

# TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA FORMADORA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

## As implicações da constituição da identidade profissional na atuação docente

CHRISTIANE NOVO BARBATO<sup>1</sup> ([chris.barbato@gmail.com](mailto:chris.barbato@gmail.com)) & MARIA HELENA MARTINHO<sup>2</sup> ([mhm@ie.uminho.pt](mailto:mhm@ie.uminho.pt))

<sup>1</sup> Universidade São Francisco, Itatiba, Brasil e Universidade do Minho, Braga, Portugal

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal

Trabalho financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

### RESUMO

O texto que ora se apresenta é o resultado de uma investigação que procurou, através de narrativa oral, conhecer a trajetória de formação e o percurso profissional de uma formadora de professores de matemática. Buscando analisar a constituição da identidade profissional da docente, que atua em uma universidade pública brasileira, procurou compreender em que medida e de que maneira os conceitos, os conhecimentos, suas opções e experiências discentes e docentes, que foram constituindo a identidade profissional da formadora, interferem na sua relação com as disciplinas que ministra, na sua visão da profissão docente e nos saberes que ela mobiliza para formar os futuros professores de matemática. A pesquisa, de abordagem qualitativa na perspectiva autobiográfica, baseou-se em entrevista narrativa. Para a tecedura deste texto, ancoramo-nos nos conceitos de história de vida oral e identidade docente. Da análise da narrativa da professora, obteve-se a relevância de um sentimento positivo em relação à profissão, construído durante a sua trajetória profissional, para incentivar seus atuais alunos da licenciatura em matemática a permanecerem na carreira docente, uma vez que muitos deles manifestam intenção de desistir ante o choque com a realidade durante seus estágios nas escolas de ensino básico brasileiras. Igualmente, ressalta-se que ainda que a docência não tenha sido sua primeira opção de carreira, o encantamento de se reconhecer professora e os laços afetivos que ela vai estabelecendo com os alunos e com a comunidade escolar no início de sua carreira mostram-se peremptórios na sua constituição profissional, na sua visão de formadora e nos saberes que ela mobiliza para formar os futuros professores. Para além de conteúdos, didáticas e metodologias, a docente revela reconhecer as diferentes dimensões de conhecimento necessárias ao desempenho da profissão dos seus alunos.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Identidade profissional; Conhecimento profissional.

## ABSTRACT

This paper is the result of an investigation that searched for, through oral narrative, know the trajectory of training and the career of a former of math teachers. Looking for analyze the constitution of professional teaching identity, working in a brazilian public university, we tried to understand to what extent and in what manner the concepts, knowledge, their choices and students and teaching experiences, which were constituting professional identity teacher, affects in her relationship with the subjects that Minister, in her vision of the teaching profession and the knowledge that she mobilizes to train future math teachers. The research, qualitative approach to autobiographical perspective, was based on narrative interview. For the architecture of this text, we relied on the concepts of oral history of life and teaching identity. From the teacher's narrative analysis, we obtained the importance of a positive feeling about the profession, built during his career, to encourage her current students of the degree in mathematics to remain in the teaching profession, since many of them manifest intention to give up before the impact with reality during their internships in brazilian basic education schools. Also, we note that although the teaching profession was not his first career choice, the spell she felt to be recognized teacher and emotional ties that she established with the students and the school community at the beginning of his career, are shown peremptory in her professional formation, in her forming vision and knowledge it mobilizes to train future teachers. More than content and teaching methods, the teacher reveals recognize the different dimensions of knowledge necessary for the performance of the profession of her students.

**Keywords:** Teacher training; Professional identity; professional knowledge.

## 1. INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido amplamente debatida nos últimos anos, nomeadamente a partir da década de 1970, quando a premência de dar voz ao professor se fez presente como resposta aos anos de silêncio aos quais esses profissionais estiveram submetidos (NÓVOA,1992). Contudo, ainda não é exaustiva a quantidade de trabalhos que estudam as concepções, os valores, os (pre)conceitos, ou seja, a identidade profissional dos formadores de professores e suas implicações na formação dos futuros docentes.

São múltiplos os conhecimentos que o professor mobiliza para a sua atuação profissional e, entre eles, inegavelmente encontram-se aqueles que foram construídos a partir da observação de atitudes de seus exprofessores, quer para reprisá-las, quer para evitá-las.

Partindo, então, do pressuposto da significativa influência dos professores das licenciaturas no fazer profissional dos futuros docentes, este texto, que apresenta um recorte do trabalho realizado para o programa de doutoramento da primeira autora, traz os resultados da investigação que procurou, através de narrativa oral, conhecer a trajetória de formação e o percurso profissional de uma formadora de professores de matemática, buscando analisar a constituição da identidade profissional da docente, que atua em uma universidade pública brasileira, bem como compreender em que medida e de que maneira os conceitos, os conhecimentos, suas opções e experiências discentes e docentes, que foram constituindo a identidade profissional da formadora, interferem na sua relação com as disciplinas que ministra, na sua visão da profissão docente e nos saberes que ela mobiliza para formar os futuros professores de matemática.

A pesquisa, de natureza qualitativa, na perspectiva (auto)biográfica, baseia-se na análise da entrevista narrativa na qual a formadora foi convidada a contar a sua trajetória de vida escolar e profissional.

Este texto foi organizado em quatro seções principais a segunda das quais traz uma breve revisão teórica. A metodologia da pesquisa é apresentada na terceira seção, seguida da transcrição da narrativa. Importa esclarecer que nesta quarta seção, utilizamos o tempo verbal ora no passado, ora no presente, traduzindo o movimento de tempo e espaço característico da natureza da narrativa (Clandinin e Connelly, 2011). Ademais, a utilização da primeira pessoa do singular na redação desta parte emerge do entendimento da presença individual da pesquisadora, no momento da entrevista, embora não nos esqueçamos da coletividade imbricada em todas as falas e, não em menor grau, em nossa silenciosa escuta. Nas considerações finais, apresentamos a análise da entrevista à luz da teoria que serviu de esteio à argumentação erigida.

## 2. UM BREVE PASSEIO LITERÁRIO

Nesta seção discutiremos brevemente os conceitos que serviram de base à análise da entrevista. Neste passeio literário, como optamos por denominá-la, buscamos trazer alguns dos autores que subsidiaram nossas necessárias reflexões para a compreensão do rico e complexo material recolhido, sem contudo termos a pretensão de ampliar ou esgotar os assuntos.

Optamos por abreviar esta seção para dar espaço à voz da colaboradora da pesquisa, colocando em relevo sua rica e única experiência que contribui significativamente com estudos sobre o tema em pauta. Por uma questão didática, apresentamos os conceitos em subitens, mas ressalta-se que embora separados, eles interligam-se e inter-relacionam-se na voz da professora e na nossa particular leitura dela.

### 2.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL

Assumiremos que a identidade é o que nos caracteriza, que nos torna ímpares, inigualáveis.

Segundo Dubar (2005), a identidade é fruto de inúmeras socializações, e desta forma, é constituída ao longo da vida. Assim, a identidade não é dada, nem tampouco estática; ao contrário, está em constante mudança e reconstrução.

Também Nóvoa (1992,16), referindo-se à identidade profissional, ensina que

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (grifo do autor).

A identidade de um indivíduo se estabelece a partir do seu entendimento de pertença ou não pertença a certas categorias percebidas por ele como relevantes no campo social. Mas para encontrar o semelhante, o sujeito parte daquilo que vê como diferente e nesta comparação, compreende sua essência como a diferença entre ele e o outro. Desta forma, identidade e alteridade são complementares (Santana, 2004). Nesse mesmo sentido, Dubar (2005) assevera que a identidade é a forma identitária constituída

pelas relações sociais e de trabalho estabelecidas nos processos de socialização do sujeito. É o resultado “estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem e definem as instituições”(136).

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

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

A identidade coletiva do professor abarca as modificações das condições docentes em decorrência das constantes mudanças sociais, transformando e complexificando suas atividades, ao mesmo tempo em que, antagonicamente, abriga antigos preceitos que permanecem arraigados como referências para a sua organização. Se por um lado a estrutura escolar se mantém com o mesmo arquétipo desde sua institucionalização, por outro, a sociedade, as condições de trabalho e os alunos não são os mesmos, o que interfere na constituição da identidade do professor, bem como modifica a percepção do papel desse profissional pelos gestores, governos e sociedade e, finalmente, pelo próprio professor. Nesse sentido, Santana (2004) alega que

a maioria das imagens actuais do professor fornece determinados aspectos, ainda que parciais, do trabalho docente e, ao mesmo tempo, convive com caracterizações mais arcaicas que permanecem vigentes. [...] a convivência de modelos correspondentes a etapas pretéritas com outras mais recentes, que em grande medida contradizem aqueles, converte-se num factor de desequilíbrio, potencialmente contrário à lógica dos processos de construção da identidade (362).

Ainda, Santana (2004) alerta que atualmente, as instituições têm-se orientado cada vez mais pela competitividade, quer em decorrência dos seus orçamentos, quer por conta das avaliações externas do desempenho escolar. Essas avaliações, segundo ele, consideram os conhecimentos mais formais, e as instituições de ensino veem-se de certa forma obrigadas a direcionar suas ações à obtenção de êxito dos seus estudantes nesses exames, do qual pode depender o futuro dessas instituições. Esse fator impacta significativamente no fazer docente, limitando a ação e a decisão do professor, impondo-lhe um determinado modelo de cidadão formado com base em disciplinas e conteúdos conceituais, relegando a segundo plano a formação atitudinal e de valores. Essa falta de poder decisório interfere negativamente no processo de diferenciação intracategórica ou individual dentro do coletivo docente, implicando numa tendência à homogeneidade que prejudica a capacidade de decisão profissional e “os princípios mais elementares de uma prática profissional livre” (365). Aponta, o autor, que essa imposição política se mostra como dificultadora da constituição da identidade profissional dos docentes da atualidade.

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

## 2.2 CONHECIMENTO E SABERES PROFISSIONAIS

Com Tardif e Raymond (2000), entendemos o saber profissional como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam ao indivíduo ser professor. Conforme preconizam os autores, esses saberes se resumem em saber, saber-fazer e saber-ser. Por ser um ofício de interações, como nos ensinam Tardif e Lessard (2005), os saberes que o professor deve mobilizar para a sua atuação docente não se restringem aos conteúdos das disciplinas que ministram, mas alcançam o contexto em que eles são construídos, e o sujeito do aprendizado.

Para Tardif(2014), o saber docente é plural e origina-se em sua formação profissional, nas disciplinas, currículos e em suas experiências. Esse saber, que a prática docente exige, não é sobre um objeto, mas antes, é uma capacidade de interação com os seus alunos. Desta forma, a construção do saber dos professores não pode ser desvinculada do social, mas também não pode ser considerada produto exclusivo do meio. Esse saber é construído individualmente, por cada ator, em seu contexto, ou seja, na organização, na escola, no ambiente da sala de aula, nas situações que enfrenta o docente, mas também pelas experiências particulares e individuais, em seu tempo e época histórica.

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

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

## 2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O conceito de formação de professores que assumiremos neste texto, ao contrário de um processo externo que molda ou modela o agir profissional do docente, vai ao encontro dos pensamentos de Larrosa (1998a, apud Nacarato *et al*, 2006) quando argumenta que a formação é

um processo temporal pelo qual algo alcança sua forma. Sua estrutura básica é um movimento de ida e volta que contém um momento de saída de si seguido por outro movimento de regresso a si. O ponto de partida é sempre o próprio, o cotidiano, o familiar ou o conhecido que se divide e separa de si mesmo para ir até o alheio, ou o estranho ou desconhecido e regressar depois, formado ou transformado, ao lugar de origem. (194) Com Ponte (1998, apud Nacarato *et al*, 2006,195) entenderemos a formação de professores como “um movimento de “dentro para fora” no qual o professor ou futuro professor se desenvolve, enquanto pessoa e profissional.”

Tardif e Raymond (2000, 209), preconizam que

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

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

Desta forma, continuam os autores,

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

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

Libâneo (2002, 55) conceitua a reflexividade como “uma auto-análise sobre nossas próprias ações que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros” .

Develay (2004, 57) aponta a atual relevância atribuída à capacidade de reflexão do docente sobre sua prática, defendendo que “o docente profissional é capaz de fazer e de se observar fazendo para construir esses saberes de sua própria prática” e Alarcão (2003, apud Nacarato *et al.*, 2006) defende que a reflexão do professor deve se dar não individualmente, em um processo solitário, mas compartilhado com seus pares.

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

Jesus (2004) defende que a formação de professores deve possibilitar a aquisição de competências que aumentem a sua autoconfiança e da qual ele poderá lançar mão para enfrentar situações de estresse. Dentre essas competências, encontram-se o treinamento em gestão do imprevisível ou do espaço de incertezas, aptidões sociais e assertividade. Esse modelo relacional de formação requer uma orientação para o desenvolvimento das qualidades pessoais e interpessoais e se contrapõe ao modelo normativo centrado em um padrão idealizado e universal. No primeiro, a ênfase está nas hipóteses de trabalho ou alternativas de atuação e no segundo, prescrições absolutistas ou universais.

Nesse sentido, o autor propõe que a formação de professores trabalhe com simulações das situações-problema próprias da atuação docente, especialmente as que se referem à indisciplina dos alunos.

Para ele, os orientadores de estágio devem apoiar o estagiário “nos níveis comportamental (desenvolvimento de competências profissionais), cognitivo (adequação das crenças, expectativas e atribuições) e emocional (suporte social) (Jesus, 2004, 87).

Hargreaves (2004) assevera que ensinar para jovens da sociedade da aprendizagem é prepará-los para resolver problemas, desenvolver capacidade cognitiva, pois eles terão que aprender sempre, estimular a capacidade criativa e de inovação.

Portanto, os cursos de formação de professores devem ter como objetivo preparar o docente para ensinar esses jovens, o que implica em romper com os métodos tradicionais de ensino, que já não dão conta de responder às demandas deste novo século.

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

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este texto é um recorte do trabalho realizado para o programa de doutoramento que está sendo desenvolvido pela primeira autora e que contou com a colaboração de dez formadores de professores de matemática que atuam na licenciatura em matemática, quatro dos quais em um instituto federal brasileiro, quatro em uma universidade federal brasileira e dois em uma universidade pública portuguesa.

Trata-se de um estudo qualitativo, na perspectiva (auto)biográfica, que analisou, nas dez entrevistas narrativas, a trajetória de formação e atuação profissional dos colaboradores da pesquisa.

Neste artigo, trazemos a narrativa de uma dessas colaboradoras, que aqui denominamos por Maria. A entrevista narrativa durou cerca de uma hora e foi gravada em áudio. O termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado pela participante e a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Universidade São Francisco, em Itatiba, São Paulo, Brasil.

A entrevista narrativa é um método de recolha e análise de dados desenvolvido por Fritz Schütze na década de 1970 e procura ouvir o relato do entrevistado sem que haja interferência do pesquisador. Conforme Jovchelovitch e Bauer (2005), no início da entrevista narrativa, após as apresentações preliminares comuns a outros tipos de entrevista, o pesquisador propõe um assunto ao entrevistado, e este discorre livremente sobre ele, sem qualquer interrupção, até o momento denominado *coda*, no qual, mediante uma longa pausa do participante, o pesquisador indaga-lhe se ele deseja continuar seu relato, para só então, ante resposta negativa, considerar encerrada esta parte da entrevista. Nesta fase, o pesquisador deve demonstrar atenção, olhando atentamente para o entrevistado, mostrando que está compreendendo o relatado. São indicados gestos afirmativos com a cabeça, em sinal de compreensão. Após o final desta primeira fase, o entrevistador poderá propor questões ao entrevistado, de modo a esclarecer algum ponto obscuro, ou obter informação relevante ao seu estudo. Contudo, recomenda-se que o pesquisador não utilize questões com “por que”, para evitar que o pesquisado tenha que se justificar.

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

Neste sentido, optamos pelo método por entender que ele permitiria uma compreensão mais profunda dos valores, (pre)conceitos, crenças e conhecimentos da entrevistada, bem como propiciaria uma aproximação maior da entrevistadora com as trajetórias de formação e profissional da formadora. Após a transcrição da entrevista, na qual o texto é redigido obedecendo estritamente o que foi dito durante a gravação, anotando-se as pausas, os risos, as demonstrações de emoção e os eventuais vícios de linguagem, foi realizada uma transcrição do texto.

De acordo com os estudos de Alves (2012), o termo transcrição surgiu na Índia, na década de 70, como um método de tradução de obras no qual há um processo criativo na interpretação de textos

antigos. Este processo originou-se no relato de histórias religiosas da casta *Chakyars*, que, segundo a autora, significa “dar expressão a palavras dignas de louvor” (7).

A utilização da transcrição em narrativas de história oral é uma recriação da fala do narrador, por aquele que agora dela se apropria, para que, a partir da sua interpretação, transmita-se ao leitor não somente o dito, mas a ideia expressa pela narrativa, de modo que interessa reconstituir a atmosfera, o contexto em que ela foi realizada (Meihs e Ribeiro, 2012), após o que o texto recriado é validado pelo colaborador da pesquisa.

Com Silva e Barros (2010, 72) admitimos que na transcrição há uma “interferência explícita do(a) pesquisador(a) no texto, que é refeito conforme sugestões, alterações e acertos combinados com o(a) colaborador(a) nos momentos de conferência da narrativa textualizada”.<sup>1</sup> Nesta perspectiva, ao escolher as ênfases, reproduzir um e não outros trechos da narrativa, reordenar os fatos para que fizessem sentido, buscando uma linearidade nas trajetórias, ao escolher as palavras que iriam contar os fatos narrados, ali se encontrava a entrevistadora, nas experiências do outro, para recriar a sua história

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

#### 4. A NARRATIVA DE MARIA

*Lá vai Maria*

*Sobe o morro e não se cansa*

*Pela mão leva a criança*

*Lá vai Maria*

*Maria*

*Lava roupa lá no alto*

*Lutando*

*Pelo pão de cada dia*

*Sonhando*

*Com a vida do asfalto*

*Que acaba*

*Onde o morro principia*

Candeias Jota Júnior; Luís Antônio, **Lata D' Água**

Maria<sup>2</sup> recebe-me em sua casa, na cidade onde se situa a Universidade Federal da qual é docente. Iniciamos a entrevista na varanda, e por já conhecê-la, sinto-me muito à vontade. Maria é minha colega no Doutorado, mas apesar do nosso contato, eu não imaginava as felizes surpresas que estavam por vir naquela próxima hora em que nos envolvemos com suas recordações.

Vem de uma família de quatro filhos. Seu pai era pedreiro e sua mãe dona de casa. Ela entrou na pré-escola com cinco anos. Sempre frequentou escola pública e conta-nos que gostava de estudar, e também da escola, na qual fez muitos amigos e da qual guarda boas lembranças.

Embora sua dedicação aos estudos fosse considerável, Maria é reprovada na sétima série por obter nota insuficiente em matemática, o que considera uma das grandes decepções de sua vida.

<sup>1</sup> Por este motivo, a transcrição e a transcrição que ora se apresentam foram enviadas e validadas pela colaboradora desta pesquisa.

<sup>2</sup> Pseudônimo escolhido pela colaboradora da pesquisa, para preservar sua identidade.



Ela nunca pensou em ser professora. Desde o ensino fundamental queria ser cientista e fazer engenharia elétrica e opta pela área de biológicas, porque, explica, não podia nem pensar em ir para exatas.

Quando Maria chega ao segundo ano, já com 18 anos, começa a trabalhar em uma indústria multinacional do ramo de eletrodomésticos. Com um bom salário, Maria assume uma significativa parcela das despesas de sua casa.

Ao terminar o ensino médio, inicia o curso de Licenciatura em Química. Sua intenção agora é trabalhar no laboratório da indústria. Seria, assim, uma cientista.

Contudo, na metade do segundo ano vê-se forçada a interromper o curso. Com aluguel alto, em tempo de inflação descontrolada no país, sente-se frustrada por não poder continuar a graduação da qual estava gostando tanto: *“E, pra mim, foi uma frustração muito grande, porque das coisas poucas que me davam prazer na vida, uma delas era estudar. Então, nunca imaginei parar de estudar na minha vida.”*

Após três anos, já com as economias um pouco mais estabilizadas, ela inicia um curso preparatório para vestibular (cursinho). Porém, não pretende mais voltar à licenciatura de química, pois percebe que não teria chance de ir para o laboratório da empresa: *“[...] mulher na indústria era muito complicado. Se hoje ainda é complicado, naquele tempo você não tinha oportunidade. Entre você, uma mulher com capacidade, e um homem incompetente, o homem iria para o cargo e você não”*.

Sua intenção, agora, era cursar Processamento de Dados. Ela e uma grande amiga prestam o vestibular em uma universidade particular e em uma pública, mas não são aprovadas.

Então, sua amiga, depois de muito insistir, a convence a cursar a Licenciatura em Matemática. Apesar de acreditar que ela não possuía muita aptidão para essa área, a faculdade era bem próxima à sua casa e era uma área que a permitiria trabalhar com computação.

Juntamente com o terceiro ano da graduação, Maria faz um curso de linguagem de programação, aos sábados. Desta forma, trabalhava durante o dia na indústria, à noite cursava a licenciatura e aos sábados passava o dia todo no curso de informática.

Maria lembra que um dos professores perguntou à sua turma da licenciatura quem tinha a intenção de dar aula e pouquíssimos responderam afirmativamente; e ela não se incluía nesse grupo. Mas esse professor dizia-lhes que muitos deles, mesmo sem intenção, iriam se tornar professores.

Chega a concorrer a uma vaga para trabalhar na área de computação, mas como não é chamada, desiste da ideia. *“[...] falei: “Não, isso não é para mim (risos)”*.

Na época em que termina a graduação, ainda na mesma empresa, trabalha no departamento de engenharia de processos e está aprendendo desenho técnico. Então, vislumbra a possibilidade de vir a se tornar projetista no futuro.

Contudo, no início do ano seguinte ao da conclusão da licenciatura, Maria encontra um dos seus exprofessores, que a convida para assumir algumas aulas no ensino fundamental da escola estadual da qual ele era professor. Maria não quer aceitar. Não se considera apta a entrar em uma sala de aula. Seu curso ensinara-lhe matemática, mas não a preparara para ser professora:

*porque era um curso, nossa, era, quer ver, eu acho que eu tive didática geral, tive prática de ensino, absurdamente de 15 dias, assim, enfim, não era um currículo assim que você pudesse se apaixonar pela escola né, pra falar assim: “vou ser professora”, não, não, não, não queria.*

Entretanto, o professor a convence a conhecer a escola. Na pior época do ensino público do estado de São Paulo, como comenta Maria, quando o governo abandonara o ensino, a escola não possuía sequer mobiliário e o salário dos professores era baixíssimo. Ela aceita o convite.

E então, naquela escola - de gente paupérrima, de gente carente, carente de saúde, de cuidado, de atenção, gente que ficava na fila para a merenda - talvez a única refeição do dia - terrivelmente dissaborosa, enquanto Maria, agora, tinha refeições tão bem servidas em um restaurante tão elegante, no seu trabalho - naquela escola, ela vai se descobrindo, pouco a pouco, apaixonada pela docência.

Maria se dá conta do quanto se afastara da realidade que reconhecia naqueles alunos. Eles a lembravam de sua origem: pobre, humilde, difícil. Ela não se apaixonou por dar aula. O que a cativa não são a lousa, o giz ou a matemática. Ela é arrebatada pela parte da docência que insiste em nos lembrar que somos gente, de carne e osso, e estamos nas escolas com gente, com suas histórias, suas necessidades, seus sofrimentos, suas alegrias, e com todo o carinho que demonstram por nós.

*Me apaixonei. Me apaixonei pelos meus alunos, me apaixonei pelos meus colegas de trabalho [...] foram as pessoas, sabe? O ser humano, a condição .... Eu sempre gostei de auxiliar as pessoas, então aquilo me chamou muito a atenção. E eu tive tanta afinidade com os meus alunos, que eu tenho aluno que até hoje é meu amigo. Ele tinha chegado do nordeste. Família muito carente. Eu lembro deles ficando naquela fila, aquela comida horrível, que era uma sopa de soja horrível, eram umas coisas, assim, que você falava: "Gente do céu, isso existe?". Porque eu estava num outro mundo. Eu trabalhava numa multinacional, empresa de primeiro mundo, eu tinha transporte, restaurante maravilhoso. Mas eu era daquele mundo, porque minha procedência era aquela, mas eu estava afastada. Então, para mim, era uma identificação, eu me identifiquei com tudo aquilo. E também porque eu sempre gostei da escola na verdade. Então eu não sei porque eu nunca tinha pensado em ser professora.*

Não obstante, como o salário de professora não seria suficiente para cobrir suas despesas pessoais e familiares, permanece por dois anos trabalhando durante o dia na indústria e em algumas noites na escola. Após esse período, seu irmão compra um apartamento, para onde se muda com sua mãe e irmã. Maria vai morar na casa de uma amiga e agora, pagando um aluguel irrisório, vê que é o momento de optar pela carreira que descobrira ser a sua. Seu salário seria reduzido a um décimo, mas decide ir em frente. Privilegia finalmente sua realização profissional, já que apesar do bom salário e de algumas promoções que havia recebido durante os treze anos em que permanecera naquela indústria, não via ali qualquer satisfação.

Consegue que seu chefe concorde em demiti-la. Com o valor que recebe do fundo de garantia, compra uma casa na periferia. Ainda assim, o salário que receberia como professora do estado não daria para ela viver. Então, por indicação de um dos seus ex-professores, consegue aulas em uma escola particular, propriedade da faculdade em que estudara, e que remunerava muito bem os professores. Assim, com as aulas nas duas escolas, seu salário quase se equipara ao que ela recebia na indústria. Dupla vitória!

Maria lembra-se que teve que estudar muito conteúdo da matemática do ensino fundamental, pois na licenciatura aprendera o conteúdo da matemática do ensino superior. Foi um tempo de dedicação e aprendizagem.

Após um ano, é convidada a lecionar Estatística no curso de Psicologia da faculdade em que havia se graduado. Não quer aceitar, pois não sabia tanta estatística para assumir essas aulas, mas acaba por aceitar o desafio.

Quando recebe a ementa, percebe que teria que lecionar estatística paramétrica e nunca tinha visto aquele conteúdo. Uma vez mais, estuda muito, prepara suas aulas e após um tempo, estava ministrando aulas de estatística para diversos cursos daquela faculdade, na qual permanece por quatro anos.

Depois de ser aprovada nos concursos para professores do estado e do município de São Paulo, decide deixar as aulas na faculdade, porque, embora tivesse concluído uma especialização em Didática do Ensino Superior, não pretendia fazer mestrado.

Então, assume a coordenação pedagógica na escola do estado, iniciando, ainda que informalmente, seu trabalho com formação de professores, vez que orienta os colegas do ensino fundamental.

Mas Maria não se acomoda; aproveita todas as oportunidades que vão surgindo em sua vida. Faz um curso de formação continuada em uma renomada instituição pública e é convidada por seus professores para cursar uma especialização em Geometria e Álgebra daquela instituição. É aprovada no exame de seleção para esse curso, e o conclui em dois anos. Entretanto, constata: “*Eu não aguentei aquela rotina fechada. Aquela coisa assim, de tantas aulas aqui, e tantas aulas ali, eu sempre fui muito agitada*”. Resolve ingressar em uma franqueada do Método Kumon<sup>3</sup>, e pede exoneração da prefeitura.

Lembra que muitos dos seus conhecidos se surpreenderam com a escolha, porque seu salário era maior na prefeitura do que no estado. Mas, diz ela, o trabalho no estado era muito mais prazeroso: a escola de periferia, os colegas, os alunos, a direção.

Permanece assim por cinco anos, mas sente-se decepcionada com o método Kumon - era diferente do que acreditava, e reiniciando sua docência no ensino superior, decide que chegara a hora de procurar um mestrado.

Fica por cinco anos em uma Instituição do Ensino Superior, mas pede demissão quando a instituição adere ao sistema de cooperativa, pois não concorda com o que começa a perceber, e em seguida, assume aulas em uma outra faculdade.

Por conta do seu mestrado em Educação Matemática, Maria precisa pedir transferência da escola estadual de que tanto gostava e em seguida requer seu afastamento do cargo estadual e reduz sua carga-horária na faculdade para concluir o mestrado. Quando o conclui, desanimada com questões burocráticas e da gestão da nova escola estadual em que se encontra lotada, pede exoneração do cargo, ficando, então, somente com algumas poucas aulas no ensino superior.

Logo em seguida, por indicação da sua orientadora do mestrado, começa a trabalhar como assessora pedagógica de um sistema de ensino. Essa sua nova função exige que ela viaje constantemente para visitar as muitas unidades da rede. Ali permanece por quatro anos e aprende muito sobre formação de professores, pois trabalha com currículo e metodologia de ensino. Ela sente-se realizada nesta nova atribuição já que sempre gostou de trabalhar com formação de professores.

Maria, agora, pensa em iniciar o doutorado e, por isso, desliga-se daquele emprego que a impossibilitaria de retomar os estudos. Contudo, no final de um ano, sua ex-chefe a convida para voltar e ela aceita, mas com a condição de poder se ausentar do serviço por um dia na semana.

Não obstante, por questões administrativas, o que foi combinado começa a não ser cumprido; passam a exigir que ela não se ausente no período acertado anteriormente. Sua chefe alega que aquele não é um

<sup>3</sup> Método de ensino individual, criado por um professor de matemática para auxiliar seu filho a aprender a disciplina. ([www.kumon.com.br](http://www.kumon.com.br))

bom momento para ela estudar. E nesse ponto, Maria declara: *“Eu acho, assim, ninguém controla a vida de ninguém. Se eu estou fazendo uma coisa com bom senso e eu sei que aquilo é bom pra mim, o outro não tem o direito de prejudicar a minha vida.”*

Então, Maria é aprovada no concurso para professor da universidade federal em que se encontra atualmente. A sua intenção, ao assumir esse cargo, para além de ensinar matemática, era formar o professor dessa disciplina, e para isso havia acumulado uma bagagem teórica e prática nos cursos que realizou e nas experiências profissionais que teve.

No início da sua docência na instituição, assume aulas de Cálculo e Fundamentos da Matemática, o que lhe consome algum tempo para preparar as aulas, posto que há tempos não ministrava esses conteúdos. Além de 12 horas distribuídas entre disciplinas, ela coordena uma turma de estágio supervisionado, o que inclui visitas às escolas, orienta Trabalho de Conclusão de Curso, de Iniciação Científica e participa do Pibid<sup>4</sup>. *“É muita coisa»*, constata.

Segundo ela, essa sobrecarga de trabalho reflete em perda significativa da qualidade do curso, pois não é possível desenvolver outros projetos que seriam fundamentais para o aprendizado dos alunos.

Ainda assim, ela e os outros professores que atuam na área de Educação Matemática conseguiram muitas mudanças que considera como verdadeiras conquistas. Uma delas foi a implementação de uma nova grade curricular do curso *«[...] conseguimos implementar uma matriz curricular voltada à formação de professor realmente, e não um curso de licenciatura híbrido, mais voltado ao bacharelado»*. A proposta desta nova grade foi concebida e aceita pelo grupo de professores, mas há alguns que não entendem a necessidade da mudança. Maria afirma que todos os professores de matemática da instituição têm um único e mesmo objetivo, o de formar bons professores de matemática; mas cada um tem uma visão do que seja essa tarefa.

Os professores bacharéis, em geral, entendem que para essa formação é necessário e suficiente que o aluno aprenda matemática. Para Maria e para muitos dos seus colegas, a tarefa é bem mais complexa.

Ela enumera o que entende seja necessário para a formação do docente: conteúdo disciplinar, sem dúvida. O professor tem que dominar um conteúdo bem mais amplo do que aquele que ele ensinará, para poder estabelecer relações entre os assuntos. Mas é necessário, ainda, que ele aprenda a ensinar aqueles conteúdos. Além disso, ele precisa compreender a questão de currículos, que ela entende como fundamental e bastante difícil, vez que trabalhar com currículo em rede, em espiral, evitando, assim, a linearidade, é um ponto chave.

Acredita, ainda, que o futuro professor deva aprender postura e ter consciência. Isso implica aprender seus deveres, seus direitos e como lutar por eles, e deve ter dimensão política e social da docência.

Neste ponto, Maria levanta uma questão muito interessante: *“O que eu me pergunto é: “Mas quando o meu aluno é um professor de matemática? Só quando ele recebe o diploma? Será que enquanto ele está lá (na universidade) ele é um futuro professor, e quando ele recebe o diploma, (pode-se dizer) “Agora você é um professor?”*

Ao transcrever essas palavras, lembrei-me dos ensinamentos de Paulo Freire (1991, 58): *“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou*

<sup>4</sup> Pibid, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, é um programa do governo federal que concede bolsas a estudantes de licenciaturas que participam do programa promovido pelas Instituições de Ensino em parceria com escolas públicas da educação básica. (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>)

marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Nesse sentido mesmo, Maria defende que o aluno da licenciatura tem que ter “vivências na escola” e para tanto, acredita ser necessário um acompanhamento do professor da universidade:

*[...] nós temos que estar com ele, orientar, temos que ter momentos para ajudá-lo em questões pontuais. Ele tem dúvida, ele sente medo, a escola, do jeito que hoje está, ela desanima, ela não motiva... Então, você tem que trabalhar com uma série de questões até voltadas mesmo para a questão social, política, de informar a esse futuro professor os seus direitos, os deveres, porque que ele vai ter que batalhar por melhores condições e tudo mais.*

De nada adianta o estudante cumprir 400 horas de estágio assistindo a aulas de professores, que nem sempre podem lhes servir de referenciais sem que haja uma reflexão sobre o contexto da escola, a realidade dos alunos e as condições de trabalho do professor, reflexão esta que há que ser mediada pelo professor do estágio. E isso, acrescenta, não é viável com o número de alunos que cada orientador de estágio tem sob seu encargo, nem com o tipo de estágio que está posto. Ela entende que para que o estágio tenha significado para a formação do aluno, o professor da universidade precisa conhecer a escola em que essa prática se desenvolve.

No entanto, dado o número de alunos que orientam, ela e a outra professora de estágio assistem somente a uma aula com cada aluno na escola; é o que dá para ser feito, explica aborrecida.

Por outro lado, no Pibid, cada aluno cumpre 12 horas semanais. Um professor de uma escola pública de ensino básico da cidade, e um(a) docente da universidade acompanham esse estudante e desenvolvem projetos nessa escola. Eles reúnem-se semanalmente em encontros que duram quatro horas e nos quais acontecem as reflexões e discussões sobre o que vivenciam na escola.

Maria acredita que este modelo, deveria ser aplicado também nos estágios supervisionados. Crê que um ponto crucial ao desempenho do formador de professores seja sua capacidade de apreender as crenças dos estudantes sobre a docência, a partir das quais se estabelecerão os questionamentos e as reflexões.

*Porque é a partir da experiência que eles têm lá, no campo, ou mesmo no Pibid, que é outro projeto maravilhoso, que esse sim, é a formação que eu gostaria pros meus alunos, embora ainda melhoraria algumas coisas, mas, é a hora que mais há, que ocorre a aprendizagem, porque é a hora que você vai mesmo, poder perceber, porque eu acho que o nosso grande ponto como formador, que eu também estou me formando enquanto formadora, é perceber, né, ter esse olhar, pra perceber, quais são os pontos, as crenças que os alunos têm em relação a ser professor, pra você poder trabalhar sobre isso, né: crença, concepções [...]*

Nas aulas de uma das disciplinas que Maria ministra, os alunos costumam trazer suas dúvidas e alguns dos problemas que percebem na escola: questões de indisciplina, conflitos, dúvidas de como agir.

Muitas vezes eles atribuem toda a responsabilidade às famílias dos alunos do ensino básico. Outras vezes, seus alunos vêm dos estágios com uma ideia de que a culpa pelos problemas que ali presenciaram é dos professores. “[...] muitas vezes eles, eles levam muito, eles culpam muito os professores que estão em sala de aula; têm, eles têm sua parcela de culpa, mas a gente sabe que o professor é pressionado.” Então, ela leva casos e promove as discussões necessárias à visão mais ampla dos problemas da escola. É preciso que a reflexão os levem a compreender a relativa falta de autonomia do professor, que decorre das pressões a que ele está sujeito. E essas são muitas, conclui.

Conta-nos que no estado onde se localiza a universidade, ela tem constatado o desrespeito pelo professor por parte dos inspetores das escolas, que por vezes advertem os docentes sem qualquer fundamento, bem como por parte dos professores que, em cargo de gestão, passam a ver seus antigos colegas como inimigos.

Lembra-se de um caso que a indignou sobremaneira: o governador daquele estado determinou que fosse colocada uma placa na frente de cada escola, com a nota que a unidade obtivera no Ideb<sup>5</sup>.

*[...] por exemplo, aqui, o governador do estado, pediu pra colocar uma plaquinha em cada escola com a nota do... com a nota do Ideb, só pra você ter uma ideia, e as escolas que tiveram nota baixa, que é a maioria, lógico, tiveram que fazer uma reunião e explicar para os pais porque é que o ensino daquela escola não era de qualidade. Então eles amputaram à escola toda a responsabilidade, que é muito mais de política pública*

Essas pressões, às quais se refere Maria, são um elemento complexificador do trabalho docente, e se veem implicadas no trabalho do formador, na medida em que o estudante em estágio as percebe, estranha e questiona: Mas, afinal, qual é o papel de cada ator na comunidade escolar? Essa realidade a desanima, confessa, mas quando pensa que é preciso que se modifique esta situação, o que era insatisfação transforma-se em estopim para ações:

*então são umas coisas, assim, que, olha, eu vou te falar, eu desanimo, quando eu vejo que nós estamos amarrados, mas, por outro lado, eu falo: "Não, eu tenho que trabalhar com este aluno, que é ele que agora vai pra sala de aula e tem que ir com uma cabeça diferente. Ele vai ter que fazer diferente lá, porque se ele abaixar a cabeça..."*

Ressalta que ela e seus colegas da educação matemática não possuem todas as respostas e que, por isso, buscam refletir com base em leitura de textos, acrescentando que muitas vezes as reflexões que fazem são improficuas ante as cada vez mais diversas situações que se apresentam no cotidiano escolar.

Além dessas reflexões, Maria compartilha suas experiências pregressas com seus alunos: *"Eu conto a minha história. Por que a gente lê o memorial um do outro"*.

Sobre o choque com a realidade, que os licenciandos sentem em suas experiências nos estágios, comenta:

*"[...] a gente sempre fala pra eles: "Nunca pensem em desistir de ser professor pela experiência do estágio, porque o estágio não é uma experiência muito boa." Eles ficam lá sentados, olhando pra cara do professor, tem professor que é mais amigável, e permite que eles ajudem, mas é mais desgastante; quando eles ficam na sala de aula, que isso acontece muito, quando o professor não pode ficar, o aluno não vai respeitar tanto, porque é como o professor eventual. Então isso eu sempre bato: "tenha a sua experiência de ficar um ano com uma sala, de observar o aluno crescer na sua mão. Porque quando você pega o aluno desde o começo do ano, a postura dele é outra." E alguns dos que foram falam isso: "Professora, é mesmo, é diferente", mas tem uns que não vão tentar. Aí já, a gente não tem muito... cada um é...tem uma vida. Eu mesma não queria ser professora, e depois me apaixonei (risos)*

Maria, logo no início do seu contato com os alunos, explica-lhes que para ser professor é preciso gostar de seres humanos e entender o contexto dos alunos.

5 Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007, e que considera, em seu cálculo, o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. (<http://portal.inep.gov.br>)

Os alunos da licenciatura, em sua maioria, não optaram pelo curso com a intenção de ser professor - assim como Maria e seus colegas da licenciatura. Mas também como lhes dizia aquele seu professor da graduação, muitos, ainda que não desejem, acabam seguindo a carreira docente - às vezes descobrem a afinidade com a profissão, como ela descobriu, outras vezes acontece por falta de opção.

De toda forma, Maria percebe que alguns dos que escolheram o curso pela matemática abominam as aulas de educação. A julgar pelas provas de modelos ainda bastante tradicionais, as teorias sobre avaliação desenvolvidas parecem não ter alcançado a universidade, o que pode contribuir para aumentar a dificuldade por ela percebida. Mesmo assim, alguns alunos cobram esse rigor quando os professores das disciplinas da educação matemática utilizam outros instrumentos avaliativos, o que mostra que a cultura arraigada na comunidade acadêmica ainda não quebrou os paradigmas que regiram a educação nos últimos séculos.

No final da sua narrativa, eu perguntei à Maria se ela gostaria de acrescentar mais alguma coisa. O que ela falou a seguir, parece-me que pretendeu resumir o que precisava ser dito, o que precisava ser consignado. Maria tem meios e instrumentos de comunicar suas ideias: é pesquisadora, publica artigos, é formadora, fala à comunidade acadêmica, aos alunos e aos colegas. Contudo, nossa concepção de pesquisa que envolve professores, suas vidas, suas crenças e práticas perpassa necessariamente a condição de ser um espaço (no caso de Maria, um espaço a mais) em que se ouve a voz do professor. Desta forma, entendi premente transcrever abaixo aquilo que ela falou quando se dirigiu a ela mesma, a mim e a todos que oportunamente lerão este trabalho.

*Em termos do trabalho do formador, vou falar um pouco do trabalho docente. Eu acho que a nossa carga-horária é excessiva. Parece brincadeira, mas são 12 horas-aula. Não é pouco, por causa de tudo isso, e a gente tem que ter um trabalho quase individual com o aluno, para atender, às vezes, a necessidades daquele aluno, ou daquela dupla quando eles fazem o estágio juntos, porque são muitas dúvidas. Gente, ser professor não é fácil! O professor ainda não tem um conteúdo próprio do seu saber profissional. É muita coisa, e ao mesmo tempo não é valorizado, porque as pessoas não percebem o quanto que ele tem que saber. É diferente do médico, ou do advogado que têm um conteúdo próprio, todo mundo sabe. Não... ser professor é algo assim, que eu estou ainda procurando uma definição, não sei se seria isso, mas o que é ser professor? O que é? Qual é o saber que o professor precisa ter? Porque é muito... Entra pelas relações humanas, pela política, por tudo, sabe? É muito complexo, muito complexo. E eu ainda estou me descobrindo e ainda estou me formando pra isso. Vamos ver onde vai parar... É isso Chris*

## 5. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Maria sensibilizou-me com a aflição que demonstra sentir quando nos fala sobre a formação do professor. Com sua profunda consciência das urgentes e múltiplas necessidades dessa formação, como nos ensinam Nacarato *et al* (2006), Tardif e Lessard (2005), Garcia (2010) e Tardif (2014), necessidades estas que muitas vezes não são compreendidas pelos formadores, nem tampouco pelos estudantes, e outras vezes, ante a realidade do ensino superior, nada se pode fazer, ela dá mostras de se sentir em uma espécie de tortura.

Aflige-se, notadamente, por saber das frustrações que seus alunos sentem, e outras que talvez ainda não de sentir, e, por outro lado, também conhece caminhos que, se não certos, podem possibilitar uma formação que aproxime mais o estudante das muitas e diversas realidades a que ele pode se encontrar sujeito, no curso da sua vida profissional.

Maria mostra-se consciente da reflexividade como exercício inerente à profissão docente, corroborando as considerações de Libâneo (2002), Develay (2004) e Alarcão (2003, apud Nacarato *et al*, 2006). Reflete com base em suas experiências e leituras e promove essa reflexão compartilhada entre seus alunos, vez que os memoriais de formação são lidos pelo grupo. Ela sabe que este refletir sobre a prática deve ser cultivado como um hábito, para que, a partir dali, os futuros professores possam gerir de forma autônoma suas formações contínuas, como sugerem Menezes e Ponte (2006).

Por outro lado, denuncia a fragilidade do sistema de estágio que atualmente se desenvolve nas licenciaturas brasileiras. Nesse modelo não há espaço ou tempo para reflexões sobre os problemas vivenciados pelos alunos em seus primeiros contatos com a sala de aula. Quer pelo número excessivo de estagiários sob a responsabilidade de cada formador, quer pelo papel inerte do estagiário, que pouco aproveita das horas em que passa a observar as aulas de um professor, sem qualquer discussão posterior para que possa compreender as interações que ali presencia, a professora constata sua ineficácia. Este modelo contrapõe-se àquilo que Jesus (2004) entende como necessário à formação docente e que está presente no programa Pibid.

Nota-se, ainda, que a sobrecarga de trabalho, apontada na fala da professora, vai ao encontro dos estudos de Santana (2004) como elemento dificultador da constituição da identidade docente.

Por sua vez, as pressões relatadas por Maria fizeram-me refletir que essas questões implicam diretamente na atuação do professor na sala de aula, da mesma forma, mas talvez em maior grau, do que causam as notas dos alunos no Enade<sup>6</sup>, em nosso agir profissional nas instituições de ensino superior particulares.

O controle do ensino por políticas neoliberais é um elemento complexificador do trabalho do professor, minam sua autonomia e, conseqüentemente, sua motivação profissional, dificultando a constituição de sua identidade profissional, como denunciado por Santana (2004) e Hargreaves (2004).

Maria tem a certeza da infinitude do aprendizado humano, da incompletude dos nossos saberes e, em particular, do estado sempre provisório da constituição da sua formação profissional, como quando admite que ainda se encontra em formação. Como nos ensinam Dubar (2005) e Nóvoa (1992), a identidade é constituída no decorrer da vida e, portanto, nunca estará pronta.

Em consonância ao preconizado por Tradif e Raymond (2000), Larrosa (1998a, apud Nacarato *et al*, 2006) e Ponte (1998, apud Nacarato *et al*, 2006), a formação desta docente se dá ao longo de sua vida, quando, ante um desafio, estuda solitariamente para repor as deficiências do seu curso, quando abre mão de benefícios financeiros procurando privilegiar sua formação acadêmica - como faz até hoje, em seu doutoramento - quando busca por atualização profissional e, finalmente, quando analisa sua trajetória e dela extrai os conhecimentos vindos de sua experiência que, como a de cada um de nós, é única e particular e, ao mesmo tempo, relevante, porquanto deixa desvelar as vozes de tantos outros de nós, que como ela, nos constituímos professores em meio a lutas e desafios, como nos ensina Nóvoa.

<sup>6</sup> Enade - Exame Nacional de desempenho de estudantes é uma prova anual aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, aos concluintes de alguns cursos de graduação, de maneira que cada curso é avaliado de três em três anos. (<http://portal.inep.gov.br/enade>)



A consciência de liberdade de escolha e de respeito à individualidade e aos projetos de vida do outro aparecem reiteradamente na narrativa da Professora, o que, considero, pode decorrer de suas experiências nos momentos em que teve que desistir de seus objetivos por opções que não foram dela.

Maria nos sinaliza a premência de discussões que possibilitem repensar a formação dos nossos futuros professores de matemática. Estas reflexões, que há tempo têm permeado as pesquisas na educação matemática, ainda estão longe de cobrir todos os complexos aspectos constituintes das realidades e necessidades da licenciatura em matemática, bem como de serem efetivamente encampadas pelos currículos, de modo que possam servir ao propósito a que vieram, como se constata na narrativa de Maria, quando se refere aos modelos de abordagem de conteúdo e avaliativos, ainda presentes na universidade, e que são valorizados também pelos alunos.

Deste modo, é premente que se repensem as competências que os professores devem adquirir para que estejam aptos a desenvolver as componentes curriculares ante uma visão do ensino menos prescrito, para fazer frente às demandas de uma profissão que enfrenta o imprevisto cotidianamente.

Da análise da fala da colaboradora desta pesquisa, obtivemos que o fato de a docência não ser a primeira opção profissional da protagonista desta história parece em nada ter influenciado a sua paixão pela profissão. Ela dá mostras, em vários trechos da sua narrativa, que o seu encontro com a docência foi profícuo. As primeiras experiências docentes de Maria foram permeadas por um forte sentimento de pertença, ao qual se refere Santana (2004).

Aqui, percebe-se, como defendem Tardif e Lessard (2005), a relevância das interações humanas nessa profissão. Muito mais do que o contato com a disciplina que ensina, os relacionamentos que se desenvolveram e os laços afetivos que se estabeleceram, no contexto da sala de aula com os alunos e, na comunidade escolar, com os colegas, parecem ter sido determinantes da identificação da professora com sua docência.

Maria se identifica com aquele local e com a comunidade daquela escola e esse sentimento positivo parece ter influenciado a imagem que possui da profissão, quando diz que sempre quis trabalhar com formação de professores ou quando, demonstrando o quanto se realizou como professora do ensino básico diz, a seus atuais alunos da licenciatura, o quanto pode ser prazeroso ver uma pessoa se desenvolver sob a mediação do professor, ou, ainda, quando assinala a necessidade de que o professor goste de pessoas, enfatizando uma vez mais a face relacional da profissão.

Assim, a trajetória profissional da docente, a forma como se deu e se dá sua constituição profissional, vê-se claramente refletida na imagem que possui do seu papel como formadora, bem como da profissão docente, reflexo este que se nota na relevância que a professora, nas conversas com seus alunos, atribui às relações humanas da docência, que para ela foram decisivas, e porque não, arrebatadoras, na opção pelo magistério.

Sob outra ótica, seus esforços para obter os conhecimentos específicos das disciplinas que cruzaram seu caminho profissional a fizeram crer na importância do domínio do conteúdo pelo professor, assim como suas experiências com análise de currículos a levaram a perceber a importância desse saber para que o professor consiga trabalhar transversalmente com eles, eliminando, desta forma, a visão equivocada da linearidade dos conteúdos matemáticos.

Da multiplicidade de vivências, diversas e de diferentes perspectivas, a docente construiu uma visão ampla da profissão, que impacta na sua tentativa de descrever as competências do futuro professor e, portanto, na sua atuação como formadora. São muitas e de distintas naturezas, mas ela e seus colegas estão na busca de alcançá-las, mesmo ante tantas dificuldades enfrentadas.

Mas por vezes, Maria como tantos de nós, sentimo-nos inibidos, amarrados, tal qual personagens de uma peça teatral interativa, cujo autor se esqueceu da coerência necessária a qualquer texto e do contexto que deve servir de palco aos atores desta vida.

Entretanto, essa preocupação que a tortura, ao contrário de imobilizá-la, como faz com tantos de nós, em vez de se transformar em doença, como não seria de se estranhar, serve-lhe de mote, que a impulsiona à dedicação, reflexões conjuntas, lutas em prol do que acredita. Em muitas das suas experiências, trocou o certo, o líquido, por valores morais, éticos, valores seus.

A autora desta história, conhecendo o significado de trabalhar exclusivamente pelos rendimentos, por uma questão de sobrevivência, o que fez por 13 anos, a partir do momento em que se vê livre para optar, privilegia, em todas as oportunidades, a sua realização pessoal, muitas vezes abrindo mão de melhores contrapartidas financeiras. Ela, que teve de interromper seus estudos porque não podia abandonar sua família à própria sorte, que teve que adiar seu sonho de ser professora porque precisava cumprir com aquilo que tinha como sua obrigação de filha, agora lança mão da sua liberdade para escolher o que considera certo, justo e coerente com seus valores. Livrando-se das amarras do óbvio, do urgente e do imposto, alça voo em direção àquilo em que realmente acredita. Talvez por isso, tenha obtido tantos sucessos.

Como a Maria da letra da música na epígrafe desta seção, cada um de nós tem seus morros para subir, suas crianças para levar, suas roupas para lavar e asfaltos com que sonhar. Como a Maria da música, a nossa Maria também subiu morros, lavou roupa pelo pão de cada dia, e pela mão levava a criança, uma criança que talvez não fosse dela, mas que ela adota, assume, responsabiliza-se, até que a criança possa partir independente. Ela sonha com o asfalto, aquele que só principia quando o morro termina, quando é vencido. E ela o vence. E desde então, já no asfalto, escolhe novos morros para subir, novas crianças para levar pelas mãos e novas roupas; que lava não mais só pelo pão, mas pela alegria de poder ser Maria.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, A.T.P. (2012). *Transcreation: Desafios e potencialidades da tradução do texto publicitário*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Bolívar, A., Domingos, J, Fernandez, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrir: La Murall.
- Caldeira, S.N., Rego, I.E. (2004). *Ultrapassar resistência, (re)construir identidades*. In A. Adão; E. Martins (Org.), *Os professores: identidades (re)construídas* (pp.303-312). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Clandinin D. J., Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa Narrativa: experiências e Histórias na Pesquisa Qualitativa*. Uberlândia: EDUFU.
- Develay, M. (2004) *Por uma identidade docente, reconstruída a partir da actividade real da profissão*. In A. Adão; E. Martins (Org.), *Os professores: identidades (re)construídas* (55-60). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Dubar, C.(2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: M. Fontes.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, C. Marcelo.(2010). *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência*. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente*, 02 (03), 11-49.
- Hargreaves, A. (2004). *Ser professor na era da insegurança*. In A. Adão; E. Martins (Org.), *Os professores: identidades (re)construídas* (pp.81-92). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Jesus, S. N. (2004). Perspectivas para o bem-estar docente. In A. Adão; E. Martins (Org.), Os professores: identidades (re)construídas (pp.81-92). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Jovchelovitch, S, Bauer, M. W. (2005). Entrevista narrativa. In M.W. Bauer, Gaskell, G.(Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático (pp.90-113). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, 19, 20-28.
- Libâneo, J.C. (2002). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: S.G.Pimenta; E. Ghedin (Orgs), Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito (pp.53-80). São Paulo: Cortez.
- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente, 1, 109-131.
- Menezes, L., Ponte, J.P. (2006). Revista Quadrante, 15(1), 3- 32.
- Meihs, J. C. S., Ribeiro, S. L. S. (2011). Guia prática de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto.
- Nacarato, A., *et al.* (2006). Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma metaanálise de estudos brasileiros. Revista Quadrante, 15(1), 193- 219.
- Nóvoa, A.(1992). Os professores e as suas histórias de vida. In A. Nóvoa (Org.), Vida de professores (pp.11-30). Porto: Porto Editora.
- Santana, M. (2004). Ambiguidade, incerteza e outras patologias da identidade docente. In: A. Adão; E. Martins (Org.), Os professores: identidades (re)construídas (pp.303-312). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, V.P., Barros, D.D. (2010) Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, 21(1), 68-73.
- Tardif, M., Raymond, D.(2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Revista Educação e Sociedade, 73, 209-244.
- Tardif, M., Lessard, C. (2005). O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M.(2011). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Weller, W., Zardo, S.P. (2013). Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. Revista Educação e Contemporaneidade, 22(40), 131-143.