modelo, que marcou e influenciou muito Bela, pois foi através dela que aprendeu a gostar de Matemática, o que foi possível perceber em sua própria fala, ao referir-se à professora: “[...] ela era uma professora de

Matemática exigente [...] ainda hoje eu tenho cadernos de exercícios da época que eu estudava com ela, porque era tudo muito organizado”.

Como já foi evidenciado nos relatos de Bela, parece evidente que é nessa fase que se estabelece o gosto pela Matemática, o que na maioria das vezes está associado à presença de um bom professor e isso, também, pode ser entendido na colocação de Ângela:

[...] No meu ginásio meu professor de Matemática foi meu esposo [...] eu era muito nova, tinha dezessete anos quando casei, uma adolescente [...] se eu não tivesse casado com um professor, talvez eu tivesse demorado a descobrir as coisas e a despertar [...] ele me ensinou muito, me deu muita maturidade em tudo, em todos os sentidos, tanto na vida pessoal como profissional. Ele me incentivou demais nas coisas [...] ele vive falando para mim que eu tenho que fazer um Mestrado [...] está sempre me incentivando, não quer de jeito nenhum que eu pare [...] ele toda a vida foi apaixonado pela Matemática. Acho que ele me passou isso e passei a gostar de Matemática [...] sei que eu gostei tanto de Matemática que falei: eu quero ser professora de Matemática (Professora Ângela, Jul/2004).

De acordo com Moraes (1991, p. 144), ainda que dúvidas e indecisões vocacionais acompanhem os professores mesmo após a sua graduação, “[...] as raízes do gosto pela ciência e seu ensino geralmente se estabelecem desde cedo na vida dos futuros professores, já em seu primeiro e segundo graus”.

MAGISTÉRIO: VOCAÇÃO, BICO OU PROFISSÃO?!

Para algumas professoras, a opção pelo magistério é consequência de uma opção vocacional, em outras, a “vocação” parece derivar-se, também, a partir do gosto pela Matemática. Nesse aspecto, algumas desenvolvem desde cedo e outras adquirem mais adiante. Luana sempre gostou de Matemática: “[...] as minhas notas sempre eram boas [...] sempre fui muito boa aluna em Matemática e como eu sou muito rápida, me identificava mais com as exatas”. Bela, do mesmo modo que Luana, parece ter adquirido gosto pela Matemática ao superar o episódio da cópia: “[...] desde a 7ª série, até pouco tempo atrás eu dava aulas de reforço de Matemática”.

Desse modo, em algumas se manifesta desde cedo o desejo de serem professoras, outras levam mais tempo para decidir. As professoras

falam da origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor. Esperança assim se manifesta:

[...] Eu tinha 12 anos e fazia a 4ª série. Tinha lá uma professora que admiro até hoje [...] a pessoa que eu mais queria rever era a professora Alice, que foi minha professora na 4ª série. Eu a achava muito bonita e pensava: um dia eu vou ser professora, um dia vou ser professora. Pensei, inspirada nela, porque ela não dava oportunidade nenhuma (Professora Esperança, Jul/2004).

Nas palavras de Bela:

[...] Eu desde cedo sempre tive uma tendência em dar aula, desde as brincadeiras de pequena. Essa questão de livros que eu tenho! Eu tenho cadernos desde quando eu comecei a estudar, sempre guardei os meus livros, eu tenho livros da 2ª série e 3ª série. Eu sempre guardei tudo, sempre tive muito cuidado e sempre gostei muito de ler (Professora Bela, Jun/2004).

Ângela revela que:

[...] Desde menina, minha brincadeira era eu dando aula. Sempre me via professora. Parece que eu me espelhei na professora Elaine. Então eu gostaria de ser uma professora como ela e meu sonho era dar aula (Professora Ângela, Jul/2004).

Podemos considerar que ninguém nasce professor, muito menos pré-destinado para sê-lo:

[...] Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

A fase de educação do professor que antecede a graduação caracteriza-se pela “[...] susceptibilidade a influência de bons professores, dinâmicos, exigentes, entusiasmados, bem sucedidos e realizados em sua profissão, que não apenas passam a ser modelos a serem imitados, como também são decisivos na opção vocacional dos futuros professores” (MORAES, 1991, p. 145).

De um modo geral, das quatro professoras entrevistadas, três fazem referências à profissão como “vocação”. Bela, mesmo após concluir o Curso de Licenciatura em Matemática, achava que não seria professora: “[...] eu não tinha, não digo aquela vocação, mas eu não tinha aquela certeza se eu iria para a sala de aula, até por perspectiva de vida mesmo”. Luana, igualmente, achava que não tinha “vocação” para ser professora: “[...] eu não sabia o que eu queria ser

[...] eu achava que não tinha a menor vocação para ser professora, nem noção do que eu queria”. Hoje, Ângela, ao contrário de Luana e Bela, ao refletir sobre sua trajetória, reconhece sua aptidão: “[...] eu sou uma pessoa que nasci para ser professora. Ou eu ia ser professora ou eu ia ser professora mesmo”.

A literatura comprova que essa visão de magistério como sacerdócio, de que o educador teria uma vocação nobre e santa, tem suas raízes históricas. No Brasil, desde o seu descobrimento, no período colonial, essas raízes encontram-se atreladas ao fato de que por mais de duzentos anos o ensino brasileiro esteve sob o domínio dos padres jesuítas, da Companhia de Jesus, o que possivelmente contribuiu para caracterizar a atividade de ensino como uma função secundária da atividade religiosa. Nóvoa (1991, p. 12) afirma que:

[...] A função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes.

Para Nóvoa (1991), a identidade do professor está ligada, a princípio, à igreja, estabelecida em termos do “espírito de missão”, e depois ao Estado, consideradas instituições mediadoras das relações (internas e externas) da profissão docente. Mesmo quando essa missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais influenciadas por crenças e atitudes morais e religiosas não desaparecem. Para Kreutz (apud PEREIRA, 2000, p. 23), essa concepção de magistério como vocação

[...] dificulta a participação efetiva dos professores na organização da categoria profissional e na luta pelas reivindicações salariais. Além de dificultar a ação mais efetiva entre os professores em relação ao movimento dos mesmos, pois lhe cobra uma postura vocacional, de doação.

Essa ideia de magistério como sacerdócio pode trazer graves consequências para a qualidade educacional nas escolas, pois os professores podem passar a encarar seu trabalho como um “bico”, num contexto onde não se pode exigir competência e assiduidade. Considerando que trabalhar como “bico” não é algo permanente, criou-se um círculo vicioso de

mediocridade: o empregador (Estado, Município, Particulares) finge que remunera, e o empregado (no caso o professor), finge que trabalha (HAGUETTE apud PEREIRA, 2000). Essa “vocação” não passa apenas de um artifício de autodefesa para agregar forças e levar em frente o trabalho docente, trata-se de uma revanche, um doce consolo diante do descrédito e do abandono do governo com relação ao trabalho docente.

INFLUÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NA PRÁTICA DOCENTE

Bela é, dentre as quatro professoras investigadas, a que manifesta explicitamente a relevância do Ensino Médio:

[...] No ensino médio [...] trabalhavam muito a questão do vestibular [...] dedicavam muito na questão de produção de textos, de redação, tinha um currículo bem estruturado, as Químicas separadas, a física também. Você estudava dessa forma e tinha acesso a muitas informações ao mesmo tempo, mas bem divididas. A redação era muito trabalhada e isso facilitou muito (Professora Bela, Jun/2004).

Desta vivência, acreditamos que Bela tenha extraído as experiências que a mobilizariam para o seu trabalho nos primeiros anos de docência. Em alguns de seus relatos, é possível perceber que tal experiência influenciaria mais tarde em sua prática, como indica seu depoimento:

[...] Eu lembro que a minha preocupação e do grupo dos professores que trabalhavam no Colégio EG era de estar incentivando o aluno a prestar o vestibular e passar. Tanto que, no ano seguinte, os alunos começaram a passar e isso acabou estimulando [...] nos fazíamos um trabalho muito voltado ao vestibular, trabalhávamos toda essa parte de investigação, de experiência. Trazíamos questões de vestibular mais complexas, para que eles analisassem, comparassem e observassem (Professora Bela, Jun/2004).

O depoimento de Bela desperta a atenção para o que alguns autores chamam de formação ambiental ou incidental. Esses estudos afirmam que as situações vivenciadas como alunos (formação ambiental) influenciam no modo como o professor desempenha a sua atividade como docente. Nesse sentido, Camargo esclarece que:

[...] Muitas de suas ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, ou a forma que ensinam, são devidos à longa formação ambiental, durante o período em que foram

alunos. A influência dessa formação ambiental é enorme porque corresponde a experiências reiteradas relativas ao ensino, à aprendizagem, à avaliação, à relação professor-aluno, ao papel do professor e do aluno em aula (apud GONÇALVES, 2000, p. 156).

De fato, a nossa própria vivência como estudante influenciou muito no modo como desenvolvemos nossas atividades nos primeiros anos de docência. Na verdade, sempre nos “espelhamos” em alguém para começarmos a ensinar e, muitas vezes, temos isso como referencial. Nos primeiros anos de docência, nosso referencial foi a professora Loadir. No início, buscamos em nossa própria vivência estudantil aportes para questionamentos: Como avaliaremos nossos alunos? Como elaboremos nossas avaliações? A graduação não havia dado suporte para que pudessemos iniciar a trajetória profissional com confiança. Por outro lado, convivemos com profissionais considerados professores leigos, ou seja, sem a formação inicial, mas que foram se formando no cotidiano da sala de aula. No entanto, muitos deles compartilharam conosco essa vivência e podemos afirmar que aprendemos muito.

Segundo Moraes (1991), esta particularidade de ainda não ter desenvolvido sua própria maneira de ver as coisas, uma concepção própria de educação e uma proposta particular de trabalho, faz com que esses modelos de bons professores sirvam de base para as atividades docentes iniciais, e quando os modelos são verdadeiramente significativos podem ser posteriormente incorporados nas próprias práticas docentes e em propostas que o professor elabora em seus estágios mais adiantados.

Todavia, a formação ambiental está sujeita a essas vivências serem significativas para essa formação. Muitas dessas situações vivenciadas como alunos podem resultar em práticas consideradas “viciosas”, uma vez que, nos primeiros anos de profissão,

[...] o professor jovem pode ser levado a reatualizar experiências vividas como alunos e elaborar esquemas de actuação que rotiniza e que se filiam em modelos tradicionais, esquecendo mesmo propostas mais inovadoras que teoricamente defendera. (CAVACO, 1991, p. 164).

Esses depoimentos nos revelam e confirmam que o desenvolvimento profissional

é um processo que não se inicia com a formação inicial, ao contrário, inicia-se no momento em que o sujeito ingressa na escola e se prolonga por toda a vida (IMBERNÓN, 1994). Deste modo, nossa prática educacional tem muito do que fomos como alunos em todos os níveis de ensino, ou seja, tem muito daquilo do que somos como pessoa quando exercemos o ensino. Com essa perspectiva, Bela afirma:

[...] No início, tudo era muito novo [...] apesar de não estar trabalhando com Matemática, mas o trabalho em si, eu trazia muito o tradicional na minha prática, até porque você na sala de aula, você reproduz muito daquilo que você vivenciou [grifo meu] (Professora Bela, Jun/2004).

Segundo Moita (1992), ninguém se forma no vazio e formar supõe troca de experiências, interações sociais e aprendizagens. Pineau (apud MOITA, 1992) toma o conceito de formação não somente como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados, mas também como a ação vital de uma construção de si próprio, visto que essa construção de si próprio já é um processo de formação.

Porto (2000) associa o conceito de formação de professores à “inconclusão” do homem. De fato, chegamos ao ponto que deveríamos ter partido “[...] o inacabado do ser humano” (FREIRE, 1996, p.50). Pressupõe-se que “[...] o inacabado do ser ou da sua inconclusão, é a própria experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas somente entre mulheres e homens o inacabamento tomou consciência” (Idem). O inacabamento do homem “[...] identifica-se como percurso, processo-trajetória de via pessoal e profissional, que implica opções, remete a necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se” (PORTO, 2000, p. 13).

Nessa perspectiva, é possível compreender a formação do professor com o seu desenvolvimento pessoal e profissional, como uma formação que acontece de “[...] maneira indissociável da experiência de vida” (Idem).

À GUIA DE CONCLUSÃO

Por intermédio deste estudo, foi possível perceber que desenvolvimento ocorre na vida de qualquer pessoa e que pode ser entendido como uma aprendizagem que acontece durante toda a vida, baseada na reflexão crítica do seu pensamento e da sua prática, uma vez que

podemos considerar que a formação do educador inicia-se anterior à formação acadêmica e continua durante a sua vida profissional. Algo que se aplica tanto à formação inicial quanto à permanente, considerado um processo dinâmico e evolutivo da profissão docente, que ocorre de forma constante (IMBERNÓN, 1994).

Foi possível constatar essas perspectivas de desenvolvimento profissional com as professoras participantes desta pesquisa, as quais começaram a desenvolver suas atividades docentes antes mesmo de possuírem uma formação acadêmica.

Assim, apontamos como principal resultado dessa pesquisa o fato de as múltiplas experiências vividas pelas quatro professoras constituírem-se como base principal de todo o seu desenvolvimento profissional. As professoras reconhecem que as experiências vividas e compartilhadas foram determinantes para que se desenvolvessem profissionalmente. Esse desenvolvimento profissional é reconhecido por meio dos saberes que emergem de suas experiências: é o que Melo (2003) chama de “saberes da vivência”.

Ao finalizarmos, evidenciamos que as professoras entrevistadas trazem em sua prática docente “marcas” de vivências significativas como alunas no EFM. Foi possível perceber, nessa trajetória, a tentativa de superação de dificuldades no processo de aprendizagem matemática por parte das professoras. Ao mesmo tempo, constatamos que algumas professoras perceberam desde cedo o desejo de serem professoras e que outras perceberam mais tarde, influenciadas por professores ou pessoas próximas, isto é, os responsáveis pelas suas decisões vocacionais. Identificamos que, na fase inicial de sua educação, as professoras foram influenciadas por professores marcantes, cujo modo de ensinar muitas vezes foi ponto de apoio nos primeiros anos da profissão docente.

Assim, se mudança e desenvolvimento profissional acontecem na vida de qualquer pessoa, tal mudança e desenvolvimento, entretanto, não se dão sem conflitos, sem discussão ou reflexão, sem o outro, sem estudo, sem sistematização e sem correr e assumir riscos. Sendo que no desenvolvimento profissional do professor os dilemas, as dúvidas e a própria falta de estabilidade chegam a

constituir aspectos do desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2002).

REFERÊNCIAS

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

CONNELLY, F. M. e CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. E. et al. *Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 23).

_____. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

GARNICA, A. V. M. História oral e educação matemática: de um inventário a uma regulação. *ZETETIKÉ*. Campinas, SP: UNICAMP-FE-CEPEM, v. 11, n. 19. p. 09-55, 2003.

GONÇALVES, T. O. *Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de Matemática da UFPa*. Campinas, SP, 2000, 207p. Tese (Doutorado em Educação Matemática)- Centro de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)

_____. *La Formación del Profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1998.

MELO, G. A. *A formação inicial e a iniciação científica: investigar e produzir saberes docentes no ensino de álgebra elementar*. Campinas, SP, 2003, 242p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MINAYO, M. C. De S. Ciência, técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. De S. (Org); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA, M. da C. Percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org). *Vidas de professores*. Coleção Ciências da Educação, Vol. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

MORAES, R. *A educação de professores de ciências: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores*. Porto Alegre-RG, 1995, 398p. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org). *Educação continuada*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

