

PUCRS

ESCOLA DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

DEISE NIVIA REISDOEFER

OS DESCAMINHOS DA DOCÊNCIA: NARRATIVAS DE EGRESSOS DE CURSO DE
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA QUE NÃO EXERCEM A PROFISSÃO

Porto Alegre
2020

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

DEISE NIVIA REISDOEFER

OS DESCAMINHOS DA DOCÊNCIA:
NARRATIVAS DE EGRESSOS DE CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA
QUE NÃO EXERCEM A PROFISSÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Escola de Ciências da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Doutora Valdevez Marina do Rosário Lima

PORTO ALEGRE
2020

Ficha Catalográfica

R375d Reisdoefer, Deise Nivia

Os descaminhos da docência : Narrativas de egressos de curso de Licenciatura em Matemática que não exercem a profissão / Deise Nivia Reisdoefer . – 2020.

310 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Valderez Marina do Rosário Lima.

1. Narrativas. 2. Egressos. 3. Abandono. 4. Docência. 5. Licenciatura. I. Lima, Valderez Marina do Rosário. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

Aos meus alunos:

Aos que foram

Aos que são

Aos que serão

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente à minha família, que soube compreender as ausências e demonstrou apoio irrestrito em toda minha trajetória profissional e acadêmica.

Meu obrigada à minha orientadora, professora Valderez, pela empatia, pelas contribuições e palavras de apoio, pelo respeito às minhas ideias e ao meu ritmo de escrita.

Aos membros da banca pela valorosa contribuição nesta fase tão bonita de minha vida acadêmica. Agradeço a forma gentil das intervenções. Acredito sempre que o aprendizado ocorre a partir das experiências que compartilhamos com professores experientes respeitosos e éticos. Vocês entram para a lista daqueles que muito admiro.

Meu imenso obrigada, ainda:

Aos meus amigos e colegas de doutorado, Emerson e Juliana, cujo apoio, amizade e conversas foram fundamentais para que o processo de doutoramento fosse um complexo de aprendizado, companheirismo e momentos felizes.

Aos que confiam e acreditam no trabalho do professor, na sua valorização como condição essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana e mais justa.

Aos que vieram antes de mim e àqueles que estão comigo, corajosamente, na luta pela Educação pública, gratuita e de qualidade.

Agradecimento especial e em memória ao professor Paulo Freire e suas ideias. Que se perpetuem dentre todos aqueles que ainda têm sonhos a realizar. Esperancemos!

É preciso ousar para dizer, cientificamente [...]

que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro.

Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas.

É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.

É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo.

É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. (FREIRE, 1997, p. 8).

Esta é uma tese escrita assim.

Num misturar de razão e emoção.

Numa espiral de verbos e sentimentos professorais.

De pensar, escrever, ler, sentir, memorizar, interpretar, analisar, repensar, reler, ousar, esperar, rever, (re)sentir, narrar... misturados, envolvidos, cirandados e muito amados.

RESUMO

Compreender as expectativas de um grupo de Egressos de um curso de Licenciatura em Matemática de uma Instituição Federal de Ensino em relação à carreira docente, bem como as suas motivações de abandono da profissão, é o objetivo principal deste estudo. O problema que direciona a investigação é: Quais são os motivos que contribuíram para que Egressos de um curso de licenciatura não seguissem a carreira docente? Metodologicamente, o estudo tem como base a pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), que prioriza a experiência e dá atenção ao espaço tridimensional, cujos termos são interação, continuidade e situação. Assim, o pensar, ler, escrever, interpretar e analisar narrativamente exigiram e permitiram um movimento em quatro direções: tanto para frente (prospectivamente), como para trás (retrospectivamente), e também para dentro (introspectivamente) e para fora (extrospectivamente). Os resultados da pesquisa foram organizados e apresentados no formato de textos de campo e textos de pesquisa. A construção dos textos de campo ocorreu de forma interpretativa e dividiu-se em duas partes: na primeira escrevo a apresentação dos seis Egressos com base nos relatos de seus professores formadores, nas minhas lembranças e nos documentos de quando eram licenciandos; na segunda, apresento as crônicas construídas e organizadas a partir das Entrevistas dos Egressos. Na sequência exponho os textos de pesquisa, resultantes de um processo analítico-interpretativo das informações constantes nos textos de campo e que originaram as Dimensões do Abandono Docente. Tais textos de pesquisa compreendem a minha narrativa na condição de professora formadora do grupo de Egressos e equilibram as suas histórias, as minhas memórias e experiências e, ainda, o arcabouço teórico mais adequado a cada uma das cinco dimensões criadas: (1) Dimensão Político-Financeira, na qual destaco a importância de que uma instituição federal de ensino interiorizada permitiu aos Egressos cursarem Ensino Superior e as questões de estabilidade e desvalorização docente como motivadores para abandono da carreira; (2) Dimensão Pedagógica, em que analisei as histórias dos Egressos que se relacionaram às disciplinas cursadas na licenciatura, em especial as da área da Matemática, consideradas escassas, e as da área Pedagógica, consideradas em excesso; (3) Dimensão Afetiva, na qual as relações estabelecidas durante o curso de licenciatura, com seus colegas e professores formadores, surgem como explicações importantes de, por um lado, permanência no curso até sua finalização e, por outro, de escolhas profissionais alheias à docência; (4) Dimensão da Prática Formativa, que permitiu análise das experiências tidas pelos Egressos no campo de atuação durante as práticas como componente curricular e estágios, cujas histórias demonstram experiências ruins e inadequadas e uma visão sofrida do professor em sala de aula; e (5) Dimensão Profissional, na qual reúno as histórias contadas sobre as escolhas acadêmicas e profissionais realizadas pelos Egressos depois de concluída a licenciatura, sua influência para a vida pessoal e profissional e, ainda, uma reflexão sobre quem são e como assumem, ou não, a profissão docente. Ponto comum em todas as dimensões e com análises distintas, a figura do professor tornou-se um importante elemento de interpretação e análise. Os componentes mais significativos, que surgiram em todas as dimensões, direcionam-se para esta figura profissional. O professor foi destaque como sujeito comum, uma pessoa em específico em alguma história particular, ou como um grupo, a exemplo dos professores formadores e dos professores da Educação Básica, ou, de forma mais ampla, como o profissional professor detentor de infundáveis tarefas e desvalorizado pelo Estado e pela sociedade. Fatores experientiais e relacionais, centrados na figura do professor, são componentes que contribuíram para falhas de constituição docente ou para desencantos e desgostos com a profissão, favorecendo assim que este grupo de Egressos abandonasse a docência assim que finalizada a licenciatura.

ABSTRACT

The main objective of this study is to understand the expectations of a group of graduates from a Mathematics Licentiate Degree course at a Federal Teaching Institution in relation to the teaching career, as well as their motivations for giving up the profession. The problem that directs the investigation is: What are the reasons that contributed so that egress students of a licentiate course did not pursue the teaching career? Methodologically, the study is based on narrative research (CLANDININ; CONNELLY, 2015), which prioritizes experience and considers three-dimensional space, whose terms are interaction, continuity and situation. Thus, thinking, reading, writing, interpreting and analysing narratively required and allowed movement in four directions: both forward (prospectively), backward (retrospectively), inward (introspectively) and outward (extrospectively). The research results were organized and presented in the form of field texts and research texts. The construction of the field texts took place in an interpretative way and was divided into two parts: in the first, I introduce the six graduates based on their professors' reports, on my memories and on documents from when they were undergraduate students; in the second, I present the *crônicas* constructed and organized from the interviews with the graduates. Subsequently, I present the research texts, which result from an analytical-interpretative process of the information contained in the field texts and which originated the Dimensions of Teaching Abandonment. Such research texts comprise my narrative as a professor of the group of graduates and balance their stories, my memories and experiences and the most appropriate theoretical framework to each of five dimensions: (1) Political-Financial Dimension, in which I highlight the importance that a federal institution of education in the countryside allowed the Graduates to attend Higher Education and the issues of lacking job security and devaluation as motivators for career abandonment; (2) Pedagogical Dimension, in which I analysed the stories related to the courses taken in the degree, especially those in the area of Mathematics, considered scarce, and those in the Pedagogical area, considered excessive; (3) Affective Dimension, in which the relationships established during the undergraduate course, with their classmates and professors, appear as important explanations for, on the one hand, remaining in the degree until its completion and, on the other, for professional choices not related to teaching; (4) Dimension of Formative Practice, which allowed the analysis of the experiences of the graduates in the field of practice during the practices as a curricular component and internships, whose stories demonstrate bad and inadequate experiences and a view of teacher as a suffering professional; and (5) Professional Dimension, in which I gather the stories about the academic and professional choices made by the graduates after completing their degree, their influence on personal and professional life, and also a reflection on who they are and how they assume, or not, the teaching profession. A common point in all dimensions and with different analyses, the figure of the teacher has become an important element of interpretation and analysis. The most significant components, which appeared in all dimensions, are aimed at this professional figure. The teacher was highlighted as a common subject, a specific person in a particular history, or as a group, such as professors and Basic Education teachers, or, more broadly, as the professional teacher with endless tasks and devalued by the state and society. Experimental and relational factors, centered on the figure of the teacher, are components that contributed to flaws in the teacher constitution or to disenchantment and displeasure with the profession, thus stimulating this group of graduates to abandon the teaching career as soon as the degree was completed.

SUMÁRIO

O INÍCIO DA CAMINHADA.....	11
PRIMEIRAS IDEIAS.....	18
2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE EMBASAM ESTA INVESTIGAÇÃO.....	24
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE.....	24
2.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE.....	30
2.3 O MAL-ESTAR DOCENTE.....	38
2.4 O ESTADO DE CONHECIMENTO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS: ABANDONO NA LICENCIATURA E ABANDONO NA DOCÊNCIA.....	45
3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS QUE DIRECIONAM A INVESTIGAÇÃO...58	58
3.1 ÉTICA NA PESQUISA.....	58
3.2 OS SUJEITOS E A PESQUISADORA – UMA HISTÓRIA DE ALGUNS ANOS.....	59
3.3 UM ESTUDO QUALITATIVO BASEADO NAS NARRATIVAS.....	59
3.4 COMO ORGANIZEI AS NARRATIVAS: UM PROCESSO INTERPRETATIVO NA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS DE CAMPO.....	65
3.5 A ESCRITA DOS TEXTOS DE PESQUISA: INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE A PARTIR DAS CRÔNICAS.....	73
4 OS TEXTOS DE CAMPO – INTERPRETAÇÕES A PARTIR DE MÚLTIPLAS VOZES, POR VÁRIAS MÃOS E MUITOS SENTIDOS.....	81
4.1 A GRACIELE, MINHA ORIENTANDA.....	81
4.2 ALICE, UMA EXCELENTE QUASE PROFESSORA.....	92
4.3 CAROL: SISTEMÁTICA E COMEDIDA.....	105
4.4 CARLOS, O QUESTIONADOR.....	112
4.5 EMANUELLE, A CARISMÁTICA.....	125
4.6 MARIA, CRÍTICA E DETERMINADA.....	134
5 O PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE NA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS DE PESQUISA – A MINHA NARRATIVA.....	148
5.1 OS INÍCIOS.....	148
5.2 DIMENSÃO POLÍTICO-FINANCEIRA.....	150
5.3 DIMENSÃO PEDAGÓGICA.....	171
5.4 DIMENSÃO AFETIVA.....	186
5.5 DIMENSÃO DA PRÁTICA FORMATIVA.....	222
5.6 DIMENSÃO PROFISSIONAL.....	255
6 EPÍLOGO.....	278

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	294
REFERÊNCIAS.....	297

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001
This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001

O INÍCIO DA CAMINHADA

Crônicas sobre a pesquisadora

Pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 165).

Como passo primeiro, apresento alguns trechos de minha experiência de vida que contribuíram para que esta tese tenha o formato e os questionamentos apresentados. Minha constituição como sujeito pressupõe um movimento explicado por Freire (1996, p. 94): “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. Então, esta constituição é, também, de pesquisadora e professora, e ocorreram em uma trajetória de vida.

A ideia de escrever no formato de crônicas é baseada na explicação de Clandinin e Connelly (2015), que consideram crônicas como

[...] uma forma de criar a estrutura principal a partir da qual se constroem histórias [...] e ao criar pontos primordiais de uma narrativa pessoal [...] pensamos em crônicas como a sequência de eventos dentro e em torno de um tema específico ou uma discussão narrativa de interesses (p. 155).

Sendo assim, as crônicas são consideradas pelos autores como um instrumento formal para a **construção** de histórias narrativas. Fiz a escolha por esta forma de apresentação para que o leitor possa, de certa forma, se familiarizar com as questões da narrativa e das crônicas, forma pela qual escolhi construir os textos de campo, que serão explicadas, em detalhes, no Capítulo 4.

Assim, na tentativa de encontrar o meu lugar nesta investigação, me recoloco dentro de minhas primeiras experiências relacionadas à **escrita, leitura, análise e interpretação**, termos que definem e entrelaçam o formato de desenvolvimento da tese. Explico que a “[...] relevância dessas histórias de começos é relatar o interesse [...] pelas experiências” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 142) que envolvem as ideias e objetivos da minha pesquisa.

O primeiro desafio desta proposta estava no fato de que eu nunca havia escrito em primeira pessoa, e como colocam Clandinin e Connelly (2015, p. 167), “introduzir esse Eu realmente não é uma tarefa fácil”. Na minha trajetória acadêmica, havia aprendido que o correto é ser neutra na pesquisa, dando preferência para a escrita em terceira pessoa e para a ilusão de que o pesquisador deve ser ausente em sua investigação, de forma a não a

influenciar com suas crenças e pré-conceitos. Realizar esta desconstrução e assumir uma posição de proximidade com os achados da investigação foi desafiador, mas prazeroso em desenvolvimento.

As crônicas apresentadas a seguir são pequenas histórias em ordem cronológica, porém sem ordem de importância. As questões do aprendizado e da consciência da escrita, leitura, análise e interpretação surgem de forma gradativa. Essas pequenas histórias situam-se no espaço tridimensional¹ da pesquisa narrativa e estão voltadas ao meu passado e, também, numa certa altura, aos meus sujeitos da pesquisa, sendo que apresento as razões pessoais que levaram a este estudo (introspectiva) e o significado social (extrospectiva) da minha proposta (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

O doce cheiro de giz

Minhas lembranças mais antigas em relação ao que é ser estudante ou às questões escolares remetem aos meus mais ou menos 5 anos. Minha primeira experiência escolar ocorreu quando ainda não tinha idade para ser matriculada, mas costumava passar períodos no sítio de uma tia que era professora de uma escola rural multisseriada. Uma época muito feliz, pois além da maravilha que era andar descalça no barro, na chuva e correr pelos campos, eu podia “frequentar” um tempinho das aulas. A maior alegria, além de alinhar os lápis nos rasgos da carteira inclinada, era escrever no quadro negro com pedaços de giz colorido. O cheiro do giz misturado à umidade ainda hoje se faz presente na minha memória. A experiência positiva era reforçada quando eu e minhas primas ganhávamos valiosos pedaços de giz para depois brincar de escolinha nas paredes do galinheiro que havia no sítio. Que época maravilhosa. Ali nascia uma professora.

Quero muito saber o que escrevo

Ainda antes da escola, um dos meus passatempos preferidos era transcrever, em pedaços de papel, palavras que eu encontrava em embalagens ou rótulos. Lembro perfeitamente da lata azul do creme Nivea. Copiava aquelas letras que ainda não tinham significado para o papel. Tinha muita vontade de saber escrever. Engraçado que não lembro de querer saber ler, pois me pareciam dois processos distintos. Eu queria mesmo era escrever, colocar no papel minhas ideias! Não tinha ainda a vontade de ler o que outros escreviam. O ato de escrever, para mim,

¹ Espaço tridimensional é um conjunto de termos criado por Clandinin e Connelly (2015) que envolvem noções de situação (lugar), continuidade (passado, presente e futuro) e interação (pessoal e social) e são a base da pesquisa narrativa. Este conceito é mais bem explicado no capítulo “Os caminhos metodológicos que norteiam a investigação”.

era um enorme desafio, e o tal creme Nivea me ajudou muito na realização desse ideal. Mais tarde percebi que o nome do creme coincidia com o meu – Nivia –, e logo decidi que havia um erro na lata, não no meu nome. Quando já conseguia juntar letras e escrever com significado foi que sanei a falha, mas, por muito tempo, cometi outra: escrevi Nivea como segundo nome por alguns anos.

Aprendendo a escrever

Lembro perfeitamente que, em algum dos primeiros dias na primeira série, a professora nos chamou ao quadro para escrever nosso nome. Muito faceira fui lá, para o centro do quadro e escrevi: “Deise Nivea”. Ao lado, percebi que uma colega escrevia também seu sobrenome. Fiquei absolutamente incomodada, pois como era possível que outra pessoa já soubesse a arte tão difícil de escrever o sobrenome, e eu não? Detalhe que quase todos da turma, descendentes de alemães, tinham o sobrenome muito complicado. Naquele mesmo dia, ao chegar em casa, contei com a ajuda de minha mãe e passei algum tempo repetindo o “Reisdoefer” em uma folha de papel. No dia seguinte, muito orgulhosa, estava eu no quadro escrevendo o meu nome completo. O nome da professora era Tecla, hoje minha amiga nas redes sociais, e com ela aprendi a escrever... penso também que comecei a aprender a ler com ela.

O aprendizado da leitura

Na minha família não era hábito ter livros na estante da sala. Minhas lembranças mais felizes com livros são dois episódios da época das séries iniciais. Uma vizinha que eu adorava me presenteou a “Filomela Filó Minhoca”, um livro de capa dura que ainda hoje guardo com carinho. Na época eu tinha muito nojo de minhocas, lesmas ou qualquer outro pequeno animal ou inseto. Assim, não entendia como é que poderia haver uma história sobre uma minhoca. Foi com este livro que lembro de ter começado a aprender a ler, ou seja, foi com este livro que comecei a entender o sentido das frases, das histórias e de suas lições e morais. Com a Filomena aprendi que não precisamos estar inteiros para sermos valorizados. Gostando então tanto de ler quanto de escrever, comecei a frequentar a biblioteca escolar, onde um dia – que não sei bem quando foi – me apaixonei pelas aventuras do Zezé e o seu pé de laranja lima. Com este livro compreendi um dos principais objetivos das obras e histórias contadas por meio de palavras: nos emocionar. Este livro foi o primeiro de muitos outros que me fizeram chorar, e que também me fizeram aprender a escrever mais e melhor.

A Educação e a política

Das experiências felizes da minha vida e que contribuíram para eu ser quem sou hoje, a figura de meu avô materno foi fundamental. Extremamente inteligente, embora de pouca escolarização, ele foi um dos moradores pioneiros de nossa região, no interior do sudoeste paranaense. Construiu sua casa com as próprias mãos e produziu energia elétrica a partir de uma pequena queda de água na propriedade. Dono de muitos livros velhos e manchados (como cheiram bem os livros velhos!) sobre direito, legislação e política, passava as tardes sentado à varanda contando causos de gaúcho, de suas aventuras de “homem da lei” e falando mal do Brizola. Eu tinha por volta de 10 anos, e o único assunto em que não concordávamos era este, pois Brizola era meu ídolo. Meu avô teve e ainda tem muita influência nas coisas que penso e na forma que costumo agir. Por vezes, me pergunto se minha visão infantil da época não romantizou um pouco a imagem que tenho dele. Mas gosto que seja assim.

A amada primeira turma

Nos meus 14 anos ingressei no curso de Magistério. Tive experiências maravilhosas e costumo dizer que foi nos quatro anos do curso que mais aprendi sobre o que é ser professora, metodologicamente falando. Minha paixão pela Matemática me levou à licenciatura em Matemática. Já aprovada em meu primeiro concurso público, fui lecionar em uma escola pública de periferia para uma turminha de pré-escola. Fiquei com eles também na primeira série e os ensinei a escrever. Creio que muitos também aprenderam a ler. Ainda hoje lembro com carinho dessas crianças que me fizeram um bem enorme. Costumo dizer que não se envolver emocionalmente parece uma missão impossível em sala de aula. Minha primeira turma na disciplina de Matemática também foi especial, uma oitava série que reunia alunos de periferia, de uma escola estadual com todos os problemas e dificuldades imagináveis. Em 2012, já concursada a nível federal, tive a minha primeira turma na formação de professores, como docente no curso de licenciatura. Os acompanhei por quatro anos e finalizamos o curso sendo eu a paraninfa da turma. Todas estas primeiras turmas estimularam o meu aprendizado de ser docente na escola pública, minha casa desde sempre. Assim, tive experiências nos níveis municipal, estadual e federal, o que me fez também começar a fazer leitura de mundo e não somente de palavras. Minhas interpretações sobre a escola pública e todos os seus desafios começaram ainda com aquela turma de pré-escola, e, a cada nova primeira turma, foram potencializadas.

Não me falaram que seria tão difícil

Por poucas vezes me senti sem ação em sala de aula, na escola. Sempre estudando ou atuando em escola pública, tive algumas experiências que me causaram sofrimento. O envolvimento emocional intensifica o “importar-se” e fomenta/fortalece uma interpretação de escola e de mundo. Já limpei unhas sujas, tratei de piolhos, situações de abandono, fome e maus-tratos. Já vivenciei criança que perdeu pai e mãe por brigas de família, criança que foi espancada, criança que foi abandonada, criança que morreu de câncer e outra que se suicidou dentro da escola. Um caso que sempre me recordo foi em relação a uma pesquisa que elaboramos em uma das escolas em que trabalhei. Em uma das questões, os alunos deveriam responder com quem moravam. Cientes de que nosso público era diverso e tinha muitos problemas, tentamos colocar as mais variadas situações possíveis. Mesmo assim, uma aluna disse que não sabia como responder, pois morava com a atual esposa do padrasto. O pai estava preso, a mãe a havia abandonado ainda muito pequena e o padrasto havia saído de casa recentemente. Me pergunto em que medida essas experiências deveriam aparecer na minha apresentação, mas tenho certeza que a observação destes fatos despertou as preocupações com a Educação e todos os seus problemas internos ou externos. Estar na escola pública há mais de 20 anos não apenas me constituiu a professora que sou, mas fez crescer uma preocupação política que já estava presente lá na época das conversas com meu avô. Essa preocupação é um dos propulsores desta pesquisa. Interpretar a escola pública a partir de uma visão de todas as suas dificuldades e diversidades foi o que me motivou e me manteve na formação contínua e ingresso na pós-graduação.

Onde nasceu a pesquisadora? Nos projetos para superar as dificuldades

A partir de minhas experiências na escola pública, além de pensar sobre os obstáculos e complexidades das práticas cotidianas, comecei a refletir sobre o que eu poderia fazer com essas informações. Alunos com dificuldades diversas, as reprovações e as infundáveis reclamações acerca da disciplina de Matemática eram questões de permanente preocupação. Além de observar os porquês, me propus a tentar saná-los. Alguns conteúdos nos quais os alunos apresentavam mais dificuldades tornaram-se foco de estudo. Como resolver, por exemplo, as dificuldades com frações? Penso que por estes motivos começou a surgir ali uma pesquisadora. O início do interesse pelos jogos e materiais concretos ocorreu já no magistério, mas na prática diária fez-se não somente necessário, mas imprescindível. Depois de desenvolver projetos envolvendo jogos a nível de escola, entrei no grupo de pesquisa em Educação Matemática, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Estadual de Ponta Grossa, no qual cursei o Mestrado um ano depois. Ainda lecionando na Educação Básica, fui convidada para coordenar cursos e palestras sobre jogos e materiais concretos para os professores da rede estadual, muitos, meus colegas. Uma época muito feliz, de aprendizado, de interação e de amadurecimento profissional. Neste período especial também aprendi que nem tudo consta em livros e que a discussão das pequenas dificuldades em sala de aula nos enriquece tanto profissional quanto pessoalmente. Minha interpretação de conceitos como ensino e aprendizado e a relação com meus pares remeteram a um questionamento até então adormecido: existe um problema na formação profissional do professor que ensina Matemática? A preocupação com a Educação da escola pública volta-se então para a minha formação e dos meus colegas, sobretudo em nível inicial.

Ressignificando alguns conceitos...

Uma das grandes alegrias da vida é trabalhar com o que gostamos. Desde a época do Mestrado parecia um sonho distante lecionar na licenciatura, contribuir para a formação de professores e compartilhar minha experiência de anos na Educação Básica. Uma mudança de cidade e estado felizmente me presenteou com o ingresso como docente na rede federal de ensino, justamente para atuar em um curso de Licenciatura em Matemática, além de continuar com a oportunidade de atuar no Ensino Médio Técnico. Ali conheci os Egressos que são sujeitos desta pesquisa. Nesta época recebo o diagnóstico de autismo de meu filho do meio (tenho três meninos). Talvez tenha sido o amadurecimento inevitável do passar dos anos, ou talvez tenham sido essas novas e intensas experiências que me fizeram perceber ou redimensionar alguns conceitos antes tido como verdadeiros. A primeira percepção de erro foi a superação da ideia de que para aprender, basta querer. Acostumada com alunos indisciplinados, percebi que não bastava “chamar atenção”, utilizando materiais diferentes ou aulas opostas ao modelo tradicional². Alguns alunos, a exemplo do meu filho, têm particularidades e dificuldades que não permitem o acesso integral a tudo o que é oferecido pela escola. Dessa forma, observei o desafio e a responsabilidade que estavam à minha frente. Além de contribuir para uma formação profissional inicial que já discutisse e se preocupasse com as questões de aprendizado de um grupo de alunos sempre muito diverso, era um desafio

² Considero para a escrita da tese, sempre que citado o modelo tradicional do ensino, o que explica Saviani (2005, p. 2): “As concepções tradicionais [...] desembocavam sempre numa teoria do ensino. Pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto a prática era determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação pelo aluno.”

observar que estes futuros professores também tinham dificuldades de difícil superação, e, dentre elas, a insistência em nivelar seus estudantes e o costume com o ensino tradicional. Essa passagem de ser aluno para ser professor observo como uma das maiores dificuldades dos licenciandos. Essa interpretação de minha prática diária contribuiu para a busca de uma formação em nível de Doutorado. Chega o momento de analisar e discutir os problemas que atingem este recorte específico de tempo, que é a Licenciatura. Quero saber se o que ensinamos e compartilhamos na Licenciatura tem algum efeito na Educação Básica.

Ser briguenta e crescer, metaforicamente

Como ser humano em constante construção e reconstrução, acredito que eu tenha evoluído e melhorado em alguns aspectos. Ao refletir sobre toda a experiência profissional e de vida que já tive, para então escrever estas notas, percebo que poucas são as minhas características que me acompanham desde sempre. Vejo que a mais presente e observável é a teimosia. Penso que quase tudo na minha vida, conquistas, fracassos, sucessos, sejam causa ou consequência das muitas brigas que já tive. Comigo, ou com os outros, ou com as ideias... Aprendi a ler e a escrever, depois a ler o mundo e a interpretá-lo. O desafio agora é a realização de um processo de interpretação e análise das motivações que fazem a maior parte de um grupo de Egressos, meus ex-alunos, desistir da docência, assunto que muito me preocupa. E esta é a razão e o ponto central desta proposta/investigação, e o significado/contribuição social da pesquisa.

PRIMEIRAS IDEIAS

O tema desta pesquisa está centrado no acadêmico que, ao concluir a licenciatura, não se encaminha à docência. Resultado de uma inquietação pessoal e profissional, a escrita desta tese aglutina situações com origem nas políticas públicas de valorização e incentivo à docência, estudos sobre o esvaziamento da profissão e, ainda, experiências muito particulares de um grupo de Egressos cujo resultado foi o abandono da docência. Para compor o cenário da investigação, estabeleço, nos parágrafos seguintes, uma discussão sobre as políticas governamentais que têm sido direcionadas aos acadêmicos, licenciaturas e instituições de ensino, principalmente as públicas, de modo a criar novos cursos e formar mais professores na área das Ciências e da Matemática, com o intuito de sanar a problemática da crescente falta de docentes.

De acordo com a última estimativa divulgada pelo Ministério da Educação (MEC), existe uma falta de 170 mil professores na Educação Básica (CRUZ, 2015). Além dos baixos salários, a falta de plano de carreira e questões que extrapolam o âmbito da Educação, como falta de estrutura familiar dos alunos e agressões dentro da escola, contribuem para tornar a carreira docente cada vez menos atraente. Basso (2012) também afirma que os baixos salários, a indisciplina dos alunos, o estresse da profissão e a dificuldade de alguns cursos, principalmente na área de Matemática e Física, contribuem para que a carreira docente se encontre praticamente em extinção. Aliado ao fato de que os mais jovens não têm interesse em cursar uma licenciatura, pesquisas têm demonstrado que os professores que estão na profissão têm, cada vez mais, abandonado a docência. Essa problemática da falta de professores é muito explorada em pesquisas como a de Lapo e Bueno (2002, 2003), Barros (2002), Fonseca (2013) e Lemos (2009).

Então, além da minha necessidade pessoal, na condição de professora de licenciatura, de verificar os porquês desse abandono, acrescento que, embora tenha havido incentivo por parte do Estado para o ingresso e permanência na licenciatura, parece que não é condição suficiente para que este licenciado se encaminhe para a docência.

Dentre as políticas públicas que objetivam a formação de um maior número de professores para a Educação Básica, destaco a criação dos Institutos Federais de Educação. A Lei 11.892, de 2008, que institui a rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais, estabelece como um de seus objetivos, no artigo 7º:

VI – ministrar em nível de educação superior: [...] b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a Educação Profissional [...] (BRASIL, 2008),

devendo garantir o mínimo de vinte por cento de suas vagas para atender ao previsto nesta alínea.

Assim, no ano de 2008, foram criados 38 Institutos Federais em toda extensão territorial nacional. No estado de Santa Catarina foram criados: o Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina; e o Instituto Federal Catarinense (IFC), que é o local de realização desta pesquisa, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio.

Atualmente, o IFC já ampliou a sua rede e conta com dezesseis *campi* localizados em pequenos municípios, de modo a dar acesso ao ingresso no ensino superior para aqueles que não teriam condições financeiras de se deslocar e de se manter em grandes centros. No somatório, os *campi* contam com treze cursos de licenciatura, sendo cinco de Matemática, dois de Física, quatro de Pedagogia, um de Ciências Agrícolas e um de Química.

Predebon Titon (2016) explica:

Desde a concepção estratégica da Rede Federal na ampliação da oferta de cursos de licenciatura por meio dos Institutos Federais, insere-se o relatório produzido por uma comissão instituída pelo Ministério da Educação para o estudo de medidas de superação do déficit docente no Ensino Médio do Brasil. O documento traz como pressuposto emergencial priorizar as licenciaturas no âmbito das Ciências da Natureza e Matemática (RUIZ, RAMOS E HINGUEL, 2007). Isso porque o panorama apresentado pelo estudo indicou uma situação crítica na qual há a previsão de um apagão no Ensino Médio, sem contar os baixos resultados alcançados pelo país no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), considerados, também, como reflexos da carência de professores em quantidade e qualidade (SOUZA E BERLALDO, 2009). (PREDEBON TITON, 2016, p. 88).

De acordo com o histórico de criação do IFC, a oferta dos cursos de licenciatura tem, dentre seus objetivos, o de sanar

a grande defasagem dos profissionais para determinadas áreas” sendo que o objetivo central dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais é “a formação de professores para atuarem na Educação Básica, exercendo a docência do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou no Médio Integrado. (PPC, 2012, p. 11).

A justificativa dessa oferta apoia-se no indicativo de que:

Dos professores de quinta a oitava série das Escolas de Santa Catarina, 4,81% não tem ensino superior e, no ensino médio, a porcentagem é cerca de 5,76% (Censo 2007). Estima-se que há uma falta de 250 mil professores para o ensino médio no Brasil na área de Ciências da Natureza e Matemática. Essas carências são maiores

em municípios mais afastados dos centros de formação, em geral, pequenos municípios, com escolas menores. (PPC, 2012, p.12).

É neste contexto/lugar dos Institutos Federais que está inserido o *campus* que é espaço de realização desta pesquisa, junto ao curso de Licenciatura em Matemática, o qual teve suas atividades iniciadas no primeiro semestre de 2010 e tem como missão:

Formar professores de Matemática capazes de realizar uma leitura crítica da realidade, utilizando conhecimento matemático e as atuais metodologias de ensino na busca da promoção de seus acadêmicos, a partir de uma sólida base científica, tecnológica, humanística e ética. (PPC, 2012, p. 12).

Sou docente neste curso desde o ano de 2012, e tenho acompanhado a formação dos futuros professores da região nas disciplinas da área da Educação Matemática, além de atuar na orientação de estágios. Os acadêmicos que ingressam nesta licenciatura, em sua maioria, são jovens que recém concluíram o Ensino Médio, todos de escola pública e moradores dos municípios da região. Costumam apresentar muita dificuldade nas disciplinas da Matemática Pura e Aplicada, além da dificuldade e até mesmo certa rejeição nas escritas dos relatórios das disciplinas pedagógicas. A partir dessas dificuldades e de outras, percebo nos acadêmicos um certo desânimo e vontade de desistir do curso.

De forma a diminuir a evasão escolar, os acadêmicos recebem diferentes tipos de incentivos durante a realização do curso. Aqui destaco as ações diretamente realizadas pelo MEC, como por exemplo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Além disso, os acadêmicos contam com o incentivo financeiro por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado a partir do Decreto nº 7.234, de 2010, o qual prevê a distribuição de bolsas por meio de editais semestrais emitidos pela reitoria. Atualmente, temos em torno de 122 auxílios para o Ensino Superior e 105 auxílios para o Ensino Médio, que são classificados em três tipos: auxílio permanência I, de R\$ 400,00; auxílio moradia, de R\$ 300,00; auxílio permanência II, de R\$ 200,00.

Ao que tudo indica, os incentivos financeiros não são a única forma de favorecer a permanência, o que foi comprovado por uma pesquisa realizada por mim em conjunto com outros docentes do curso (REISDOEFER *et al.*, 2018b). Neste estudo, observamos que 98% dos acadêmicos diziam-se satisfeitos em relação à flexibilidade apresentada pelos professores nos momentos de orientações, atendimento para tirar dúvidas e organização de horários. Os acadêmicos ainda ressaltaram a importância dos cursos de extensão oferecidos pelos docentes, que ajudam a sanar dúvidas e dificuldades com a Matemática Básica, bem como o incentivo dos professores na participação de eventos da área, cursos e palestras desde os primeiros semestres.

Outros dois itens vistos como positivos foram a flexibilidade de horários e a forma de atendimento dos professores, contemplando finais de semana e o uso de *e-mail* e outras formas de contato que não as presenciais. Também houve o destaque positivo em relação ao desenvolvimento dos estágios e das Práticas como Componente Curricular (PCC) em suas cidades de origem, com flexibilidade de horários de realização das atividades e de escolha das escolas.

Na docência há mais de vinte anos, sendo os últimos oito neste curso de Licenciatura em Matemática, leciono as disciplinas pedagógicas da área da Educação Matemática, em especial as que têm em sua ementa a PCC acima citada, cujo objetivo principal é inserir o acadêmico no campo da docência desde os primeiros anos da graduação. O curso ofertado conta com 400 horas de PCC, e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) explica que:

A Práticas como Componentes Curricular- PCC são desenvolvidas ao longo de todo o curso numa perspectiva de articulação entre as disciplinas e os semestres, inserindo o aluno no contexto profissional e visando a elaboração de um trabalho interdisciplinar. O fato de o aluno estar em contato com a escola desde o início do curso objetiva também um olhar reflexivo-ativo sobre os problemas enfrentados pelo professor de Matemática na sala de aula. A discussão de tais problemas abre a possibilidade de realização de pesquisas conjuntas entre alunos, professores em exercício e formadores, numa perspectiva de levantar soluções para problemas da docência. (PPC, 2012, p. 29).

Então, neste contexto de formação para a docência, houve a preocupação em saber, junto aos Egressos do curso, quais as suas perspectivas de sala de aula, e principalmente avaliar minha prática docente ao investigar se a realidade vivida por eles possuía significado e relação com o que havíamos estudado e praticado na graduação.

Assim, encaminhei um questionário a todos os Egressos do curso, com objetivo de sondar as suas experiências em sala de aula e a relação que estabeleciam com as disciplinas que compartilhamos na graduação, principalmente as PCCs. Porém, o retorno do questionário trouxe a surpresa de que a metade dos Egressos não estava atuando em sala de aula, outros 25% estavam em cursos de Mestrado e 25% encontravam-se dedicados à docência.

Neste questionário, o grupo de Egressos que não atua na docência e não se encaminhou a cursos de pós-graduação expôs as suas crenças e descrenças em relação à Educação. Tais colocações originaram um estudo prévio em relação ao licenciado que abandona a docência, cujos resultados apontaram que

[...] neste grupo, as descrenças em relação à Educação superam as crenças, o que pode indicar possíveis motivações para o abandono da carreira docente. [...] Críticas em relação ao excesso de burocracia no ambiente escolar, aos modelos tradicionais de ensino, às falhas nas relações entre a família e a escola, ao fato de que a escola reflete os problemas da sociedade e ainda, e não menos importante, à falta de

compromisso do Estado [...] ficaram evidentes nas respostas analisadas. [...] surge como colocação interessante que, apesar de terem abandonado a docência [...] ainda apresentam a ideia de que existe esperança de melhorias a partir da Educação, sendo a escola um ambiente de transformação. (REISDOEFER *et al.*, 2018a, p. 300).

A partir da observação das políticas de incentivo à docência, da minha experiência na condição de professora e do resultado deste estudo, houve o amadurecimento da ideia para esta investigação. Na minha avaliação, seria mais significativo pesquisar os porquês deste abandono, temática que considero mais relevante do que o estabelecimento da relação antes aspirada. Dessa forma, minha trajetória profissional docente, os estudos realizados no âmbito da formação de professores e esta primeira investigação possibilitaram o surgimento das ideias iniciais para a elaboração desta pesquisa, sendo que o problema que a impulsiona pode ser assim enunciado: Quais são os motivos que contribuíram para que Egressos de um curso de licenciatura não seguissem a carreira docente?

Associado ao problema, apresento o seguinte objetivo principal:

- Compreender as expectativas de Egressos³ de curso de Licenciatura em Matemática com a carreira docente e suas motivações de abandono da docência.

No próximo capítulo, exponho a teoria que embasa as ideias iniciais da investigação, principalmente em relação à formação, às políticas públicas para a formação e à valorização docente, ao mal-estar docente a às problemáticas que afligem ou atingem os docentes. Também apresento o estado de conhecimento sobre a temática e trago contribuições de pesquisas que objetivaram discutir os abandonos que ocorrem na licenciatura ou na docência, que figuram no espaço/tempo anterior e posterior ao meu objeto de estudo. Este estado de conhecimento também justifica a escolha deste tema de investigação, visto que não encontrei nenhuma obra que tratasse da problemática de formação docente seguida de abandono da docência.

Na sequência, discuto minhas opções metodológicas, baseadas essencialmente nas ideias Clandinin e Connelly (2015). Explico a opção pela abordagem narrativa, bem como a escolha das crônicas com o intuito de analisar e interpretar as histórias contadas pelos Egressos, sujeitos da pesquisa. Saliento que a organização da tese não segue necessariamente as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), mas sim uma forma mais fluída, privilegiando as características de uma pesquisa narrativa. Todos os elementos

³ A partir deste ponto da proposta, sempre que houver referência ao egresso, significa que este sujeito é o licenciado que, assim que concluído o curso, não escolheu a docência como profissão. Também, quando houver referência ao grupo, utilizarei o termo Egressos – em maiúsculo – e quando a referência for em relação a apenas um sujeito, o termo escolhido é egresso – em minúsculo.

estarão presentes, mas organizados de forma a contribuir com a coesão interna da narrativa.

O quarto capítulo reservo para apresentar narrativamente os meus sujeitos de pesquisa. Elaboro os **textos de campo** de acordo com Clandinin e Connelly (2015), levando em consideração o que contaram seus professores do curso, os seus relatórios de estágio, documentos escritos e minhas lembranças e anotações de quando eram meus alunos na licenciatura. Nesse capítulo, interpreto as suas *Entrevistas* e as organizo no formato de crônicas.

No capítulo cinco, apresento os **textos de pesquisa**, que derivaram de um processo de interpretação e análise e equilibram os ditos pelos Egressos, as minhas experiências pessoais e profissionais e, ainda, o que traz a literatura sobre os temas abordados. É nesse capítulo que emergiram as *Dimensões do Abandono Docente*, ponto central da investigação.

Por fim, o Epílogo, no qual há um afastamento maior das histórias particulares de cada egresso, num movimento que dá sentido aos achados da pesquisa. Nesse ponto, retomo a problemática e os objetivos iniciais e apresento a tese constituída a partir no decorrer dos capítulos anteriores, em especial o que trata das *Dimensões do Abandono Docente*.

2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE EMBASAM ESTA INVESTIGAÇÃO

Estas primeiras escritas teóricas não pretendem direcionar o desenvolvimento da investigação, como será explicado no capítulo da metodologia, mas deixar registradas as minhas concepções teóricas de modo a demonstrar que, na condição de pesquisadora, não sou isenta. Assim, as ideias aqui expostas embasam inicialmente a investigação, aliadas às minhas experiências de vida e profissionais. Saliento que a escolha dos autores que figuram neste capítulo vai ao encontro das minhas crenças e concepções de vida e profissionais.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com o dicionário Aurélio (2015), formação significa ato ou efeito de formar ou formar-se. Para o desenvolvimento desta seção, considero, dentro dos níveis de formação, as características da formação profissional expressas por Tardif (2002), como uma formação que: se apoia em conhecimentos especializados e formalizados, construídos por meio de uma longa formação; pertence aos profissionais que têm a competência e o direito de usar seus conhecimentos e ainda avaliar o trabalho dos seus pares; preconiza a autonomia em relação aos conhecimentos técnicos, o que exige dos profissionais uma construção de julgamento em situações de ação; considera os conhecimentos teóricos e práticos evolutivos e progressivos, necessitando de formação contínua; e preconiza a responsabilidade sobre os erros cometidos no exercício da profissão. Ou seja, a formação profissional é composta por um conjunto de atividades cuja finalidade é a aquisição de conhecimentos e saberes acerca das exigências para o exercício de uma atividade profissional.

Em relação à profissão docente, os saberes necessários para o exercício da profissão podem ser enunciados a partir as ideias de Tardif (2002), que os considera como um saber plural e constituído por diversos fatores: o profissional, que é construído nas instituições de formação de professores; os saberes disciplinares, que emergem da tradição cultural; os saberes curriculares, que são os conhecimentos descritos nos programas escolares; e os saberes experienciais, resultantes de sua prática cotidiana. Para o autor, o professor precisa ter capacidade de dominar e integrar esses saberes, pois estes são condição básica para o desenvolvimento de sua prática. Assim, Tardif (2002) evidencia que a trajetória pessoal, a experiência como aluno de graduação, a interação em sala de aula e com outros profissionais são elementos estruturantes da constituição da epistemologia da profissão docente.

Da mesma forma, Fazenda (2001) considera que a formação de professores demanda o

“[...] reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade de propostas de formação de determinada sociedade” (FAZENDA, 2001, p. 226). Portanto, escolher ser professor remete a uma preocupação constante sobre qual sujeito é necessário formar e sobre qual sociedade se quer para este sujeito. Do mesmo modo, encontra-se entrelaçada a questão da formação dos professores e qual deve ser a preocupação central daquele que leciona nestes cursos de formação, seja inicial ou continuada.

Cunha (1994) apresenta estudos a respeito da formação de professores, questionando o que seria o ideal na tarefa de um formador de docentes. Os pontos confluentes perpassam aspectos em relação ao gostar de ensinar, dominar o conteúdo e interpretá-lo a partir dos pontos de vista histórico e social, ter disponibilidade para permanecer estudando, até características em relação a condutas morais e afetivas no trato do conhecimento e do discente. Para a autora, a visão dos docentes sobre o ideal de bom professor “[...] assume uma fundamental importância para aqueles que estão envolvidos com a educação, que estão preocupados em intervir no processo de formação de professores na perspectiva da transformação social.” (CUNHA, 1994, p. 129).

Essa transformação social inerente ao exercício profissional tem relação direta com o principal sujeito da atividade docente, que é o aluno. Charlot (2012) apresenta a discussão de que a formação de professores precisa ser desenvolvida baseada em questionamentos que o docente deve fazer em relação aos seus alunos: o aluno tem ou não atividade intelectual? Qual o sentido para o aluno dessa condição? Qual o prazer que o aluno pode encontrar na atividade intelectual? Além disso, o professor precisa refletir sobre as suas concepções em relação aos seus alunos nos meios populares, no sentido de dar-lhes condições, independentemente de sua origem social, de desenvolver sua capacidade intelectual. Ou seja, é ingênuo aceitar o discurso de que o professor apenas ensina o conteúdo para o qual foi treinado, pois atuar na área da Educação envolve critérios e exigências muito distantes do discurso conteudista. O professor lida com gente (FREIRE, 1996), e exatamente por isso que visar estritamente o conteúdo em detrimento de uma formação humana global é um erro comum que observo nos discursos de pessoas alheias à docência e, por vezes, de alguns professores. Para Imbernón (2017), é necessário que a formação docente ocorra a partir das problemáticas encontradas nas práticas educativas e, dessa forma, contribua para que os professores possam trazer alternativas de mudanças no contexto educacional.

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2012) considera que é necessário buscar mais do que apenas suporte pedagógico na formação dos professores, potencializando competências

em direção ao pensar e observar criticamente a realidade. Para o autor:

Pensar é mais do que explicar, e para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se frente a realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela. (LIBÂNEO, 2012, p. 85).

Ainda dentre as exigências do ensinar, Freire (1996) elenca a importância da competência profissional:

O professor que não leva a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] Como professor não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero permanentemente a minha. (FREIRE, 1996, p. 95).

Essa afirmação remete à importância de que o professor se mantenha em formação contínua. Pré-defini para este estudo que a formação inicial em nível de licenciatura não finaliza ou cristaliza a capacidade docente em todos os seus aspectos. Assim como há mudanças históricas e sociais, os indivíduos que estão ligados à Educação necessitam da consciência de inacabamento (FREIRE, 1996) e da necessidade de formação contínua.

Na concepção de Imbernón (2017), a formação permanente do professorado não pode se basear em modelos de lições ou apenas nas noções sobre docência da formação inicial. É necessário buscar novos caminhos, visando novos destinos na busca por alternativas em um mundo em constante transformação, pois “[...] sem formação docente permanente não há futuro, mas sim rotina, desmoralização, tédio e má qualidade de ensino.” (IMBERNÓN, 2017, p. 79, tradução minha).

Além disso, ensinar exige reflexão crítica sobre a própria prática (FREIRE, 1996; FAGUNDES, 2016). Na formação permanente dos professores, não há espaço para o que não é refletido criticamente, pois somente a partir desta premissa é que se torna possível melhorar a prática seguinte, o que já pode ser incentivado na formação inicial.

Com o discurso permanente de que o ser humano é inacabado e tem consciência deste inacabamento, Freire (1996) defende que o professor tenha conhecimento de que as coisas podem piorar, mas que ao mesmo tempo busque condições de fazer intervenções para melhorá-las. Esta é uma observação fácil de ser realizada nas escolas e encontros de professores, dos quais sempre participei. Muitos daqueles que se sentem satisfeitos com sua prática diária normalmente preocupam-se em aprender novas metodologias e dedicam-se à formação contínua, também no que se refere à utilização de tecnologias.

Ainda em 1998, Libâneo já alertava que exigências contemporâneas, como o advento da informática e das tecnologias, colocaram o professor em uma situação de desconforto. O autor argumenta a favor da escola e da figura do professor ao questionar: “[...] e se a escola não tem lugar na sociedade da informação, haveria necessidade de formar professores, ainda mais considerando-se os baixos salários que lhes são pagos e o desprestígio social da profissão?” (LIBÂNEO, 1998, p. 14), defendendo que haja um amplo investimento na educação escolar e reconhecendo a necessidade da “[...] elevação do nível científico, cultural e técnico da população, para o que se torna inadiável a universalização da escolarização básica de qualidade” (LIBÂNEO, 1998, p. 18).

Com este advento da informática, surge uma nova percepção de ensino que não permite mais o uso único e exclusivo de aulas tradicionais. Para Macedo (2005, p. 36), “Um mundo cada vez mais organizado pela tecnologia implica um tipo de relação com o saber diferente da forma tradicional praticada na escola. Agora são fundamentais um ensino e uma aprendizagem de natureza investigativa”. É importante ressaltar a participação do professor na condição de sujeito de sua prática em todos os seus momentos, como aprendiz do processo, pois o papel do professor é também a de um “orientador, gestor e criador de situações e tarefas de aprendizagem” (MACEDO, 2005, p. 36).

Neste sentido, de assumir-se protagonista de sua prática, alguns autores como Macedo (2005), Perrenoud (2002), Alarcão (2001, 2011), Schön (2000) e Perez (2005) defendem o conceito da prática reflexiva na formação dos professores. Na busca por uma formação integral e consistente, Perrenoud (2002) conceitua a prática reflexiva como objetivo central na formação dos professores. O que o autor sugere é a formação de um profissional voltado para a pesquisa, para a prática reflexiva, levando em consideração suas necessidades e as particularidades de seus alunos e de seu ambiente de trabalho, além de refletir sobre as contradições que permeiam o contexto escolar. Schön (2000) propõe a formação profissional dos professores fundamentada na epistemologia da prática, isto é, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento produzido ao longo da vida.

Macedo, em *Desafios à Prática Docente Reflexiva* (2005), analisa a questão da reflexão sobre a ação e elenca alguns desafios para a realização efetiva dessa prática, destacando que é necessário “saber considerar simultaneamente os processos de exteriorização e interiorização inerentes à tomada de consciência” (MACEDO, 2005, p. 40). Defende que a prática reflexiva é um processo de tomada de consciência e, dessa forma, depende de dois processos: interiorização e exteriorização. Também coloca que uma

sociedade que se quer igualitária e democrática necessita

[...] aprender a discutir, argumentar, construir coletivamente e aprender formas de consenso e de superação de conflitos. Não dá mais para a escola se manter restrita à transmissão de conteúdos disciplinares e à presença de alunos dóceis aos seus métodos e às características de seus professores. (MACEDO, 2005, p. 44).

Perrenoud (2002) aborda a ideia da reflexão na vida social, mais especificamente na vida profissional do professor, e considera o conhecimento adquirido através da experiência. Coloca o fato de que a noção desta prática leva a dois processos, sejam eles: a reflexão antes e durante uma determinada ação a partir dos próprios pensamentos e conjecturas, e o ato crítico de suposição de como outro profissional se colocaria acerca de tal situação. Para ele são várias as razões que impulsionam a motivação para a reflexão, destacando-se: um problema a resolver, decisão a tomar, autoavaliação da ação, reorganização das próprias categorias mentais, luta contra a rotina ou contra o tédio, busca de sentido, formação, construção de saberes e trabalho em equipe (PERRENOUD, 2002, p. 41).

Já Isabel Alarcão (2001), ao discutir a prática reflexiva, coloca que hoje a escola é inadequada às demandas da sociedade. Defende que é necessária uma pedagogia dinâmica para atender a todas as demandas e exigências atuais e sustenta a importância da relação com demais instituições e o diálogo entre todos os diferentes pensamentos e teorias. Afirma que é preciso mudar a cultura atual para que ocorra a ação reflexiva de forma contínua e permanente. Dentre as ideias básicas que coloca para o efetivo desenvolvimento da reflexão, destacam-se o poder da palavra, o pensamento sistêmico e a Educação para o exercício da cidadania.

Ao expandir a defesa da prática reflexiva, Alarcão (2011) cita-a para todos os setores da escola, como a gestão, pois é preciso formar professores reflexivos para uma escola reflexiva. A autora faz uma relação entre as narrativas como um processo de reflexão a partir das experiências dos seres humanos com o mundo e defende que o ato de contar histórias e de registrar sua prática “[...] constituirá um manancial de reflexão profissional a partilhar com os colegas” (ALARCÃO, 2011, p. 58).

Esta relação entre a prática e o pensar sobre a prática de forma reflexiva também é encontrado nos escritos de Freire (1996):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 1996, p. 39).

Assim, ao discutir sobre as exigências do ensinar, Paulo Freire (1996) coloca a questão

da reflexão crítica sobre a prática e defende que os princípios da prática reflexiva podem e devem ser desenvolvidos desde a formação inicial, dando importância fundamental ao professor formador. Afirma que é fundamental uma prática da formação docente na qual

[...] o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 38).

Especificando esta formação inicial do professor, Perrenoud (2002) elenca motivos para que os acadêmicos sejam provocados à prática reflexiva. Destaco aqui motivos como: favorecer uma evolução rumo à profissionalização, preparar para assumir uma responsabilidade política e ética e permitir enfrentar a crescente complexidade da tarefa do ofício docente. E ainda sobre a importância do hábito da prática reflexiva na formação inicial do professor, coloca:

No ofício de professor, a partir da perspectiva da profissionalização, encontramos uma capacidade de capitalizar a experiência, refletir sobre sua prática para reestruturá-la. Esta é a importância da construção deliberada na fase de formação inicial, de um habitus profissional capaz de suscitar uma autotransformação contínua. A transformação de alguém em profissional reflexivo não pode ser improvisada. **Uma cultura teórica não é suficiente, ainda que seja uma condição necessária.** (PERRENOUD, 2002, p. 103, grifo meu).

Na mesma perspectiva, Schön (2000) levanta questionamentos referentes aos conhecimentos e competências que os professores devem possuir para desenvolver o seu trabalho. Dessa forma, ele realiza críticas na forma como as instituições de ensino superior vêm formando os professores, com excesso de teorias em detrimento da prática aplicada. Dá importância a que se desenvolvam qualidades que considera essenciais ao bom profissional, como intuição e criatividade. Segundo ele, não basta o acúmulo de conhecimentos, mas saber o que fazer com eles, torná-los úteis e solucionar, com isso, os problemas e desafios da sociedade. Para Schön (2000), a questão da reflexão-na-ação significa que é necessário, no momento da realização das atividades, repensá-las de modo que aconteçam da melhor forma possível.

Já quando se fala na prática reflexiva como pressuposto de formação especificamente do professor de Matemática, Perez (2005) defende a ideia de que a conscientização crescente da necessidade de uma melhor profissionalização reflete a insatisfação e o descontentamento pela baixa aprendizagem dos alunos. Coloca que o professor em formação precisa superar o modelo em que foi ensinado, precisa refletir sobre a importância de ensinar “para quê” e não somente “o quê” e “como”, enfatizando que o professor precisa também ser pesquisador.

Assim como Schön (2000), Perez (2005) enfatiza que o processo de reflexão sobre a prática explicita duas maneiras de como o conhecimento em ação é desenvolvido: a reflexão-na-ação, que ocorre simultaneamente à prática, e a reflexão-sobre-a-ação, que se refere ao pensamento sistemático ocorrido após a ação. Para Perez (2005), o aprender a ser professor é um processo de longa duração e sem um estágio final já estabelecido. Tais aprendizagens começam a ocorrer na formação inicial, porém se alongam nas inúmeras situações complexas que constituem as aulas. Aprender a ensinar, então, é um processo que acompanha o professor em toda sua trajetória profissional, perpassando eventos inesperados e interrupções variadas.

Mas para que este aprendizado sobre refletir a partir da própria prática tenha início já na formação inicial, Perrenoud explica que é necessário que os professores formadores superem alguns desafios, dos quais destaco: 1. Trabalhar o sentido e as finalidades da escola sem transformar isso em missão; 2. Trabalhar a identidade sem personificar um modelo de excelência; [...] 4. Trabalhar a pessoa do professor e sua relação com o outro sem pretender assumir o papel de terapeuta. (PERRENOUD, 2002, p. 170).

Assim, a partir das concepções dos autores considero que a formação de professores é um processo que ocorre de forma dinâmica em toda trajetória do docente, sendo influenciada por questões de ordem interna, como vontade de permanecer no aprendizado e preocupação com o discente, além de receber influência tanto do contexto histórico quanto social em que esse desenvolvimento acontece.

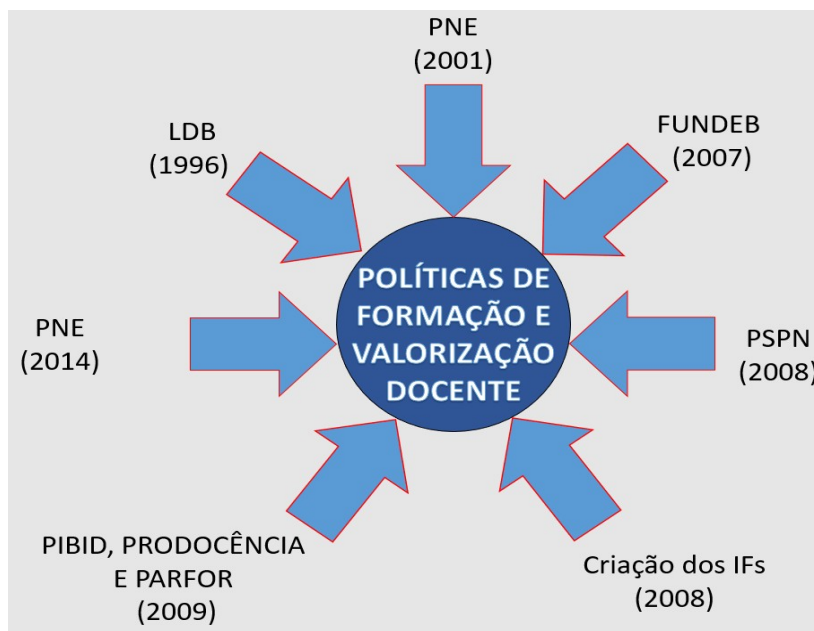
E neste cenário de formação e desenvolvimento, o discurso teórico da necessidade de investimento na formação docente contínua não é algo recente. Políticas públicas têm sido pensadas para que haja investimento na área da Educação, em especial na formação inicial, na formação continuada e na valorização dos docentes. Na próxima seção, descrevo parte desses incentivos e investimentos ocorridos a partir de legislações específicas.

2.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE

Levando em consideração que esta pesquisa ocorreu em um espaço público, visando discutir uma problemática que também atinge mais fortemente a escola pública, trago nesta seção uma discussão sobre as políticas de formação e valorização docente de forma entrelaçada, mais especificamente as que ocorreram no período de um pouco mais de 20 anos. Justifico a escolha deste intervalo, pois coincide com o meu tempo de docência, que teve início na época em que era aluna do curso de Magistério. A partir da Lei nº 9394/1996, da Lei nº 9.424/1996, da Lei nº 10.172/2001, da Lei nº 11.494/2007, da Lei nº 11.738/2008, da Lei nº

11.892/2008, do Decreto nº 6.755/2009 e do Decreto nº 8.752/2016, apresento algumas reflexões, na condição de professora da Educação Básica e do Ensino Superior, em curso de licenciatura.

Figura 1 – Políticas de formação e valorização docente



Fonte: A autora

Na seção anterior, já estabeleci as questões de formação docente; portanto, inicio esta discussão trazendo alguns apontamentos sobre o que é a valorização docente. É comum que as pessoas associem a valorização apenas com o item salarial, mas é válido ressaltar que o que é real na problemática da valorização docente ultrapassa questões salariais, abarcando situações mais diversas e, por vezes, mais complexas, como é o caso de melhores condições de trabalho, limitação de alunos por turma, uma melhor distribuição de conteúdos nas ementas das disciplinas, o poder de participação na elaboração dos currículos e dos planos de Educação, dentre outros itens, como “[...] formação inicial adequada para o exercício da função; formação continuada; plano de carreira que permita progressão e incentivos na carreira” (FARIA, 2013, p. 338). Todas essas características e variáveis são preocupações que me acompanham desde o início da formação profissional, ainda no curso de Magistério. Já na época, eu percebia nos discursos dos meus professores que estes eram assuntos antigos e com pouco vislumbre de melhorias significativas.

De acordo com Scheibe (2010), a não existência de um Sistema Nacional de Educação favorece a desvalorização docente, pois subdivide a categoria em professores de três esferas (municipal, estadual e federal), em públicos e particulares e com níveis diferentes de

formação, dando origem a salários diferenciados e ainda a duplicação de jornada de trabalho. A autora explica ainda que:

As pesquisas sobre a profissão de professor revelam exaustivamente uma série de problemas e desafios para a elevação do estatuto socioeconômico da categoria, destacando-se, dentre outros aspectos: os baixos salários predominantes; e a deterioração das condições de trabalho, esta decorrente das longas jornadas, de salas superlotadas, do crescimento da indisciplina e da violência na escola, da dificuldade em realizar atualizações de conteúdo e metodológicas, das cobranças de maior desempenho profissional. (SCHEIBE, 2010, p. 4).

É muito comum a observação de professores que se dividem em duas, três ou mais escolas. Durante boa parte de minha carreira, dividi minhas tarefas entre escolas municipais, lecionando para as séries iniciais, e escolas estaduais, nas quais lecionava Matemática para as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Especialmente no início da carreira, era necessário dividir meu tempo de atuação em até quatro escolas diferentes. Essa é uma situação muito comum entre os professores da Educação Básica, o que desfavorece uma ampla participação das decisões e do dia a dia das atividades de uma escola. Atualmente atuando em uma escola da rede federal, percebo a importância de participar das decisões escolares, de ter tempo e espaço adequados para planejamento de aulas e atendimento aos alunos, além de desenvolvimento de atividades de extensão e de pesquisa. A atuação em um único estabelecimento de ensino favorece também a relação com os pares, uma efetiva participação na elaboração de projetos político-pedagógicos e planos de ensino interdisciplinares e, ainda, maior aproximação com os alunos e seus familiares.

Em comparativo com os demais profissionais de mesma formação, o professor é o que tem a menor remuneração média. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 248), enquanto um arquiteto recebe R\$ 2.018,00, um advogado R\$ 2.858,00, um dentista R\$ 3.332,00, um professor, pelas mesmas horas trabalhadas recebe, em média, R\$ 927,00. A partir deste comparativo simples, é possível perceber que a remuneração docente não somente é menor, mas configura menos de um terço do que recebem algumas outras profissões. Estes números são endossados por estudo mais recente, do Movimento Todos pela Educação (2018), que indica o salários médio de professores sendo o equivalente a 69,8% do que recebem outros profissionais com mesmo nível de escolaridade. Pesquisas como essas são um indicativo da baixa valorização docente no Brasil.

Gentil e Valim (2014) também consideram que a valorização docente envolve dimensões que se relacionam de forma intrínseca:

1. Formação inicial e continuada/desenvolvimento profissional;
2. Salário decente compatível com a profissionalização do professor e que lhe

- assegure uma vida digna;
- 3. Jornada de trabalho que possibilite ao professor atuar em apenas uma instituição escolar;
- 4. Reconhecimento/valor social;
- 5. Condições dignas de trabalho, o que envolve quantidade de alunos por sala x professor, infraestrutura física, etc. (GENTIL; VALIM, 2014, p. 5).

Sendo assim, é possível reconhecer que as questões de formação e valorização docente precisam de políticas públicas no sentido de superar os conceitos de desvalorização, tanto no sentido de valorização financeira, quanto da importância da profissão docente para a construção de uma sociedade que se espera mais justa. Nesse sentido, Faria (2013) apresenta um estudo em relação às políticas públicas para a formação e a valorização docente ao analisar aspectos históricos, legislativos e políticos, a nível nacional, que tiveram contribuição positiva para a valorização do docente de escola pública desde a época do Brasil Colônia. Afirma que, historicamente, a constituição dos professores se deu de forma paralela à sua desvalorização, ou seja, a desvalorização profissional não é uma problemática que ocorre apenas nos últimos anos, mas vem entranhada em toda a trajetória do profissional docente.

Dito isto, para esta proposta, apresento as políticas públicas datadas dos últimos 20 anos, iniciando pela Lei nº 9.394, de 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que contou com a participação de diversos segmentos e tinha como objetivo, a partir do fim da Ditadura Militar, uma renovação das Leis nº 5.540/1968 e 5.692/1971, que traduziam as reformas da LDB de 1961 (Lei nº 4.024 de 1961). Tal lei foi considerada por profissionais da área um avanço no que se refere aos assuntos educacionais e, ao mesmo tempo, uma preocupação, visto que trouxe consigo exigências de políticas neoliberais. Para Amador (2002), as leis referentes à Educação mostravam-se ultrapassadas e carregadas de conteúdo autoritário. Contudo, a LDB de 1996 pouco avançou em relação à valorização docente: “O discurso da valorização tornou-se rotina, ficando na generalidade e dependência de condições com atribuição das responsabilidades a Estados e Municípios. Nesta perspectiva, nada irá acontecer e a miséria continua e continuará como rotina para os educadores.” (AMADOR, 2002, p. 127).

Na época da promulgação da LDB (1996), recordo-me que era estudante de Magistério e não observei tal discurso entre meus professores, pois estes consideraram a “nova” LDB um marco positivo para a Educação. Dentre os avanços que a Lei, teoricamente, apresentou, cito o artigo 67, que trata da valorização dos profissionais da Educação a partir de:

- I. Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico

- remunerado para esse fim;
- III. Piso salarial profissional;
- IV. Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI. Condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 44).

Porém, é possível observar que nenhum destes itens foi cumprido em sua integralidade. A previsão da LDB (1996), de que os professores possam licenciar-se para aperfeiçoamento profissional, por exemplo, não é uma realidade, sobretudo em níveis municipal e estadual. Na rede federal, os professores têm direito a este afastamento, garantido pela Lei nº 8.112/1990, que trata do regime jurídico dos servidores civis da união, em seu artigo 96. Nos estados do sul, apenas no Paraná existe uma política de formação docente, especificada pela Lei nº 103/2004 e regulamentada pela Lei nº 130/2010, que institui o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), o qual

[...] prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica. (PARANÁ, 2010).

Então, embora a LDB já tenha completado 20 anos de promulgação, muitos itens não são cumpridos, mesmo contando com outras leis e decretos que vieram para fortalecê-la. Sobre as políticas salariais, é possível destacar a Lei nº 9.424/1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que em seu artigo 9º previa a aplicação de 60% dos recursos para o pagamento dos professores. Esta legislação também determinava que estados e municípios criassem os seus planos de carreira e remuneração do magistério em até seis meses (FARIA, 2013).

Além disso, é possível citar a Lei nº 10.172, de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual colocava a formação de professores como um dos requisitos para a melhoria da qualidade de ensino. De acordo com a Lei, a valorização docente somente será uma realidade se houver uma política global de magistério, que implica a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e ainda a formação continuada. A lei traz ainda os requisitos para que ocorra a valorização do magistério:

- uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada

num único estabelecimento de ensino e que incluía o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;

- salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- compromisso social e político do magistério. (BRASIL, 2001).

O PNE previa, em suas metas, o tempo de dez anos para a execução das ações. Mais uma vez é possível observar que tais metas não foram cumpridas, mesmo prevendo aplicação de recursos do FUNDEF, que em 2007 foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) por meio da Lei nº 11.494/2007. Desta feita, o FUNDEB ampliava a aplicação dos recursos para o atendimento de toda a Educação Básica, incluindo os profissionais de todas as etapas e modalidades. A lei continuava prevendo que o mínimo de 60% dos recursos do Fundo fossem destinados à remuneração e à formação continuada dos docentes da Educação Básica e reforçava a importância da implementação, pelos estados e municípios, de planos de carreira e remuneração para estes profissionais.

Outro ponto importante do FUNDEB foi o estabelecimento de uma data limite, 31 de agosto de 2007, para que fosse criada uma lei que tratasse especificamente do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)). Tal lei foi promulgada em 16 de julho de 2008, sob o número 11.738, e estabeleceu um valor mínimo de R\$ 950,00 para professores com formação em nível médio e carga horária de 40 horas semanais, já prevendo um reajuste anual, e limitando em dois terços as atividades diretamente relacionadas aos alunos, ou seja, prevendo uma reserva de um terço da carga horária para planejamento. Atualmente, depois de alguns reajustes aplicados pelo governo federal, o piso nacional é de R\$ 2.886,24 (MENEZES, 2020).

Porém, a maior parte dos estados ainda não cumpre a lei e não paga aos professores o valor mínimo especificado. De acordo com a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE):

Alagoas, Goiás, Maranhão, Paraíba, Paraná, São Paulo, Tocantins e Rio Grande do Sul não cumprem o valor do piso apenas para os professores com formação de nível médio. Aqueles com formação superior recebem o valor atualizado. Bahia, Ceará, Rio de Janeiro, Rondônia e Pernambuco não pagam o valor no vencimento, como estipula a lei, mas cumprem o valor na remuneração, ou seja, acrescentando gratificações e complementações. Espírito Santo não cumpre o valor estipulado para 2016 nem mesmo na remuneração. (CNTE, 2016).

Além disso, a Lei do PSPN retomou a discussão sobre os planos de carreira já estabelecidos pela LDB ainda em 1996. Colocou como limite o final de 2009 para o seu cumprimento, situação que também não é realidade em sua integralidade.

Em relação à formação de professores para atuação na Educação Básica, há de se considerar um avanço significativo em relação à formação de professores em nível superior com a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) a partir da Lei nº 11.892/2008. A criação dos IFs especifica como uma das obrigadoriedades a oferta de cursos de licenciatura e programas de formação pedagógica, principalmente nas áreas das Ciências e Matemática, garantindo o mínimo de vinte por cento do total de suas matrículas para este fim.

Ainda em relação à formação docente, também houve avanço a partir do Decreto nº 6.755/2009, que estabeleceu: a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), de modo a oferecer formação aos professores que atuam em áreas diferentes da sua, para os que não têm formação em nível superior ou, ainda, para concluir uma segunda licenciatura; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ao destinar bolsas de estudo para estudantes de licenciatura, fortalecendo a formação profissional e objetivando a redução da evasão nos cursos; e, ainda, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), que também tem o apoio da Capes a partir da Portaria nº 119/2010 e tem como objetivo principal oferecer, a partir da aprovação de projetos de Instituições de Ensino Superior que ofertam licenciatura, formação continuada para os professores desses cursos, visando principalmente a melhoria na qualidade das licenciaturas e da Educação Básica e, conseqüentemente, a valorização docente.

Estes programas, principalmente o PIBID e o PRODOCÊNCIA, sofreram cortes a partir de 2015. Na condição de professora de licenciatura, acompanhei o desenvolvimento de um projeto de PIBID, a sistemática de idealização e os excelentes resultados obtidos a partir do mesmo, principalmente na questão da permanência do acadêmico no curso e da inclusão do futuro professor na escola desde os primeiros semestres da formação inicial. Também acompanhei a instituição de um projeto do PRODOCÊNCIA, no qual fui uma das coordenadoras. Tal projeto envolveu nove *campi* e seus cursos de licenciatura em Pedagogia, Ciências Agrícolas, Matemática e Física, da Instituição na qual ocorre esta proposta de pesquisa. O projeto, desde sua idealização até a finalização, cristalizada em duas obras, teve a duração de cinco anos e

[...] contemplou ações voltadas ao desenvolvimento profissional e a formação continuada dos professores das licenciaturas, a reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos, para atender as demandas da Educação Básica e a produção e socialização de experiências teórico-metodológicas de caráter inovadoras/ou exitosas nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes. (ZOTTI;

REISDOEFER, 2017, p. 13).

Porém, o projeto foi finalizado sem que todo o orçamento fosse repassado. Atualmente, não há previsão de retomada ou inscrição de novo projeto, pois não há edital em aberto, o que suspende uma proposta cujo compromisso é favorecer a valorização docente.

Sobre a legislação mais recente, é possível citar a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo PNE para o período de 2011 a 2020, estabelecendo vinte metas a serem atingidas. Dentre as metas, cinco tratam especificamente da formação e da valorização docente. A meta 13 prevê ampliar a proporção de mestres e doutores, de forma a elevar a qualidade da Educação Superior. A meta 15, por exemplo, especifica o prazo de um ano para a implementação de uma política nacional de formação docente, garantindo formação em nível de licenciatura para os professores atuantes na Educação Básica. A meta 16 prevê formação continuada para os professores da Educação Básica, sendo o mínimo de 50% em nível de pós-graduação. Já a meta 17 prevê a equiparação salarial dos professores da Educação Básica com outros profissionais de mesma escolaridade, e a meta 18 assegura o prazo de dois anos para que todos os sistemas de ensino tenham um plano de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior (BRASIL, 2014). E, novamente, é legislação que não se cumpre.

Por fim, apresento o Decreto nº 8.752 de 2016, o qual dispõe sobre a política nacional de formação de profissionais para a Educação Básica. Este substitui o Decreto nº 6.755/2009 e considera atingir especificamente as metas 15 e 16 do PNE de 2014 de forma colaborativa, entre União, Estados e Municípios. Tal Decreto elenca metas e objetivos muito parecidos com os anteriores, tem foco principalmente na formação inicial e continuada e discorre brevemente sobre o programa de residência pedagógica para alunos de licenciatura. Entendo tal ênfase na formação como algo positivo, porém é preciso analisar que, nesse Decreto, a responsabilidade pela qualidade de ensino, mesmo que indiretamente, recai somente sobre o professor.

Além disso, em relação à última Lei e Decreto citados, quase nada foi efetivado. Então, a partir da observação do que prevê a legislação e do que não é cumprido em relação a essa previsão, bem como a partir da minha experiência dentro da Educação Pública, é possível afirmar que a profissão docente não é valorizada, e isso não diz respeito apenas ao não cumprimento de lei e aos baixos salários quando comparados a outras profissões de mesmo nível de formação. Há uma falha importante no que concerne às características “[...] das condições de trabalho oferecidas, da falta de reconhecimento social e da total responsabilidade a ele atribuída sobre o fracasso do aluno, desconsiderando-se uma série de condicionantes sociais que constituem esse processo” (FARIA, 2013, p. 5).

De acordo com a autora, apesar da promulgação destas leis, as metas ainda não foram

alcançadas:

[...] para alcançar a valorização docente são necessários vários elementos, em que a garantia de formação profissional (inicial e continuada) é apenas um deles. Nesse sentido, são necessários também: uma jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada em um único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; um salário condigno e competitivo no mercado; e um compromisso social e político do magistério. (FARIA, 2013, p. 10).

A partir desses apontamentos, discuti nesta seção, de forma breve, pouco mais de vinte anos de legislação que visam uma melhoria na qualidade da atuação docente, bem como a sua valorização. Mas, apesar do que prevê a legislação, a real valorização ainda não é efetiva, evidenciando que existe “[...] um abismo entre o espírito da lei e a sua efetiva aplicabilidade [...]” ressaltando que essa questão deve ser tratada como uma política de Estado e não de governo” (GENTIL; VALIM, 2014, p. 5).

As questões salariais, o tempo destinado ao planejamento, a formação continuada e o incentivo para essa formação são os pontos frágeis no cumprimento da legislação, dificultando a atuação docente com qualidade. A falta de valorização da sociedade, que, por vezes, vê a escola como uma extensão de sua casa, repassando ao professor responsabilidades que também são suas, a falta de apoio aos professores em situações de greve e a criminalização docente a partir de falácias como a “Escola sem Partido” são apenas alguns exemplos de situações que dificultam o querer ser professor, bem como a vontade de permanecer na profissão, situações estas que discuto a seguir, na seção que trata do mal-estar docente.

2.3 O MAL-ESTAR DOCENTE

Pesquisas têm sido feitas no ambiente educacional a respeito dos dissabores que deixam os professores doentes e sem esperança, gerando um mal-estar que influencia diretamente em seu trabalho diário. São discussões importantes, que revelam um problema cíclico, pois os motivos que levam o professor a um desencanto são, por vezes, os mesmos que surgem por conta dessa desesperança com a própria profissão. Esse mal-estar docente vem sendo discutido por diversos autores, como Esteve (1999), Jesus (2001), Santos *et al.* (2005), Stobäus, Mosquera e Santos (2007), Aguiar e Almeida (2008), Rodrigues (2009), Sampaio (2014) e Pereira (2016).

De acordo com Rodrigues (2009), Freud, ainda em 1930, foi o primeiro a tratar da questão do mal-estar com enfoque na “[...] relação do mal-estar na civilização e o sofrimento

dos sujeitos, a busca e conquista do gozo do indivíduo, no qual trocou uma parcela de felicidade pela segurança que esta cultura lhe oferecia para construção da subjetividade social [...]” (RODRIGUES, 2009, p. 39). Assim, na perspectiva freudiana, a partir de uma relação de conflito e de desenvolvimento de sintomas de sofrimentos e fracassos, algumas profissões tornam-se impossíveis de se realizar, dentre elas, a de ensinar.

Neste âmbito da Educação, Esteve (1999) coloca que o termo mal-estar docente tem sido utilizado por diversos autores desde a metade do século XX, citando trabalhos de Berger (1957), Mandra (1977) e Amiel (1980, 1982, 1984), e emprega a expressão do mal-estar para “[...] descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência [...] produzindo um ciclo degenerativo da eficácia docente” (ESTEVE, 1999, p. 25).

Estar em uma sala de aula que apresente boas condições é assunto cotidiano dos professores, com destaque para a Educação Básica. Não é difícil observar em noticiários os problemas de violência, de baixos salários e de incompreensão, com os quais os professores precisam lidar diariamente. É comum que o fracasso discente seja colocado como responsabilidade exclusiva do professor, gerando uma pressão exagerada em apenas um dos sujeitos do processo educativo. Além disso, existe uma cobrança política e social do papel do professor na atualidade. Ao mesmo tempo em que é necessário resolver nas escolas determinados problemas que antes ficavam no âmbito familiar, existe uma criminalização do docente que trata de assuntos por vezes polêmicos, especialmente para as classes mais conservadoras da sociedade. Tais problemas e paradoxos colocam o professor sob uma pressão constante e, em alguns casos, provoca uma descrença em relação ao seu trabalho e à sua capacidade.

Zagury (2006) realizou uma pesquisa de nível nacional que deu voz aos professores. Estes apontaram as maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula, das quais destaco as três principais: manter a disciplina, motivar os alunos e realizar avaliações. As duas primeiras, em especial, somaram 43% das respostas, e são situações que não dependem unicamente do professor, o que indica que estas tarefas se constituíram em um entrave para a atuação docente. As causas para tais dificuldades foram explicadas pelos professores de diversas formas, mas todas remetem para um problema familiar: “A família abriu mão de seu papel essencial de geradora de ética e de primeira agência socializadora das novas gerações.” (ZAGURY, 2006, p. 89).

No contexto nacional, Mosquera e Stobäus pesquisam sobre o mal-estar docente há mais de duas décadas e apontam que os problemas que afligem os professores “[...] acham-se

ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão” (STOBÄUS; MOSQUERA; SANTOS, 2007, p. 262). Os autores mostram-se preocupados com o aumento desta problemática a nível mundial e observam a docência desgastada socialmente, com alunos descontentes e má qualidade do ensino.

Ao analisar a difícil tarefa de ser docente em uma sociedade complexa, Imbernón (2017, p. 21, tradução minha) coloca: “A docência é uma tarefa laboriosa, paciente e difícil. Muito mais do que acreditamos e muitíssimo mais do que pensam os políticos”. Para o autor, na visão da sociedade, ser professor é uma profissão de segunda categoria, é uma carreira na qual é fácil ingressar, conta com muitas férias e ainda existe uma culpabilização direcionada ao professor por todas as dificuldades encontradas no sistema educativo. Imbernón (2017) salienta que é muito difícil observar os meios de comunicação falarem bem dos docentes, pois são abundantes apenas as notícias sobre fracasso escolar, mal-estar docente e agressões ou escândalos no cenário das escolas.

Nessa mesma linha de raciocínio, Sampaio (2014), Rodrigues (2009) e Jesus (2001) apontam que os professores vivem situações de insegurança e medo, pois a indisciplina dos alunos, fruto de ambientes familiares desestruturados, é observada com muita frequência, incluindo agressões verbais e até físicas direcionadas aos docentes. Rodrigues (2009) justifica esse problema a partir das mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, o que contribuiu para que o comportamento dos alunos nas escolas tivesse um declínio significativo.

As mudanças que ocorreram nas relações entre professor e aluno são fatores negativos neste contexto do mal-estar docente. A posição social do professor obteve outro *status*, pois antigamente este era visto como o dono do saber e com autoridade respeitada por todos, mas atualmente vive uma situação muito distinta, sofrendo as mais variadas agressões. Diante de um contexto de mudanças sociais, houve também mudanças nas relações interpessoais no ambiente escolar, “[...] ficando mais complexas e conflitivas, demonstrando que a instituição e docentes não encontraram modelos ou consenso entre posições, regras a serem assumidas, emergindo um questionamento do papel da escola em auxiliar no desenvolvimento de regras e valores” (RODRIGUES, 2009, p. 47), o que é fator determinante das causas do mal-estar docente.

De forma semelhante, Mosquera, Stobäus e Santos (2007, p. 264) indicam que as causas do mal-estar docente permeiam

[...] - carência de tempo suficiente para realizar um trabalho decente, se acrescem as dificuldades dos alunos e aulas cada vez mais numerosas; – trabalho burocrático que rouba tempo da tarefa principal que é o ensinar e é fator de fadiga; – descrença no ensino como fator de modificações básicas das aprendizagens dos alunos; –

modificação no conhecimento e nas inovações sociais como desafios que provocam grande ansiedade e sentimento de inutilidade.

Também, Esteve (1999) aponta os fatores que contribuem para o desenvolvimento do mal-estar docente, dividindo-os entre principais e secundários. Para o autor, as condições de trabalho e recursos materiais, a violência nas instituições escolares e o esgotamento e acúmulo de exigências sobre o professor são os principais indicadores do mal-estar docente. Já os fatores secundários, os quais ele também denomina de contextuais, dividem-se entre: modificação do papel do professor na função escolar; contestações e contradições sofridas pela função docente; modificação do apoio da sociedade; o avanço do conhecimento atrelado aos objetivos do sistema educacional; a questão da imagem conflitiva que se tem do professor, já que nos cinemas normalmente é pouco tratado como agente de ensino, e mais como mártir e com enfoque romantizado. Já nas manchetes jornalísticas a figura do professor apenas aparece em situações de violência, de greve, de baixos salários, de falta de material didático e questões de ideologia.

Atualmente, o professor não é mais a única fonte de aprendizado e conhecimento, a exemplo do advento das tecnologias e redes de comunicação. Esteve (1999) aponta que o papel tradicional das instituições escolares, o de *transmitir* conhecimento, foi modificado significativamente a partir de novos agentes socializadores. Especialmente nas últimas duas décadas, houve uma mudança radical na sociedade e, conseqüentemente, no papel do docente. Esta mudança na forma de *transmitir* conhecimento, bem como a velocidade de mudança dos conhecimentos, altera o papel do professor (RODRIGUES, 2009), indicando uma necessidade de formação contínua nem sempre compatível com a realidade docente. Saliento que o verbo transmitir consta destacado, pois esta é uma concepção do autor em questão, não refletindo a minha concepção, que é baseada nas ideias de Piaget, que afirma: “O ponto essencial de nossa teoria é o de que o conhecimento resulta de interações entre sujeito e objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles mesmos” (PIAGET, 1977, *apud* BECKER, 2010, p. 87), ou seja, o conhecimento é construído pelo sujeito, na interação com o objeto de conhecimento.

O avanço da disseminação do uso de tecnologias na sociedade não aconteceu no mesmo ritmo no ambiente escolar, no qual as tecnologias ainda parecem ser novidade. Muitos professores têm receio do uso de recursos tecnológicos e os cursos de formação pouco tratam dessa suposta novidade. Santos *et al.* (2005), em pesquisa realizada com um grupo de professores, concluíram que estes apresentam mal-estar: pelo uso de tecnologias; por medo de ser substituído pelas máquinas; por não ter tempo para formação continuada; por medo de não

controlar a situação quando do uso de tecnologias nas aulas. Então, esta época predominantemente digital, de mudanças que ocorrem de forma galopante e de “[...] pessoas que veem o mundo e a educação sob uma ótica neoliberal e neoconservadora [...] à qual se adiciona a busca de competência do bom professor [...]” (IMBERNÓN, 2017, p. 29, tradução minha) acaba por criar uma combinação que não dá certo, em que o único resultado possível é o de desorientar o professor. Para o autor, novas exigências e novos desafios implicam ao professor um alto grau de compromisso para o qual ele não está preparado, revelando uma crise de identidade docente.

Estudos como esses evidenciam obstáculos enfrentados cotidianamente em sala de aula. A falta de compromisso dos pais, da direção escolar e dos órgãos responsáveis contribuem para esse sentimento de impotência. Para muitos professores, essas dificuldades ocasionam apatia, falta de compromisso com a docência e até adoecimento, visto que se sentem incapazes de resolver sozinhos tais problemas.

É fácil e confortável criticar dizendo, a quantos queiram ouvir, que cabe ao professor encantar, fascinar, deslumbrar crianças e jovens; que é obrigação do docente moderno ser empreendedor e criativo; que deve variar métodos e técnicas de forma pedagogicamente correta e avaliar qualitativamente. Discurso atraente que tem sua base teórica, mas que esquece o Brasil continente, o Brasil que tem milhões de crianças com fome, carências físicas, etc. O Brasil que não tem nem sala de aula em muitos municípios [...] que esquece principalmente a realidade de uma docente que certamente não pode encantar ninguém, porque nem ele próprio está encantado com a realidade diária que enfrenta em sala de aula. (ZAGURY, 2006, p. 235).

Este mesmo discurso não vem acompanhado de uma análise profunda acerca, por exemplo, das políticas públicas, das tantas reformas e legislações que mudam ano após ano e que, na prática, não conseguem trazer benefícios para a sala de aula e para o trabalho docente. É possível retomar a LDB de 1996, que tornou obrigatória a matrícula de todas as crianças e jovens até a conclusão do Ensino Médio. Tal política não veio acompanhada de uma real iniciativa de fortalecimento das escolas e de condições para que este aluno não apenas permaneça na escola, mas aprenda e se desenvolva com qualidade. Há muitos anos, era comum o aluno evadir quando apresentava problemas de comportamento ou de aprendizagem. Da minha turma de ensino fundamental, por exemplo, alguns não concluíram a quarta série, e quase a metade deles não chegou ao Ensino Médio. Atualmente, alunos com problemas de indisciplina, aprendizado e motivação permanecem nas escolas, muitas vezes, apenas por força de lei. Para Rodrigues (2009), essa mudança contribuiu para o aumento do mal-estar docente:

A expansão do sistema de ensino evidenciou mudança radical, objetivando ser mais flexível, integrador, eficaz, eficiente, na busca de uma adequação de ensino as

massas, o qual era anteriormente direcionado ao ensino da elite pautado na seleção e competência, no entanto, foi incapaz de assegurar, um trabalho adequado ao nível do aluno [...] a realidade apresentou que a extensão e a massificação não garantiram uma promoção social e econômica. (RODRIGUES, 2009, p. 45).

Além disso, essa mesma legislação vem acompanhada de uma ideologia neoliberal, cujos interesses econômicos orientam a teoria do capital humano (SCHULTZ, 1973) e da Educação a serviço do mercado. A descentralização educativa ocorrida transferiu a responsabilidade, antes das instituições nacionais, para os estados e municípios, favorecendo o desmantelamento da Educação e incentivando a privatização (AMADOR, 2002). Paralelo a isso, a valorização do professor também ficou apenas no discurso, visto que, como já descrito na seção anterior, ainda não se conseguiu cumprir as leis de modo a dar condições dignas de trabalho, de salário e de formação aos professores.

As mudanças e transformações do contexto social oriundas do modelo político econômico neoliberal desencadearam inúmeras consequências para o trabalho docente, dentre eles, a escassez de recursos materiais e a massificação do ensino, e aumento da responsabilidade do professor não evoluíram numa verdadeira condição laboral adequada para o exercício da função docente. (RODRIGUES, 2009, p. 46).

Nesse mesmo sentido, Esteve (2004, p. 96 apud SAMPAIO, 2014, p. 52) afirma que:

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas, implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogêneas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação.

Essa crise de identidade docente fomenta estudos como o de Aguiar e Almeida (2008), que, com enfoque psicanalítico na questão do mal-estar dos professores na esfera escolar, discutem a importância da formação pessoal, da valorização de suas experiências de vida e da formação contínua do professor. Reforçam a importância da observação do contexto no qual é produzido o sofrimento do professor e as consequências disso para todo o contexto escolar.

Da mesma forma, Pereira (2016) trata do problema do mal-estar docente de forma profunda, buscando entender os professores que se dizem estressados, deprimidos, com uso excessivo de remédios e até os que abandonam a sala de aula. Também foca na escola e nos seus dirigentes, que tendem a manter o professor em uma zona de depressão justamente por impor uma situação de compadecimento ao tratar com certo desprezo as questões do docente, muitas vezes protegendo os alunos.

Historicamente, há um problema de formação, de valorização e até mesmo de

identidade do professor. Além disso, o docente não é ouvido nas oportunidades em que os governos propõem novas leis ou mesmo mudanças no âmbito educacional, e também não é respeitado pelo Estado e pela sociedade, o que tem gerado um crescente desencanto com a profissão, resultando um mal-estar entre parte dos docentes de todos os níveis e esferas de ensino.

Infelizmente, este mal-estar que acomete os professores tem se mostrado presente já nos momentos da formação inicial dos docentes. É comum encontrar estudos sobre a desesperança do acadêmico na realização dos seus estágios e práticas nas escolas de Educação Básica. Esta é uma situação que observo na condição de professora formadora nos momentos em que acompanho os acadêmicos atuando em sala de aula, quando escrevem os seus relatórios e refletem conjuntamente sobre as experiências realizadas. Ao entrevistar Egressos que não escolheram a docência como profissão, foi possível perceber que, finalizada a graduação, as descrenças em relação à Educação são superiores às crenças, como: a preocupação dos Egressos com o uso de tecnologias, visto que, ao mesmo tempo em que acreditam ser um bom recurso para o aprendizado discente, a estrutura das escolas é, em sua maioria, precária ou insuficiente quando se trata de recursos tecnológicos; a observação do afastamento entre escola e família; e o desencanto com um Estado que não tem compromisso com a Educação (REISDOEFER *et al.*, 2018a).

Sampaio (2014) e Jesus (2001) afirmam que o mal-estar docente pode ser percebido nos cursos de licenciatura nas oportunidades em que o licenciando adentra no ambiente escolar. Os autores defendem que os cursos de formação inicial devem preparar melhor os futuros docentes, propiciando satisfação e autoconfiança de modo a contribuir para um desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional a partir de uma boa base teórica que traga hipóteses de situações e formas de intervenção:

[...] consideramos como de extrema relevância a adequação dos enfoques formativos de modo contextualizados e que os mesmos sejam conduzidos de forma eficaz no sentido de contribuir para a gestão e desenvolvimento de estratégias frente aos desafios emergentes, principalmente os relacionados com questões de mal-estar e bem-estar docente. (SAMPAIO, 2014, p. 23).

Porém, trata-se de estudos que apontam estar no professor a solução para problemas que não dependem exclusivamente dele. Sendo professora de licenciatura, posso afirmar que tais atitudes e situações são amplamente discutidas a nível de formação inicial, porém, estar preparado para enfrentar tais problemas não significa que esses serão resolvidos. Não basta o professor não sofrer mal-estar ao adentrar em salas com tantos problemas. É necessária uma

política de intervenção, colaboração e investimento que diminua esses problemas, de modo a tornar a profissão mais atraente e menos estressante.

No contexto espanhol, Imbernón (2017) coloca que uma Educação em crise e um professor sobrecarregado implicará, em curto prazo, em custos altos para a sociedade. No momento, já é possível observar o quanto o sistema educativo é ineficiente por conta de baixos índices de rendimento e grande fracasso escolar. O autor observa que são problemas de nível mundial, e enquanto os governos não planejarem metas a longo prazo e considerarem a Educação como algo de todos, não há perspectivas boas para esse ramo.

Portanto, as consequências do mal-estar docente, que para o professor são fundamentalmente o absenteísmo no trabalho; uma prática docente medíocre e o surgimento de doenças (ESTEVE, 1999), para a sociedade podem ser ainda mais graves, na medida em que a falta de professores, a falta de atratividade para a carreira e ainda as falhas que têm ocorrido no processo de ensino e aprendizagem impactam negativamente e de forma crescente toda a sociedade. Para Imbernón (2017), os professores são a peça central do sistema de ensino. Falhando o professor, que aos poucos se desmotiva e adocece, falhará o sistema todo, e não apenas o educacional.

Diante destes estudos e reflexões, por meio dos quais apresentei o mal-estar como algo preocupante e que acomete de forma crescente os professores e também licenciandos em seus primeiros contatos com a docência, fica o questionamento: Quem quer ser professor? Tem sido comum o desencanto tornar-se tão grave, que o professor escolhe abandonar a docência. Na seção seguinte apresento o estado de conhecimento de produções científicas que discutem o abandono da sala de aula que ocorre na docência e ainda, antes dela, quando o acadêmico de licenciatura desiste do curso.

2.4 O ESTADO DE CONHECIMENTO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS: ABANDONO NA LICENCIATURA E ABANDONO NA DOCÊNCIA⁴

No dicionário Aurélio (2015), a evasão é um termo que significa o ato de evadir-se, de fuga ou saída, ou seja, é um ato de abandonar ou fugir de algo a que antes havia se proposto realizar. Para a escrita desta tese, considero a evasão como o ato de abandonar, de não concluir algo que anteriormente foi iniciado, neste caso a licenciatura quando da não conclusão e a docência ao deixar de seguir na carreira abruptamente.

⁴ O Estado de conhecimento aqui apresentado foi adaptado e publicado na Revista Interfaces da Educação, v.8, nº 23, p. 208-229, 2017.

No que diz respeito à licenciatura, esse abandono pode ser considerado como uma interrupção em um determinado ciclo de estudos (GAIOSO, 2005). A baixa procura pela licenciatura, somada aos altos índices de evasão nesses cursos, principalmente na área das Ciências e Matemática (GOMES, 1998), demonstra que a falta de atratividade para a docência gerou uma crise na Educação. Não é difícil encontrar licenciandos e mesmo docentes, principalmente da Educação Básica, que expressam em seus discursos os vários descontentamentos com a profissão. Essa crise na Educação afeta, principalmente, os profissionais da sala de aula, gerando um mal-estar que tende a se prolongar (NÓVOA, 1998).

Huberman (2000) especifica algumas fases que determinam o ciclo de vida da profissão de professor, das quais destaco a fase denominada *a entrada na carreira*, na qual são tratadas as questões de sobrevivência ao início da profissão, perpassando características como as motivações e os enfrentamentos cotidianos em sala de aula. É nessa fase, durante os três primeiros anos na sala de aula, que o professor muitas vezes sente-se frustrado, pois observa certa ineficiência no estabelecimento da ligação entre a sua prática e o efetivo aprendizado discente. Tal afirmação entra em concordância com os estudos de Lapo e Bueno (2003) ao apontarem, por meio de diversas pesquisas, que o maior índice de evasão docente ocorre até o quinto ano de ingresso na profissão.

Além disso, os baixos salários, planos de carreira pouco estruturados e a baixa valorização social da profissão também são fatores de desmotivação para aquele que está na docência e àqueles que eventualmente desejam optar por ela, como jovens que poderiam escolher ser professores, por exemplo (GATTI; BARRETO, 2009). Da mesma forma, Lapo e Bueno (2002) avaliam o abandono da profissão docente como resultado dos baixos salários e das condições de trabalho diárias em péssimas situações. De acordo com as autoras, cada vez mais os professores estão abandonando as salas de aula, a exemplo do que ocorreu na rede pública de São Paulo, que registrou um aumento de 300% nos pedidos de exoneração no período de 1990 a 1995, o que demonstra que o abandono docente já é uma problemática mais antiga.

Já para Zagury (2006), depois de realizar uma pesquisa com um grupo de 1172 professores atuantes em 22 estados brasileiros, não há nenhuma dúvida de que as principais tensões docentes estão centradas no maior problema atual em sala de aula, que é a indisciplina discente, independente no tempo, nível de atuação e de formação do profissional. Além disso, questões como a motivação do aluno para o aprendizado, a preocupação com a avaliação e em manter-se atualizado surgem como outras dificuldades enfrentadas cotidianamente, o que vai

ao encontro das ideias apresentadas pelos demais autores, quando destacam os motivos que levam à evasão docente.

Saltini, Vidal e Sobrinho (2014) explicam que a evasão na profissão docente ocorre por motivações internas e externas ao profissional, e dão ênfase à baixa atratividade da carreira, pois “[...] avanços na área educacional não se concretizam, apesar dos discursos oficiais” (SALTINI; VIDAL; SOBRINHO, 2014, p.103), e complementam afirmando que a desvalorização do professor é “[...] uma construção social e cultural de governos e da mídia para explicar o fracasso do Estado e do aluno” (SALTINI; VIDAL; SOBRINHO, 2014, p.103).

Assim, de acordo com os estudos apontados acima, a permanência na licenciatura e/ou na profissão permeia, além da formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada, a valorização salarial e o estabelecimento de políticas públicas que incentivem ou atraiam para a profissão, no sentido de um preparo efetivo para que os professores se encaminhem e permaneçam na docência, problemática essa que está em evidência no campo educacional.

Sendo assim, o abandono da docência e o abandono da licenciatura na área das Ciências e Matemática são o tema central desta seção, que subsidiou minha pesquisa em torno das causas que levam o recém-formado no curso de Licenciatura em Matemática a não escolher a docência como profissão. Minha trajetória em 20 anos de docência passou pelos níveis fundamental, médio e superior. Nesse percurso mantive permanente preocupação com a aprendizagem da Matemática e com a Formação, tanto inicial quanto continuada, de Professores. Atualmente, na condição de docente em curso de formação de professores, ao iniciar contato com os Egressos do curso, foi com surpresa negativa que constatei a escolha da maioria por profissões alheias à docência. A partir dessa constatação e para verificar se essa problemática não estava saturada, optei por realizar a busca por produções científicas sobre o tema da escolha profissional do recém-formado. Utilizando algumas combinações com as palavras “abandono da profissão ou do magistério pelo recém-licenciado” não encontrei estudos especificamente sobre essa situação. Percebi que o tema é pouco investigado pelos pesquisadores, apontando uma lacuna existente em relação à problemática. Dessa forma, com o intuito de compreender as motivações do abandono, estabeleci como critérios de busca outros dois intervalos de tempo: a evasão, desistência ou abandono na licenciatura; a evasão, abandono ou desistência na docência ou na carreira docente ou no magistério, focando nos aspectos da formação profissional do professor de Matemática.

Justifico essa exploração pois, ao iniciar uma nova pesquisa, é necessária a elaboração do *estado de conhecimento* que apresente trabalhos já realizados relativos ao tema,

possibilitando, assim, avanços nas pesquisas da área em detrimento da reprodução de algo que já foi produzido anteriormente, concordando com Morosini (2015, p. 107) ao afirmar que “[...] além de revermos os apoios teóricos que fundamentam nossa temática, buscamos identificar o que já foi produzido em matéria de pesquisa sobre a mesma.”.

Desse modo, esta seção busca compreender as (des)motivações que contribuem para o abandono da carreira docente, seja durante a atuação ou anterior a ela, já nos cursos de licenciatura. Assim, apresento resultados e contribuições sobre o tema para a área das Ciências e da Matemática e Formação Profissional, de modo a subsidiar minha pesquisa nesse intervalo – o abandono da docência pelo recém-formado, situação que figura entre o abandono na licenciatura ou depois de um tempo atuando na profissão docente. Por meio de pesquisa de artigos, teses e dissertações no portal da CAPES, no portal Banco de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico, realizei a construção do *estado de conhecimento* na perspectiva de Morosini (2015, p. 102):

No meu entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Nesse sentido, os artigos, teses e dissertações foram previamente selecionadas a partir dos portais mencionados, utilizando como critérios de seleção a busca pelos termos a “evasão, desistência ou abandono na licenciatura” e também a “evasão, abandono ou desistência na docência ou na carreira docente ou no magistério”, focando na área Matemática. A princípio, percebi que poucos trabalhos eram encontrados e então retirei como critério a palavra Matemática.

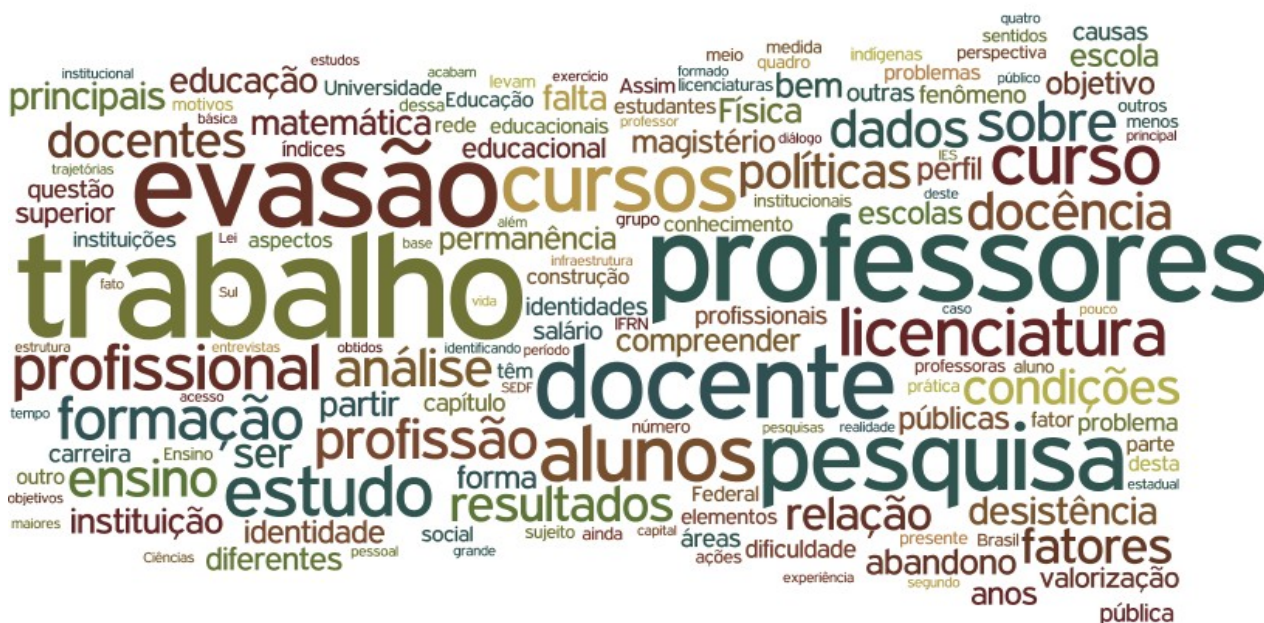
Assim, obtive como resultado inicial 448 produções acadêmicas, das quais selecionei, por meio da observação dos títulos, aqueles que tratassem do assunto pesquisado. Dessa forma, foram selecionadas 148 produções, e a partir da leitura dos resumos, escolhi aquelas que tivessem relação com Formação de Professores na área das Ciências e da Matemática. Obtive, então, 27 produções, das quais elaborei uma nuvem de palavras a partir dos resumos, para que pudesse visualizar se estavam em acordo com os objetivos de minha busca. O próximo critério que utilizei foi a limitação de tempo em 6 anos, pois algumas das produções selecionadas eram anteriores a 1995. Justifico esse recorte de tempo por entender que as possíveis motivações em relação ao abandono da carreira docente ou da licenciatura sejam diferentes das atuais, principalmente por terem ocorrido diferenças no que diz respeito à questão de investimentos na área da Educação por parte do Estado e também porque

ocorreram mudanças na sociedade e, conseqüentemente, na Educação. Pela minha experiência de mais de 20 anos na área, acredito que, embora a Educação caminhe a passos lentos, as condições de investimento e as políticas públicas em relação à Formação de Professores têm algum avanço significativo nos últimos anos.

Assim, o resultado da seleção trouxe como trabalhos a serem analisados dezesseis produções, sendo oito sobre o abandono na licenciatura e oito sobre o abandono na docência. Na sequência, e como ponto central de análise na elaboração deste *estado de conhecimento*, aponto as confluências entre os principais resultados e contribuições das investigações, a fim de contribuir para a realização de nova pesquisa que versa sobre a escolha do recém-formado por uma profissão alheia à docência. Estas análises trouxeram suporte significativo e permitiram que eu seguisse minha trajetória profissional e de pesquisa: “[...] pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema - sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas.” (SOARES, 1999 apud ROMANOVSKI; ENS, 2006, p.4).

A organização das pesquisas acadêmicas oriundas de meu levantamento nos portais já mencionados tornou possível construir este *estado de conhecimento*. Na etapa da organização, em que foram selecionados 27 trabalhos, escolhi criar uma nuvem de palavras, resultante do *wordle*, a partir dos resumos dessas produções.

Figura 2 – Nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pela autora a partir do *wordle*

Por meio da elaboração da nuvem foi possível identificar que as palavras com maior frequência presentes nos resumos evidenciam os temas de interesse desta pesquisa, que são: evasão, licenciatura, professores, docente, profissão, formação, dentre outras. É importante destacar o papel dos resumos como indicadores para futuras pesquisas portanto, no momento da leitura, a seleção por documentos que estivessem de acordo com os objetivos foi fundamental para a continuidade das análises.

Posteriormente, selecionei as pesquisas de acordo com o ano de publicação, delimitando os últimos seis anos. Assim, obtive 16 produções acadêmicas e realizei a leitura minuciosa de cada uma, visando identificar os principais elementos de cada produção e mantendo o foco nos seus resultados e contribuições. Optei por organizar os trabalhos selecionados em um quadro onde consta o nível da produção, o autor, o título e a Instituição de Ensino Superior ou Revista de publicação. Escolhi as siglas *An* para artigo, *Dn* para Dissertação e *Tn* para Tese, nos quais *n* é a numeração do tipo de documento.

Quadro 1 – Produções científicas sobre a evasão na licenciatura

Sigla	Ano	Autor	Título	Instituição
A1	2014	CARVALHO, Camila; OLIVEIRA, Vitor Wagner Neto de	Evasão na Licenciatura: estudo de caso	Revista Trilhas da História
A2	2013	OLIVEIRA, Bruna Mendes; ANJOS, Hellen Vivian Moreira dos; RODRIGUES, Fernando Barreto	Formação de Professores em Institutos Federais e a evasão como agravante da problemática docente: o caso das licenciaturas no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – <i>Campus Salinas</i>	II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional
D1	2011	GOMES, Fernando Costa Fernandes	A desistência de alunos na licenciatura em Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN): causas e sugestões para o combate	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
D2	2015	VENTURA, Rafael Coelho	Trajetórias profissionais de Egressos do curso de graduação em Ciências Biológicas da UFRJ: Um estudo sobre a (não) atratividade da docência	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
D3	2013	VITELLI, Ricardo Ferreira	Evasão em cursos de licenciatura: perfil do evadido, fatores intervenientes no fenômeno	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
D4	2014	SOTERO, Valéria Rocha Lima	Evasão nos cursos de licenciatura: a visão de alunos desistentes	Universidade Cidade de São Paulo
D5	2014	GERBA, Rafael Thiago	Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura: estudo de caso no Instituto Federal	Universidade Federal de Santa

			de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	Catarina
T1	2010	LEME, Helena Alessandra Scavazza	Formação superior de professores indígenas de Matemática em Mato Grosso do Sul: acesso, permanência e desistência	Universidade de São Paulo

Fonte: A autora

Quadro 2 – Produções científicas sobre a evasão na docência

Sigla	Ano	Autor	Título	Instituição/ Revista
A3	2014	ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; RIBAS, Marciele Stiegler	Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores	Revista Diálogo Educacional
A4	2014	PALAZZO, Janete; GOMES, Cândido Alberto	Professores de menos, licenciados demais?	Educação Online
A5	2014	SALTINI, Marcia Regina; VIDAL, Aline Gomes; SOBRINHO, Afonso Soares Oliveira	Políticas públicas de educação e precarização do trabalho em São Paulo: o abandono da profissão docente na rede pública estadual	Trabalho & Educação
D6	2010	MEIRA, Camila Jardim	Processos identitários docentes: adesão e desistência	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
D7	2013	FONSECA, Mônica Padilha	Porque desisti de ser professora : um estudo sobre a docente	Universidade de Brasília
D8	2013	VIEIRA, Elisandra Felix		Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
D9	2015	SILVA, Roniel Sampaio	Quando a docência abandona os professores: a evasão docente na rede pública estadual de Rondônia (2008-2012)	Universidade Federal de Rondônia
T2	2013	PAZ, Mônica Lana da	A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de Matemática	Universidade Federal de Minas Gerais

Fonte: A autora

Para apresentar as análises das produções acadêmicas selecionadas neste *estado de conhecimento*, com vistas a trazer contribuições significativas para minha pesquisa, busco apoio nas ideias de Romanovski e Ens (2006, p. 4) ao afirmarem que esse tipo de busca/pesquisa pode significar

[...] uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de

conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Escolhi realizar as análises, evidenciando as relações de aproximação ou afastamento entre as principais contribuições das pesquisas, com vistas à compreensão em relação ao abandono da carreira docente, para que servissem de aporte à minha pesquisa sobre a escolha do recém-formado em licenciatura por não atuar na docência. Ressalto que nem sempre foi possível estabelecer pontos de aproximação devido à diversidade de ideias, concepções e resultados obtidos pelas produções. Optei por esta forma de organização, baseada em Ferreira (2002, p. 9):

Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, [...] aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos.

Na sequência, trago a escrita das minhas interpretações realizadas a partir da leitura dos documentos selecionados.

A evasão na licenciatura – alguns porquês...

Ao analisar os resultados e contribuições das produções, pude compreender quais são as principais circunstâncias que contribuem para que o acadêmico abandone o curso de licenciatura na área das Ciências e da Matemática. A seleção das pesquisas permeia resultados de diferentes instituições de ensino públicas, privadas e comunitárias, nas esferas federal e estadual. A partir de uma análise na qual aponto confluências entre os resultados das pesquisas, posso afirmar que os autores: apresentam seus resultados apontando que as causas de abandono já são explicadas a partir da justificativa que os acadêmicos apresentam por escolher a licenciatura; retratam um perfil do evadido ou daquele que possivelmente evadirá; evidenciam as causas pessoais do licenciando em relação ao abandono; discursam sobre o docente formador desses acadêmicos; discutem as disciplinas ou considerações sobre o curso como causas de desistência; apresentam os problemas em relação à instituição de ensino; destacam a falta ou inadequação de políticas públicas; apresentam propostas para que o licenciado permaneça na licenciatura.

E a princípio, *por que escolhem a licenciatura?* Ventura (2015) coloca que a escolha

ocorre, principalmente, pela crença de que será possível se colocar no mercado de trabalho desde os primeiros anos da graduação, como também sinaliza que o desejo de se tornar professor tem ligação com o sentimento de nobreza em relação ao caráter social da docência. Leme (2010), ao estudar o licenciando indígena, conclui que estes escolhem o curso – neste caso a Matemática – pois acreditam que há a possibilidade de contextualizar o ensino em suas aldeias. O autor coloca, ainda, que o curso de Matemática não seria a primeira opção da maioria, mas sim a mais oportuna, com possibilidade de trabalho na aldeia desde os anos iniciais. Porém, essas justificativas não se apresentam suficientes no decorrer da vida acadêmica.

Em relação ao *perfil do licenciando que evade ou que corre o risco de evadir*, Gomes (2011) o descreve como sendo, predominantemente, do sexo feminino, casado e com filho, trabalhadores e que concluíram o ensino médio há pelo menos seis anos. Já Vitelli (2013) mostra que o perfil do estudante que tem alto risco de evasão está classificado por conta de quatro fatores principais: econômicos, de desempenho, sociais e de escolha.

Sobre as principais razões que contribuem para o abandono, Gomes (2011) traz, por meio de entrevistas, que as *causas são pessoais*, como opção de ingresso em outro curso superior e falta de tempo para se dedicar ao curso. Sotero (2014) apresenta motivos particulares que levam ao abandono, principalmente o fator financeiro, o interesse por outro curso e a dificuldade em conciliar os horários de estudo com o de trabalho. Da mesma forma, Gerba (2014) aponta que os fatores relevantes são a dificuldade em organizar os horários de estudo e trabalho, a possível baixa remuneração depois de formado e ainda a falta de valorização do profissional professor.

Em relação ao *docente do curso de licenciatura*, Carvalho e Oliveira (2014) afirmam que, mesmo havendo uma melhora no quadro docente à nível nacional, a desistência dos acadêmicos continua crescendo, mostrando uma incoerência. Já Gomes (2011) também traz a opinião dos docentes em relação ao abandono na licenciatura. Na visão desses professores, a falta de interesse, a falta de dedicação e de integração no curso são os principais fatores de evasão discente. Tal interpretação acentua a indicação de que o docente não assume responsabilidades e coloca toda a culpa da desistência em função daquele que tem a dificuldade: o acadêmico.

O curso e as disciplinas ofertadas nas grades também são motivos de desistência na licenciatura. Sotero (2014) coloca que problemas de relacionamento com a coordenação do curso e problemas em relação à infraestrutura são fatores de abandono, embora citados por um número menor de acadêmicos. Além disso, Sotero (2014) e Leme (2010) verificaram que

dificuldades com as disciplinas e com o aprendizado de um conteúdo específico são motivos que também levam à desistência.

Colocado por Gerba (2014) e Sotero (2014), *a instituição que (des)acolhe* tem influência na decisão por deixar a licenciatura. E essa constatação surge, seja em relação à problemas de infraestrutura disponível, seja em relação à segurança oferecida pela instituição nos horários de entrada e saída das aulas.

Também são fatores que aumentaram a desistência na licenciatura algumas ações em relação às *políticas públicas de ingresso e permanência em cursos superiores*. Para Carvalho e Oliveira (2014), os resultados de suas pesquisas permitem concluir que houve um aumento nas desistências após a alteração do sistema de ingresso, substituindo o vestibular pelo ENEM/SISU. Vitelli (2013) observa que as políticas públicas destinadas ao acesso e permanência na licenciatura não se mostram eficientes, analisando que a maior parte das propostas visa o acesso, mas não foca na permanência desse aluno na licenciatura, como é o caso do PROUNI, revelando uma carência de propostas nessa área. Especificamente em relação aos indígenas, Leme (2010) discute a questão das cotas como política de acesso ao ensino superior, porém, da mesma forma que Vitelli (2013), observa que essa política não consegue assegurar a conclusão do curso pelo licenciando.

Por fim, apresento algumas recomendações indicadas pelos autores para que a *evasão diminua*. Gomes (2011) propõe a implementação de ações para melhorar o conhecimento deficiente apresentado pelos licenciandos em alguns conteúdos da Educação Básica e programas específicos para o aluno que precisa conciliar o curso superior com o seu trabalho. Gerba (2014) vai além, e sugere que é necessária uma intervenção junto à sociedade, no sentido de propor uma valorização da profissão docente. Além disso, propõe a inserção do licenciando no mercado de trabalho, bem como o fortalecimento de programas de assistência estudantil. Já a readequação da estrutura curricular dos cursos é proposta por Oliveira, Anjos e Rodrigues (2013), Gerba (2014) e Gomes (2011).

E na docência, quais os porquês da evasão?

Os resultados e contribuições para o âmbito das Ciências e Matemática, elencadas pelas pesquisas que selecionei e analisei, são muito variadas, mas todas com subsídios positivos. Optei por apontar as confluências entre os resultados e contribuições a partir de uma organização desde condições macro até condições individuais que justificam o abandono da docência: visão neoliberal de um Estado que não valoriza a Educação e, portanto, a docência; adversidades na formação inicial; problemas de estrutura física e pedagógica das

escolas; condições sociais ou particulares que afetam ou são afetadas pelo abandono da docência. Com surpresa, identifiquei que problemas relacionados ao desinteresse dos alunos e de suas famílias são pouco mencionados como resultados das pesquisas, situações que são muito reclamadas por profissionais do meu convívio.

A principal contribuição evidencia uma situação que tenho vivenciado nesses anos de magistério: *o desinteresse do Estado pelas causas da Educação*. Ens *et al* (2014) apontam que há, do ponto de vista político, falta de condições objetivas de trabalho para os docentes, o que gera não somente a desistência na docência, mas já durante a licenciatura. Observam, também, que o abandono permeia problemas que vão desde a desvalorização, os baixos salários e a observação do pouco investimento dado à Educação. Palazzo e Gomes (2014) também colocam que os interesses e reformas neoliberais, expressos nas políticas dos governos que transferem a responsabilidade da gestão educacional do Estado exclusivamente para a escola, vão de encontro aos interesses docentes, o que culmina com o prejuízo e precarização do trabalho desenvolvido em sala de aula. Da mesma forma, Silva (2015) coloca que essa precarização do trabalho docente é de interesse do Estado e do Capital, na medida em que a evasão docente é positiva ao propiciar uma rotatividade de professores, criando um “exército de reserva” e, conseqüentemente, o desemprego, o que fomenta o setor produtivo, incrementando o terceiro setor. Essa afirmativa vai ao encontro dos resultados apresentados por Pallazo e Gomes (2014), ao colocarem que, pela não valorização sócio-educacional, boa parte daqueles que cursam licenciatura não se dedicam ao magistério.

Também surge como forte fator de abandono da docência as questões relativas aos *problemas de formação inicial*, apontado nos resultados de Palazzo e Gomes (2014), Vieira (2013) e Fonseca (2013). De acordo com as pesquisas, existe uma enorme lacuna entre o pouco que é oferecido em nível de formação inicial e o que é exigido no exercício profissional, bem como em relação às necessidades diárias inerentes à profissão, o que remete a um sentimento comum de abandono e fuga. Ou seja, o professor tende a abandonar a docência pois não se sente preparado para assumir as responsabilidades que lhe são apresentadas. Em sua formação inicial, por problemas de tempo insuficiente e de pouco investimento do Estado, não houve uma formação sólida, inclusive no que se refere aos conhecimentos científicos.

Outra situação apontada como fator de abandono da docência refere-se aos *problemas de estrutura física e pedagógica das escolas*. As discussões de Fonseca (2013) apontam que as condições de trabalho estabelecidas a partir dos problemas de estruturas no funcionamento e na organização das escolas favorecem a descrença e, conseqüentemente, o abandono da

docência. Coloca, ainda, que o modelo de escola e de método são fatores de insatisfação docente, o que sugere um repensar das questões metodológicas e conceituais. Da mesma forma, Meira (2010) e Paz (2013) indicam a revelação de tensões entre o que os professores imaginam como sendo o ideal e o que eles têm de concreto no cotidiano escolar, ou seja, há um ideal de ensino, há um desejo de ensinar de uma maneira viva, mas os obstáculos se apresentam na precariedade em que o sistema público escolar se encontra. Ens, *et al.* (2014) também indicam que a evasão docente está relacionada a fatores como o comportamento dos alunos e a falta de condições de trabalho para o exercício da profissão.

Em relação aos *problemas sociais ou particulares, que afetam ou são afetados pelo abandono da docência*, Meira (2010) indica que o envolvimento que ocorre entre o professor e a docência está relacionado à forma como esses veem a docência, a família, a infância, as histórias de suas vidas e de seus alunos, o que paradoxalmente causa bem-estar, por outras, mal-estar profissional, suscitando adoecimentos, desgaste funcional e sentimentos de angústia e abandono. Da mesma forma, Paz (2013) aponta evidências de que conflitos internos, entre as identidades do que os professores discursam e do que vivenciam no cotidiano, colaboram para o abandono da docência. Esse abandono docente tem se mostrado um problema social que afeta os alunos e a qualidade da Educação, principalmente pública, do País (SALTINI; VIDAL; SOBRINHO, 2014). Assim, além de sentirem-se invisíveis e despersonalizados por conta de todos os problemas que os atingem, Fonseca (2013) observa ainda que os professores se percebem como incapazes de sair do empírico e compreender suas posições histórica, política e econômica que acabam por empobrecer a carreira do magistério.

Apenas o estudo de Paz (2013) faz um paralelo entre aquele que abandona e o que permanece na docência, justificando a permanência na docência, mesmo que de forma sofrida, como sendo uma circunstância da vida. Para a autora, permanecem na luta diária aqueles que dizem ter vocação profissional, que não vislumbram atuar em outra profissão, que observam na docência uma estabilidade de emprego e ainda consideram a docência como uma atividade rentável.

Algumas contribuições deste estado de conhecimento

A realização deste trabalho antecedeu minha pesquisa com o objetivo de entender o abandono da docência pelo recém-formado na Licenciatura em Matemática. Ao construir este *estado de conhecimento*, compreendi inicialmente as (des)motivações que contribuem para o abandono da carreira docente, seja durante a atuação ou anterior a ela, já nos cursos de licenciatura.

Apesar de variadas, existem aproximações quanto aos abandonos que vem ocorrendo na licenciatura, sendo as causas pessoais as mais citadas, desde dificuldades de horário e com as disciplinas, até relacionamento com coordenador e problemas com a Instituição. O professor formador não parece ter consciência da importância de seu papel, pois de acordo com Gomes (2011) o docente aponta apenas as condições do licenciando no problema da evasão. Na condição de professora formadora, acredito que nossa atribuição na licenciatura deve ir além de simplesmente lecionar conteúdos científicos, mas estabelecer uma relação de parceria com o futuro professor, dando-lhe condições de se perceber um profissional crítico, atuante e reflexivo.

Já na docência, o abandono perpassa justificativas desde o sucateamento do Estado em relação às causas da Educação, estrutura física e pedagógicas inadequadas e também em relação ao sentimento de impotência ou de não identificação com a docência. A falta de políticas públicas que incentivem a permanência na licenciatura e na docência surge como fator comum, evidenciando que não basta abrir cursos, contratar professores e estabelecer condições de acesso à licenciatura ou à profissão docente. É preciso dar condições para que o acadêmico permaneça na licenciatura, vislumbrando um futuro promissor na docência ao observar que aqueles que já estão em sala de aula são valorizados e têm reais condições de se desenvolver na profissão. Ou seja, para que haja permanência, tanto na docência quanto na licenciatura, é necessário estabelecer políticas públicas no sentido de valorização profissional, formação inicial sólida e contínua de qualidade, além de adequação de estruturas física e pedagógica, tanto das Instituições de Ensino Superior quanto das escolas de Educação Básica.

Dessa forma, e a partir destas reflexões, desenvolvi minha pesquisa acerca das escolhas profissionais do recém-formado, em especial o abandono da docência. O resultado foi o estudo, de forma preocupada, da escassez profissional na área das Ciências e da Matemática, bem como a possibilidade de suscitar questionamentos, reflexões e possíveis contribuições para a superação dessa problemática.

3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS QUE DIRECIONAM A INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresento de forma detalhada minhas escolhas metodológicas e o percurso da investigação, cujas ideias iniciais aconteceram muito antes do estabelecimento do problema de pesquisa, e vão desde minha experiência na condição de estudante, de professora de Educação Básica e na formação de professores, a escolha pelos sujeitos e a forma pela qual estabeleço a abordagem narrativa, até a seleção das crônicas, que contribuíram para a construção dos textos de pesquisa, *corpus* desta investigação. No início deste trabalho, fiz minha apresentação focando em aspectos importantes para a pesquisa, a saber: escrita, leitura, análise e interpretação. As questões de escrita e leitura permeiam toda esta tese, já as ideias de análise e interpretação começam a surgir mais fortemente neste capítulo.

3.1 ÉTICA NA PESQUISA

Esta investigação teve como sujeitos Egressos de um curso de Licenciatura em Matemática no qual sou professora. Como tem característica de envolver seres humanos na área da Educação em Ciências e Matemática, respeita os rigores relacionados aos princípios éticos ao longo de todo o processo. Os instrumentos utilizados estão no planejamento e em sua organização levo em consideração os consentimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Tal Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está expresso no Apêndice A e foi encaminhado, lido e assinado pelos Egressos com antecedência aos procedimentos de pesquisa.

A identidade de todos os envolvidos foi preservada, incluindo a não divulgação de nome, voz e imagem de cada um, conforme prevê a RESOLUÇÃO CNS 510, de 07 de abril de 2016. Além disso, os sujeitos tiveram ciência da possibilidade de desistência da participação na pesquisa em qualquer momento. O anonimato ocorreu pela escolha individual de gênero e nome fictício pelo qual gostariam de ser enunciados.

Todas as informações foram coletadas no ambiente de formação dos Egressos e, na condição de professora da Instituição, considero não haver interferência externa ao cotidiano acadêmico. Após a organização dos textos de campo, provenientes das narrativas dos Egressos, os resultados foram encaminhados via *e-mail* aos participantes, de modo que tivessem a oportunidade de ler, refletir e qualificar a escrita.

3.2 OS SUJEITOS E A PESQUISADORA – UMA HISTÓRIA DE ALGUNS ANOS

Minha relação com os acadêmicos costuma ser estreita. Nosso contato durante o curso torna-se intenso por conta das práticas realizadas nas disciplinas da área da Educação Matemática, bem como nas orientações de estágios. Dessa forma, sinto segurança em dizer que conheço os sujeitos que fazem parte da pesquisa, seu crescimento durante a graduação, as aspirações que demonstravam, os sonhos que costumavam compartilhar e as experiências que tiveram ao longo dos quatro anos. Justamente por essa proximidade é que me surpreendi de modo negativo por suas escolhas, e isso foi fator determinante na escolha do tema a ser investigado.

Sendo assim, os sujeitos desta pesquisa são Egressos deste curso de Licenciatura em Matemática no qual atuo. No total, eles compõem um grupo de 25 formados que responderam um questionário enviado por meio eletrônico. Como já comentei anteriormente, foi com surpresa que constatei a escolha feita por esses treze Egressos de não acolher a docência. Sendo assim, e sem critérios específicos, convidei oito desses sujeitos para a participação da pesquisa. Por problemas de logística, dois dos convidados não puderam participar da Entrevista, já que moram em outros municípios e não estiveram no IFC em tempo de participar.

Então, seis destes Egressos é que constituem o grupo de sujeitos desta investigação. Justifico a escolha de poucos sujeitos pois, conforme coloca Creswell (2014), ao implementar pesquisas qualitativas, é desejável focar em poucos indivíduos, reunindo dados a partir de suas histórias e levando em consideração as experiências de cada um, o que dá sentido e significado para o que quero investigar. A partir de poucos sujeitos, foi possível estudar e discutir em detalhes cada uma das particulares histórias que compuseram suas experiências cujo resultado foi o abandono da docência.

A escolha pelos sujeitos da pesquisa e a forma pela qual ocorreu nosso contato e conversa, além da busca por responder o problema e atingir o objetivo, não poderia ocorrer de outra forma senão por meio da abordagem narrativa, pois esta permite a adoção de uma variedade de práticas analíticas (CRESWELL, 2014). Assim, descrevo a seguir a abordagem e o tipo de pesquisa que considere mais adequados, levando em consideração as minhas expectativas e meus pré-conceitos, bem como a problemática proposta e os objetivos que pretendia alcançar.

3.3 UM ESTUDO QUALITATIVO BASEADO NAS NARRATIVAS

De natureza essencialmente qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), minha escolha pela abordagem de pesquisa deu-se por meio de muita leitura e do entendimento de que o tema que seria foco de análise precisaria de uma abordagem diferente das usualmente utilizadas em pesquisas. Autores como Josso (2004), Creswell (2014), Delory-Momberger (2014), Clandinin e Connelly (1995, 2015), Moraes (2018) e Botía (2002) tratam da pesquisa narrativa em aspectos similares e complementares.

Delory-Momberger (2014) explica que, a partir da década de 1970, houve uma mudança epistemológica e metodológica significativa na pesquisa em Ciências Sociais, em destaque na França. A emergência de uma sensibilidade política, aliada ao surgimento de correntes de movimentos sociais, conduziu a um questionamento acerca de métodos de pesquisa baseados em amostragem e embasamentos estatísticos. Era necessária uma nova forma de pesquisar, que desse suporte para “[...] compreender a vivência social em suas condições e práticas concretas” e, ainda, “[...] abrir caminhos de um conhecimento mais humano e diferenciado da realidade social”. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 273). Dessa forma, surgia uma corrente que dava evidência ao sujeito, na busca por interpretar a objetividade a partir das subjetividades. Sobre isso, Delory-Momberger afirma que somente “[...] a razão dialética nos permite chegar ao universal e ao geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (homem).”. Assim as narrativas de vida surgem rapidamente como um meio ideal para o acesso às condições de vida e às práticas dos sujeitos que se queria estudar.

Essas narrativas de vida são definidas por Delory-Momberger (2014, p. 278) como

[...] um relato suscitado por uma solicitação exterior e esse pedido é endereçado a alguém que, na maioria das vezes, nunca teria pensado em escrever sua autobiografia. Essa relação da solicitação e de sua aceitação entra num quadro instituído onde se definem papéis e status, a do pesquisador e o do informante que, naturalmente, não deixam de repercutir na própria narrativa.

De forma semelhante, Botía (2002) explica seu posicionamento em relação à narrativa contrapondo a ideia positivista, que defende o fazer ciência livre de individualidade, pois baseia-se em uma concepção que afasta o pesquisador e o objeto pesquisado. Para o autor, as experiências são a base da compreensão das ações humanas e, para entender aspectos da vida, é preciso contar uma história. Dessa forma, a investigação biográfica, em especial a narrativa, tem adquirido cada vez mais relevância para construir conhecimento na área da Educação.

Bertaux (1990) apud Delory-Momberger (2014) indica que

As narrativas de vida constituem somente um meio entre outros, mas sem dúvida o melhor, de captar o sentido das práticas individuais. Contudo, este não é ainda seu

principal traço. Este decorre do fato de que, por meio das narrativas de vida, nós podemos observar o que nenhuma outra técnica nos permite alcançar: as próprias práticas, seus encadeamentos, suas contradições, seu movimento.

Para Frison e Basso (2016), a pesquisa (auto)biográfica também abre possibilidade para que os processos de identidade que circundam a vida dos sujeitos sejam compreendidos.

Ao mesmo tempo que organizam a diversidade de experiência de vida, a partir de uma trama ou argumento, com uma dimensão temporal, relações sociais e um espaço, as narrativas (auto)biográficas, inerentes ao método (auto)biográfico, conseguem constituir mais radicalmente a identidade de cada um como projeto (BOLIVAR, 2011). Por meio das narrativas (auto)biográficas podemos observar tanto a singularidade de uma vida como a coletividade social em que está envolvida. (FRISON; BASSO, 2016, p. 226).

Também sustentam os caminhos investigativos desta tese as ideias de Moraes (2018), que detalha as características de abordagem histórico-narrativa, e de Creswell (2014), que traz as características da abordagem narrativa. Moraes (2018, p. 43) explica que:

A abordagem histórica-narrativa parte da consideração dos sujeitos com seus valores e teorias. Representando um resgate histórico, biográfico e autobiográfico, este tipo de pesquisa está sempre imersa em valores, exigindo inclusive do próprio leitor este tipo de envolvimento. Pesquisas desta natureza solicitam uma parceria empática dos participantes, procurando o pesquisador entrar dentro do pensamento ou percepção dos envolvidos, concretizando isto a partir da narrativa de suas histórias vivenciadas, com valores, ideologias e contexto.

Para o autor, esse tipo de abordagem de pesquisa considera a realidade construída pelos sujeitos, qualificando as suas experiências a partir de histórias nas quais são valorizados aspectos mais subjetivos, sendo que a pretensão é construir novos conhecimentos a partir das narrativas dos sujeitos – que também são leitores da pesquisa –, descrevendo, compreendendo e interpretando as histórias contadas sempre com a participação do pesquisador. Considero que a escolha foi adequada para esta investigação, pois a minha participação demonstrou ser importante na medida em que as histórias dos Egressos foram interpretadas pelo olhar não somente da pesquisadora, mas da professora formadora. Dessa forma, a investigação narrativa contribui para “[...] ampliar a consciência em relação aos fenômenos que investiga, tanto do pesquisador como dos sujeitos envolvidos” (MORAES, 2018, p. 44).

Esta é, portanto, uma abordagem que supera o excessivo formalismo, ou seja, as interpretações também foram solicitadas aos Egressos, o que possibilitou “[...] uma maior diversidade de possibilidades de compreensão dos fenômenos” (MORAES, 2018, p. 42). Sendo assim, a narrativa pressupõe um processo analítico-interpretativo realizado principalmente por mim, na condição de pesquisadora, mas também pelos Egressos, que foram convidados a ler os textos de campo e contribuir em sua construção.

Da mesma forma, Creswell (2014, p. 68) explica a investigação narrativa: “Como método ela começa com as experiências expressas nas histórias vividas e contadas pelos indivíduos”. O autor elaborou um conjunto de características dos estudos narrativos, das quais destaco aquelas que melhor se identificaram com esta investigação e a caracterizam: os pesquisadores elaboram histórias sobre os indivíduos por meio da interação com os mesmos, ou seja, destaco que a minha interação com os sujeitos vem de um longo período, anterior à pesquisa, e não somente do contato no momento da *Entrevista*; as narrativas reúnem-se por meio de várias formas de coleta de dados – entrevistas, observações, documentos, imagens –, justamente o que pretendi para organizar a investigação, pois foram consultados os relatórios de estágio, os artigos escritos e as entrevistas com outros professores do curso, além do contato com o próprio egresso no momento da *Entrevista*; essas histórias se passaram em lugares e situações que, neste caso, são bem específicas, sendo que os locais foram o IFC e escolas de Educação Básica e a situação todo o percurso da graduação seguido do abandono da docência. (CRESWELL, 2014).

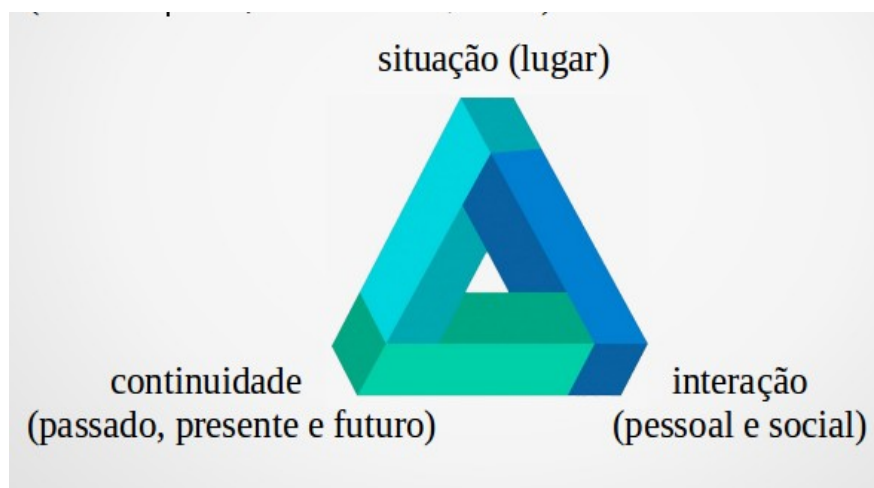
Desta feita, a investigação narrativa tem adquirido cada vez mais relevância para construir conhecimento. Surge como uma forma diferente das pesquisas qualitativas, mostrando-se ideal principalmente no modo de coleta e análise de dados, bem como em sua organização geral (CRESWELL, 2014; CLANDININ; CONNELLY, 2015). Para Moraes (2018, p. 42), é “uma abordagem essencialmente qualitativa e que, além de pretender superar o reducionismo do paradigma dominante, também se opõe ao formalismo excessivo de diferentes abordagens qualitativas”.

Então, é característica da pesquisa narrativa não somente a superação dos formalismos, mas também o foco nas subjetividades do contexto e dos sujeitos estudados. Neste sentido, Botía (2002) afirma que a narrativa é uma forma de construir a realidade, considerando que a subjetividade é uma condição necessária para o conhecimento social. Na condição de processo dialógico, trata-se de um modo privilegiado de construir conhecimento, no qual as narrativas de pessoas e do pesquisador se fundem para compreender a realidade social. Para o autor, a investigação biográfico-narrativa supera a dicotomia entre objetividade e subjetividade e busca captar a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos humanos que não podem ser definidos ou enunciados. Assim, a narrativa permite a compreensão da complexidade das narrações que os indivíduos fazem dos conflitos e dilemas de suas vidas e busca dar sentido à experiência vivida e narrada. No que diz respeito à Educação, permite ao professor incluir, em suas análises, dimensões morais, emotivas e políticas, justamente o que pretendi nesta pesquisa.

Todas essas perspectivas sobre a narrativa e a pesquisa narrativa (investigação biográfica, narrativas, pesquisa (auto)biográfica, abordagem histórico-narrativa, investigação narrativa) assemelham-se com o colocado por Clandinin e Connelly (1995). Os autores afirmam que é correto falar tanto “investigação narrativa” como “investigação sobre a narrativa”, evidenciando que “[...] a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga, como o método da investigação”. (CLANDININ; CONNELLY, 1995, p. 12, tradução minha). Assim, assumo para esta pesquisa a definição de Clandinin e Connelly (1995, p. 12, tradução minha) de que “narrativa é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência que será estudada, e é também o nome dos padrões de investigação que serão utilizados para o estudo”. Além disso, os autores colocam que é possível denominar o fenômeno estudado de relato ou de história, e de narrativa a investigação em si. Portanto, assumo para minha pesquisa os termos *pesquisa narrativa* para a forma de investigação, os termos *narrativa*, *relato* e *história* para indicar os depoimentos dos sujeitos pesquisados e, ainda, *análise narrativa* para o momento de processo analítico-interpretativo que dá origem à teoria da tese.

Assim, saliento que encontrei em Clandinin e Connelly (2015), com auxílio dos demais teóricos que estudam as narrativas, a base de sustentação desta investigação, pois, além de tratarem sobre a pesquisa narrativa, me deram um caminho para a coleta, organização e análise dos dados que considerei em sintonia com meu problema e objetivos de pesquisa. Além de se dedicarem à investigação narrativa, os autores explicam o que fazem os pesquisadores narrativos e justificam o uso da pesquisa narrativa por conta da experiência. Referenciados em Dewey, especialmente nas noções de situação, continuidade e interação, os autores estabelecem os termos “[...] pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação) como centro de referência para o pesquisar” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85). Assim, este conjunto de termos cria o que os autores especificam como espaço tridimensional da pesquisa narrativa.

Figura 3 – O espaço tridimensional da pesquisa narrativa



Fonte: A autora

Considero que este espaço tridimensional foi o tripé de minha pesquisa, pois foi uma investigação baseada na minha relação com meus ex-alunos, imbricando as experiências deles com as minhas. A partir do termo *continuidade* (CLANDININ; CONNELLY, 2015), por exemplo, levei em consideração situações que ocorreram em um momento passado de suas vivências enquanto acadêmicos, as atividades e profissões que hoje escolheram seguir e, ainda, o pensamento de que, futuramente, suas escolhas sejam influenciadas pelas experiências que tiveram ou resultaram da licenciatura. Também referindo-se ao termo *continuidade*, há a referência ao espaço de formação, seu histórico de criação e o objetivo da formação de professores, a importância que tem atualmente no contexto em que está inserido e, ainda, a ideia de que essa investigação possa contribuir positivamente sobre o tema do abandono da docência nesse espaço específico, que é o IFC como ambiente de formação. Ou seja, o espaço tridimensional, essencial e presente na minha pesquisa, refere-se à pesquisadora, aos sujeitos da pesquisa, ao espaço de formação e à relação entre esses atores e contextos. Assim, os termos *continuidade*, *situação* e *interação* (CLANDININ; CONNELLY, 2015) estão presentes e entrelaçados.

Também Frison e Basso (2016), a partir de Ricoeur (1995), colocam que a questão da identidade, tanto pessoal quanto profissional, está diretamente ligada aos contextos temporal e social nos quais se insere o sujeito, por conta da pluralidade de cenários que o rodeiam.

A narração medeia entre o passado, o presente e o futuro, entre as experiências vividas e o significado que adquiriram agora para o narrador em relação aos projetos futuros” (BOLÍVAR, 2011, p. 14). Pode-se, então, inferir que uma história de vida não é apenas um resumo daquilo que o sujeito viveu, nem afirmar que é uma revisão de futuro; é, sim, uma reconstrução a partir do presente, tendo como história o passado, projetando a trajetória futura. Por tudo isso, a narrativa (auto)biográfica, nas histórias de vida, é um componente fundamental para a definição da identidade da pessoa que representa a própria vida em um processo narrativo específico. (FRISON; BASSO, 2016, p. 226).

Assim, assumi a questão da tridimensionalidade como eixo central da pesquisa, que esteve presente desde o recolhimento das informações, seu processamento e organização, permeada, ainda, pelos processos de escrita, leitura, interpretação e análise. Esse entrelaçamento também só foi possível devido à relação estabelecida entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, cujos encontros e contatos “[...] se inscrevem na história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer

emergir o seu projeto pessoal” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 359).

Sendo assim, e definida e justificada a escolha pela abordagem de pesquisa, considero que esta possibilitou uma variada forma de acesso às histórias dos sujeitos participantes, incluindo

[...] entrevistas não estruturadas, informações obtidas por meio de observação participante ou não, diários, documentos, fotos, materiais escritos como normas e regulamentos, relatos a partir de cartas, históricos de vida, notas de campo, além de outros. Na coleta destes tipos de informações o foco são sempre histórias que os sujeitos participantes vivenciaram em relação aos fenômenos sob investigação. (MORAES, 2018, p. 45).

A forma pela qual foram expostas essas narrativas, apresentei no Capítulo 4, intitulado “Os textos de campo: interpretações a partir de múltiplas vozes, por várias mãos e muitos sentidos”. Esse capítulo foi construído com o objetivo de ir ao encontro do leitor e permitir que este também crie as suas interpretações, favorecendo uma multiplicidade de visões a partir da história contada por cada um dos Egressos e os documentos e professores consultados. A seguir, explico como realizei a coleta e a organização dos dados da pesquisa, na seção “Como organizei as narrativas: um processo interpretativo na construção dos textos de campo” e, na sequência, “A escrita dos textos de pesquisa: interpretação e análise a partir das crônicas”. Tais textos, de campo e de pesquisa, fundamentaram-se principalmente nas ideias de Clandinin e Connelly (2015) e foram pensados no imbricamento intencional dos termos leitura, escrita, interpretação e análise.

3.4 COMO ORGANIZEI AS NARRATIVAS: UM PROCESSO INTERPRETATIVO NA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS DE CAMPO

A organização das narrativas da pesquisa foi dividida em duas partes, nas quais apresentei os textos de campo da investigação (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Tais textos contêm, num primeiro momento, a apresentação de cada egresso a partir de minhas lembranças, artigos escritos nas disciplinas e relatórios de estágios de quando eram licenciandos e conversas com os professores do curso e, na sequência, o resultado das entrevistas com os Egressos, interpretadas e expressas no formato de crônicas. Porém,

[...] não é objetivo apreender as representações ou os valores de um indivíduo singular, seu objetivo é o estudo de um “fragmento particular de realidade sócio-histórica”, a partir de uma pluralidade de dados e de documentos entre os quais as narrativas de vida ocupam um lugar exclusivo. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 280).

Assim, os textos de campo constituem a parte inicial da pesquisa, foram **construídos** a partir da coleta e organização dos dados e têm caráter essencialmente interpretativo. Antes de explicar como ocorreu a coleta de dados e sua organização, apresento conceitos fundamentais para a escrita dos textos de campo, como sua definição, construção e interpretação, a relação entre o pesquisador e o participante e, ainda, os movimentos retrospectivo, prospectivo, extrospectivo e introspectivo da escrita narrativa (CLANDINI; CONNELLY, 2015).

Assim, destaco o que são os textos de campo na perspectiva de Clandinin e Connelly (2015, p. 133):

[...] os tipos de registros, normalmente chamados de dados, são pensados por nós como textos de campo. Assim os denominamos porque são criados, não são encontrados e nem descobertos pelos participantes e pesquisadores, com o objetivo de representar aspectos de experiências de campo [...] exploramos as maneiras nas quais nossa relação de pesquisador com as histórias dos participantes – histórias vividas e contadas – dão forma à natureza dos textos de campo, assim como os tipos de textos de campo que podem ser compostos.

Os autores colocam que textos de campo são construídos, variados, devem ser ricos em detalhes e podem ser entrelaçados, sendo que o processo de compor esses textos é basicamente interpretativo e, além disso, “[...] os textos de campo, de forma bem relevante, também dizem muito sobre o que não é dito nem notado” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 134), por isso não é usual utilizar questionários ou entrevistas estruturadas.

A partir de muita leitura, identifiquei aproximações entre as ideias de Clandinin e Connelly (2015) com os estudos que se basearam nas narrativas propostas por Benjamin (1985, 1987). Os primeiros autores explicam o que fazem os pesquisadores narrativos e orientam quanto à composição dos textos de campo (interpretação) e a sua “transposição” para os textos de pesquisa (interpretação e análise). Já Benjamin (1985), em seu texto *O Narrador*, traz contribuição no sentido do que é a narrativa a partir da perspectiva do narrador. O autor coloca a importância de que o narrador deve se distanciar, visto que “[...] uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação” (BENJAMIN, 1985, p. 197). Para ele, narrar é intercambiar experiências.

Tanto as ideias de Clandinin e Connelly (2015) quanto as de Benjamin (1985) remetem para a importância da experiência. Para Benjamin (1985, p. 198), por exemplo, a “[...] experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”. Já na perspectiva de Clandinin e Connelly (2015), experiência é um termo chave para a linguagem dos educadores quando se trata de pesquisas cujo foco é o campo da Educação e suas paisagens. Baseados em Dewey, os autores consideram que a experiência é tanto pessoal quanto social. Além disso, o termo está sempre presente, pois conforme uma

experiência se desenvolve a partir de outras que já ocorreram, esta também resultará em outras experiências. Por isso, o pensar narrativamente permite um movimento em quatro direções: tanto para frente (prospectivamente), como para trás (retrospectivamente), e também para dentro (introspectivamente) e para fora (extrospectivamente) (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85).

Logo, a narrativa tem a característica de permitir ao pesquisador observar, ouvir e registrar as experiências dos sujeitos a partir de suas próprias, viabilizando várias formas de interpretação, ao mesmo tempo em que requer dos demais envolvidos as suas interpretações sobre o tema pesquisado. Este processo interpretativo foi o ponto central na construção dos meus textos de campo, ou seja, toda a escrita está relacionada diretamente à interpretação tanto minha quanto dos demais envolvidos, inclusive com possibilidade de interpretação do futuro leitor. Destaco, então, “Interpretação, não no sentido lógico de analisar de fora, como observador neutro, mas interpretação que envolve a experiência do pesquisador e do pesquisado” (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 194). Assim, “graças à pluralidade das interpretações é que se revelam [...] as narrativas de formação. Essa polissemia que novamente permite, cria, suscita um convite à invenção de uma significação nova.” (JOSSO, 2016, p. 24).

Outro aspecto importante na criação dos textos de campo é a relação entre o pesquisador e o participante, pois, além de resultar em uma imersão no campo de pesquisa, a partir de um processo interpretativo, “[...] a relação do pesquisador com a história em andamento do participante, configura a natureza dos textos de campo e estabelece seu status epistemológico.” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 136). Para os autores, o nível de colaboração, de interpretação e de influência dada aos textos de campo pelo pesquisador depende dessa relação vivida.

De forma análoga, Botía (2002) considera que a investigação narrativa permite representar dimensões da experiência que outro tipo de pesquisa não considera relevantes, como os sentimentos, os desejos e os propósitos. Em momentos de investigação narrativa, os papéis do sujeito e do pesquisador, por meio de trocas significativas, permitem a superação da diferenciação entre um e outro, tornando-os um conjunto na pesquisa. Assim, é importante reforçar que os textos de campo permitem ao pesquisador mover-se “[...] retrospectiva e prospectivamente em um completo envolvimento com os participantes e também distanciando-se deles” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 119). Benjamin (1985), ao explicar o que faz um narrador, coloca a importância do distanciamento para uma melhor observação do contexto, ou seja, na escrita dos textos de campo é importante o distanciamento

do campo de pesquisa e a imersão no material coletado. Esse movimento de afastar-se (prospectivamente) e envolver-se (retrospectivamente) ocorreu de forma cíclica no desenvolvimento de minha pesquisa e foi, desde o momento da *Entrevista*, transcrição dos áudios, leitura e releitura do material, organização dos textos, envio para leitura dos participantes e nova leitura, sempre consultando minha memória sobre os eventos citados.

Esclarecida a concepção de textos de campo e suas implicações, explico que, para a organização do Capítulo 4, apresentei cada egresso a partir da interpretação de relatos de ex-professores, minhas memórias de quando foram meus alunos, relatórios de estágio, práticas realizadas e artigos escritos. Apoio-me nas ideias de Clandinin e Connelly (2015), que consideram os textos de campo *Histórias de Professor, Documentos e Caixas de Memórias, Conversas e outros artefatos* uma rica fonte de memórias, que representam algum momento passado capaz de proporcionar a reescrita de uma história. Dessa forma, o pesquisador está incluído no processo da investigação, na medida em que escreve textos interpretativos a partir dos textos de campo (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Os relatos dos professores do curso ocorreram via *e-mail*. O primeiro passo para o recolhimento das informações foi elencar, por meio da secretaria acadêmica, quais professores haviam lecionado para cada egresso. Na sequência, foi encaminhada por *e-mail* a mensagem: “Prezado colega, como parte de minha pesquisa para o doutoramento, que visa discutir os motivos que levaram nossos Egressos a não atuarem na docência, tenho conversado com os professores que lecionaram para esses Egressos do nosso curso. Sendo assim, gostaria que você contasse um pouco do que se recorda sobre o egresso XX, suas dificuldades, seus avanços, os interesses que tinha, ou seja, qualquer informação que julgares pertinente.”

Para cada egresso, um número e um grupo diferente de professores foi consultado, pois houve rotatividade de docentes no início da oferta do curso. Importante salientar que nem todos os professores responderam ao questionamento.

Em relação aos documentos consultados, foram os relatórios de estágio e alguns artigos escritos pelos Egressos durante a realização das disciplinas que lecionei. Depois de realizada leitura, trechos que considerei significativos foram vinculados às respostas dos docentes, ao mesmo tempo em que minhas memórias eram consultadas e agregadas à escrita, compondo assim o texto de campo, de caráter interpretativo (CLANDININ; CONNELLY, 2015) que resultou na **apresentação dos sujeitos**.

Na pesquisa narrativa, a profundidade de interpretação e de influência do pesquisador está diretamente relacionada à relação vivida entre o pesquisador e o participante. Portanto, para o desenvolvimento desta investigação, considerei que a escrita dos textos de campo se

deu de forma bastante profunda, visto que o tempo da minha relação com os licenciados envolvidos na pesquisa, e mesmo com os professores consultados, variou de quatro a seis anos. Sendo assim, além das minhas memórias, foi essencial a observação do contexto, dos relatos de professores formadores e das produções, em especial os relatórios de estágios e os artigos escritos na época em que esses sujeitos eram acadêmicos da licenciatura, de modo que a apresentação de cada um fosse o mais completa possível.

Nisso o processo tanto se volta ao passado, quanto ao presente, como faz prospecções ao futuro. Além destes movimentos para trás e para frente, o pesquisador também procura movimentar-se para fora e para dentro do fenômeno, segundo sugestões de Clandinin e Connelly (2000), significando o para fora uma ampliação horizontal no fenômeno e o para dentro um aprofundamento no sentido vertical. (MORAES, 2018, p. 45).

Além disso, considerei o espaço tridimensional da pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), na medida em que mantive atenção: no lugar onde nos encontramos, pesquisadora, Egressos e docentes, sendo esse lugar não somente o espaço físico do IFC, mas em relação às posições culturais, sociais e políticas do tema abandono da docência; aos aspectos pessoais dos envolvidos, suas crenças, valores, percepções; aos aspectos sociais como a importância da realização de um curso de graduação e do tema do abandono da docência como impacto negativo para a área educacional; e aos acontecimentos significativos no tempo de graduação e ao que antecede e sucede este período. Para os autores, é importante que, ao utilizar os textos de campo, o espaço tridimensional seja considerado, pois existe consequência para os *status* epistemológico e os resultados da pesquisa. Na concepção dos autores sobre a pesquisa narrativa, os termos que colocam são

[...] pessoal e social (interação); presente, passado e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar. Este conjunto de termos cria o espaço tridimensional para a investigação narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85).

Assim, deixo explícito a que me refiro quando utilizo os termos. O termo “pessoal” se refere à minha relação com a pesquisa, com os Egressos e com o tema abordado, ou seja, as minhas motivações pessoais e de docente do curso pesquisado para o desenvolvimento da investigação. O termo “social” remete à relevância que tem este estudo em torno do tema de abandono da docência, visto que é uma problemática de nível nacional e ainda a importância de uma instituição federal de ensino para o acesso a cursos superiores em locais e para pessoas que não teriam outra possibilidade de ingresso no ensino superior, seja por questões financeiras ou de logística. “Presente, passado e futuro” se referem a essa questão da

continuidade, que é muito importante em minha pesquisa, pois relaciona as experiências minhas e dos Egressos, tanto antigas como atuais, nossas crenças e conceitos balizados pela nossa constituição de gente e de profissional e, ainda, o histórico que ocupa a instituição, palco da investigação neste cenário, tudo isso com vistas à contribuição futura sobre o tema de abandono da docência e do fortalecimento (ou não) da instituição como local formador de professores. Por fim, o termo “lugar” remete ao espaço físico e ao espaço relacional. O lugar da pesquisa é, ao mesmo tempo, a Instituição, o curso e as relações estabelecidas entre as pessoas ou acerca das experiências individuais resultantes da participação no curso e todos os seus adendos. O lugar também é a decisão de abandono da docência. Ou seja, os termos englobam todas as variáveis, pessoas, coisas, sentimentos e acontecimentos que envolvem o tema da pesquisa, sempre em grau de importância ou relevância relativos ao tema específico que foi discutido em cada trecho da tese.

Na sequência da apresentação de cada egresso, organizei o texto de campo denominado por Clandinin e Connelly (2015) como *Entrevista*, de forma a facilitar que os Egressos contassem a sua história da maneira que considerassem mais conveniente. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Não houve interrupções significativas nem elaboração de perguntas que tornassem as respostas estreitas ou mudassem o direcionamento do assunto abordado pelo egresso. Nos momentos da *Entrevista*, deixei os Egressos à vontade para narrar tudo o que considerassem significativo em sua formação, como também o que contribuiu para a escolha de uma profissão alheia à docência.

Assim, o que pretendi foi a articulação entre o vivido e o narrado pelos Egressos:

[...] na relação de sua vivência, o narrador reconstrói as etapas e os acontecimentos de sua vida e lhes dá a coerência que eles não tiveram. A narrativa não é a vida: ela seleciona, orienta, ordena, reúne, projeta, segundo uma lógica a posteriori, que é a do locutor no momento de sua narração. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 279).

Então, um passo importante da trajetória de pesquisa foi a *Entrevista* de cada sujeito. As conversas com os Egressos aconteceram tranquilamente, no Laboratório de Matemática da Instituição na qual ocorre a minha pesquisa. Justifico a escolha do Laboratório, pois esse foi o espaço no qual em maior frequência ocorriam as nossas aulas, e era desejável que o ambiente da *Entrevista* pudesse fomentar as memórias dos Egressos, de sua época de licenciatura. Autores como Clandinin e Connelly (2015) e Petrucci-Rosa e Rampini (2017) valorizam o espaço das entrevistas no contexto da pesquisa narrativa, pois podem favorecer a memória durante a exposição das ideias.

O questionamento inicial, depois de explicar que esta *Entrevista* faria parte de minha

tese de doutorado, cujo objetivo era compreender um pouco sobre as escolhas dos Egressos, foi o seguinte: “Gostaria que você contasse sobre a sua trajetória aqui no curso e que tentasse explicar porque terminou o curso mas não foi para a docência... Os porquês da sua escolha, as influências que você teve, as alegrias, decepções, enfim, cada detalhe é significativo, a importância da família, dos professores, das experiências. Podes ficar bem à vontade para falar sobre o que julgar importante.”

Nessa fase inicial da pesquisa, optar por um questionamento único, sem roteiros pré-definidos (PETRUCCI-ROSA; RAMPINI, 2017) foi uma escolha que considerei bastante adequada aos objetivos da investigação. Ao não propor uma entrevista semiestruturada, a narrativa de cada egresso tornou-se mais fluída, o que permitiu que assuntos que eu não havia previamente pensado surgissem. Além disso, o momento da *Entrevista* é modelado pelo “[...] processo interpretativo do pesquisador, do participante e de sua relação, e é contextualizado pelas circunstâncias particulares e do cenário da *Entrevista*”. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 136), ou seja, as decisões tomadas, a fisionomia, a reação a uma pergunta ou resposta, o interesse maior ou menor por um tema citado, direcionam os rumos da *Entrevista*, dando-lhe um caráter prévia e amplamente interpretativo e único.

Josso (2004) trata sobre a narrativa como prática de formação, sendo esta uma metodologia útil para compreender e analisar as memórias e histórias de professores que estão em processo de formação. Embora meus sujeitos da pesquisa não estivessem em processo de formação, o tema da pesquisa remete para um momento específico de suas trajetórias, que foi a formação inicial na licenciatura, portanto considero que a perspectiva de Josso (2004) é igualmente válida para explicar esta metodologia. Para a autora, a narração

[...] é orientada pela reconstituição do que as pessoas pensam ser experiências significativas (situações, encontros, atividades, acontecimentos) para explicar e compreender o que, hoje, elas se tornaram no que diz respeito às suas competências, aos seus recursos, às suas intenções, aos seus valores, às suas escolhas de vida, aos seus projetos, às suas ideias sobre elas próprias e sobre o seu meio humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 148).

A autora explica que, nesse primeiro momento narrativo, o sujeito, que é denominado por ela de *autor*, é solicitado a contar uma história, sendo que este escolherá quais partes desta história contará e quais deixará para o questionamento de quem estiver ouvindo. Em seguida o sujeito é questionado a responder dúvidas que tenham ficado a respeito de sua fala. Esses questionamentos suscitam uma reflexividade e o pesquisador iniciará então a “[...] procura daquilo que gera a singularidade na generalidade” (JOSSO, 2004, p. 149). E, de fato, no desenrolar da *Entrevista*, embora tenha mantido cuidado para não realizar interrupções

frequentes, reforçei uma ou outra pergunta, de modo a deixar mais claro a que o egresso estava se referindo naquele momento.

Durante cada *Entrevista*, também solicitei aos Egressos que escolhessem um nome pelo qual gostariam de ser mencionados, mantendo o gênero ou não. Todos escolheram um nome próprio e alguns também mudaram o gênero. Essa escolha contribuiu para que nenhum dos Egressos fosse identificado posteriormente e garantiu que a ética na pesquisa fosse preservada.

Sendo assim, após cada *Entrevista* realizei a textualização dessas narrativas, transcrevendo-as em sua integralidade. Depois de repetidas leituras, separei cada *Entrevista* em pequenos trechos, que contam uma história em torno do abandono da docência, ao mesmo tempo em que mantive uma organização que mostrasse o conjunto dos textos como uma história única, de um sujeito também único. Posteriormente determinei um título que remetesse ao seu conteúdo, evidenciando o papel interpretativo da construção dos textos de campo. Nomeei então essas pequenas histórias de “crônicas”.

Essas crônicas são compostas de um tema único, ou de temas que se complementam, com vistas à sua posterior relação com outras crônicas e análise na construção dos textos de pesquisa, no capítulo seguinte. Na construção dos textos de campo, todos os trechos das entrevistas foram considerados.

No dicionário Aurélio (2015), crônica consiste na apreciação pessoal de fatos da vida cotidiana e traz como um de seus sinônimos o termo narração. A palavra se origina do grego *chronos*, que significa tempo, e designa um tipo de narrativa que registra acontecimentos e prevê não apenas o registro, mas também sua interpretação (CRÔNICA NA SALA DE AULA, 2007, p. 13). Pelas crônicas, “[...] é possível encontrar um espaço onde algum acontecimento ou aspecto cotidiano é tratado com uma linguagem leve, por vezes coloquial [, e] conta-se algum episódio ocorrido com pessoas reais e seus diálogos” (CRÔNICA NA SALA DE AULA, 2007, p. 13).

Além disso, Clandinin e Connelly (2015, p.155), consideram as crônicas como

[...] uma forma de criar a estrutura principal a partir da qual se constroem histórias orais [...] e a criar pontos primordiais de uma narrativa pessoal [...]. Crônicas podem ser pensadas como a elaboração do narrar histórias pessoais e sociais. [...] pensamos em crônicas como a sequência de eventos dentro e em torno de um tema específico ou uma discussão narrativa de interesses.

Sendo assim, as crônicas são consideradas pelos autores como um instrumento formal para a construção de histórias narrativas. Nesta pesquisa, estabelecem uma sequência de acontecimentos que resultou no abandono da docência. No processo de interpretação e

construção das crônicas, os Egressos tiveram um papel fundamental, pois foram solicitados a ler o material e colocar suas contribuições, esclarecendo alguns pontos, melhorando os títulos ou reagrupando pequenas histórias. O único pedido que realizei foi para que mantivessem a linguagem leve e coloquial. Nessa etapa, os Egressos posicionam-se como *atores-escritores* (JOSSO, 2004), objetivando um clareamento de suas exposições, além de “[...] fazer de sua narrativa uma história articulada” (JOSSO, 2004, p. 149).

Essa tensão entre o autor-escritor e o ator que fui e que sou hoje impõe a emergência da posição de leitor, de ator-leitor da sua própria história [...] A dimensão reflexiva, que exige a construção de uma narrativa capaz de pôr em evidência, tanto no plano da exterioridade, como da interioridade, os aspectos formadores das experiências de vida e os fios condutores de sua dinâmica, impõe um novo esforço de distanciamento face a si mesmo. (JOSSO, 2004, p. 150).

Assim, cada *Entrevista* foi narrada, lida, reescrita e refletida pelos Egressos. Após o retorno de cada um, realizei uma leitura final e considerei prontos os textos de campo denominados por Clandinin e Connelly (2015) como *Entrevistas*, baseados, fundamentalmente, em um processo de interpretação e expressos no formato de crônicas. Essas pequenas histórias entrelaçam-se e articulam-se, posicionadas em um espaço de tempo (continuidade), lugar (situação) e demonstrando experiências pessoais e sociais (interação) dos Egressos, retomando e reforçando aqui a questão do espaço tridimensional da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Na estrutura do Capítulo 4, onde apresento os Egressos, as crônicas são elencadas na ordem em que foram contadas as histórias.

Assim, o entrecruzamento de dados e o entrelaçamento de interpretações dos Egressos, minhas e de meus colegas docentes, deram origem aos textos de campo, compostos no espaço tridimensional, dando-lhes característica única. É importante ressaltar que até este momento da pesquisa, as narrativas não tiveram uma análise à luz da teoria, pois, como coloca Moraes (2018, p. 43), “[...] as histórias vivenciadas são interpretadas a partir de sua descrição e não a partir de teorias previamente assumidas”. Portanto, minha investigação foca na “[...] organização e apresentação de histórias vivenciadas pelos sujeitos participantes em relação a um fenômeno foco” (MORAES, 2018, p. 44), neste caso, o abandono da docência e o que de fato isto significa para mim e para os participantes, docentes e Egressos. As subjetividades de cada uma dessas pequenas histórias é que originaram, a partir de um processo analítico-interpretativo, a construção de uma teoria por meio dos textos de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), explicados a seguir.

3.5 A ESCRITA DOS TEXTOS DE PESQUISA: INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE A

PARTIR DAS CRÔNICAS

Depois de construídos os textos de campo, iniciei a escrita dos textos de pesquisa envoltos em um processo analítico-interpretativo, ponto central da tese. A seguir, explico em detalhes a forma como optei escrever estes textos de pesquisa, apresentados no Capítulo 5 e baseados principal e metodologicamente nas ideias de Clandinin e Connelly (2015).

Ao iniciar o processo de escrita dos textos de pesquisa, observei a importância de responder a questionamentos como: qual o significado, qual a relevância social e qual o propósito desta investigação? Trará alguma contribuição? Quem se interessará? Outro tipo de posicionamento que veio à tona foi a necessidade de “[...] contextualização do estudo tanto socialmente quanto teoricamente” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 165), ou seja, surgiu o questionamento: de qual discussão quero participar? Quais são os autores que conversam com os achados da investigação? Na escrita dos textos de pesquisa, me engajo em uma discussão que permeia a relação entre a formação de professores e o abandono da docência a partir das crônicas dos Egressos, minhas lembranças e a literatura em torno do assunto, quando necessária. Mantive atenção para que a investigação tivesse contribuição social e teórica, na medida em que a falta de professores da área da Matemática e o abandono da licenciatura e da docência são problemas de relevância nacional.

Por isso, considerei alguns aspectos para escrita dos textos de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 172): considerações teóricas, nas quais é preciso levar em conta as narrativas das experiências dos participantes e da pesquisadora entrelaçadas a um arcabouço teórico-metodológico; considerações práticas, que visam a leitura e releitura dos textos de campo, momento no qual é desejável o afastamento dos sujeitos e do campo de pesquisa; e considerações analítico-interpretativas, na medida em que ocorre a transcrição dos textos de campo para os textos de pesquisa, num entrelaçamento entre a teoria, as crônicas resultantes das entrevistas dos Egressos e, ainda, a experiência da pesquisadora.

São as considerações analítico-interpretativas as mais importantes em minha escrita, nas quais o imbricamento entre a pesquisadora e os sujeitos é evidenciado. Na escrita dos textos de pesquisa retomo a importância da relação entre a palavra dada (MARINAS, 2007) pelo egresso e sua repercussão, as observações e as relações realizadas pela pesquisadora.

Similar ao termo “interpretação”, Marinas (2007) utiliza a compreensão das histórias contadas ou mesmo daquelas que ficaram implícitas nas narrativas, e estabelece um importante foco de análise, a compreensão cênica. Ao explicitá-la, o autor coloca quatro polos:

[...] o dizer do todo, o silêncio, a palavra plena e a palavra vazia – entre os quais se movem o que denomina palavra dada e escuta, como elementos constituintes da anunciação dos ditos que revelam o sujeito ao se narrar.

Esses quatro polos da compreensão cênica demarcam uma expressividade. Nos ditos, mesmo o próprio silêncio é revelador do que o sujeito da palavra dada pensa, sente, faz, diz e não diz. A palavra plena é marcada pela pulsão da vida, plena de sentido, e a palavra vazia “não tem significação” (MARINAS, 2007, p. 68), mas ambas revelam a existencialidade, espaço no qual se encontram e se elaboram internamente as vivências, os sentimentos, os modos de vida.

A noção de escuta, caracterizada pelo autor, possibilita a palavra dada, com a qual o sujeito pontua o vivido. A escuta exige respeito sobre os sentimentos revelados do narrador; quem escuta, segundo essa concepção, redimensiona o vivido, instigado pela palavra que o outro dá ao se narrar. **Cria-se, assim, um circuito que abraça narrador e ouvinte, envolvidos pela palavra dada e pela escuta.** Escuta e palavra dada contribuem para partilhar e repensar a vida. (FRISON; ABRAHÃO, 2019, p. 4, grifo meu).

Assim, ao analisar as crônicas constituídas, tornou-se comum e até parte do processo o rememorar as entrevistas, os risos, as lágrimas, os silêncios pontuais e até as expressões realizadas pelos Egressos. Considerei o dito e o não dito. Mesmo com as crônicas digitadas, voltei atenção novamente aos áudios das entrevistas para a compreensão das falas por meio de suas entonações, pausas e sequências, que eram afetadas pela minha reação ou por uma solicitação sobre alguma dúvida ou mais explicação em torno de uma ideia. A nossa relação de falar e escutar dá sentido a este modelo de escrita de texto de pesquisa que escolhi. Esse foi um momento importante da realização de interpretação e análise, que permitiu a organização do modelo pelo qual encontrei a ideal organização e apresentação dos textos de pesquisa. Relaciono o falar e o escutar e, assim, traduzo para uma escrita com a minha voz. Assim, neste ponto, minha *Voz* (CLANDININ; CONNELLY, 2015) aparece com protagonismo.

Outra condição para a escrita dos textos de pesquisa foi a de colocá-los, assim como nas fases anteriores da investigação, no espaço tridimensional. Clandinin e Connelly (2015, p. 187) afirmam que, “segundo a noção de espaço tridimensional da pesquisa narrativa, o escritor tenta compor um texto olhando retrospectivamente e prospectivamente, introspectiva e extrospectivamente, situando a experiência dentro de um lugar”, isto é, na escrita do texto de pesquisa, preconizei os aspectos das narrativas dos Egressos ao mesmo tempo em que me preocupei com o resultado e a contribuição deste trabalho. Ainda, valorizei as minhas aspirações, crenças e conceitos na condição de pesquisadora, sem perder de vista os aspectos teóricos atuais em relação ao tema do abandono da docência por este grupo específico de sujeitos, neste recorte de tempo e espaço.

Também subsidiam minha forma de análise as ideias de Botía (2002), que apresenta o modo narrativo de conhecer o pensar e o caracteriza a partir de valorização do saber popular construído de modo biográfico-narrativo e do conhecimento prático, das metáforas e imagens,

dando voz aos sujeitos e ao pesquisador. O autor discute duas formas de análise na investigação narrativa em Educação, cada uma com seus critérios específicos e formas distintas de gerar conhecimento: análise paradigmática, que agrupa conceitos em categorias para análise e comparação entre casos, entre as vozes; e análise narrativa, cujo modo de análise ocorre ao combinar dados e vozes, desenvolvendo uma trama ou uma história, e busca revelar as características únicas da cada caso, trazendo como resultado uma nova narrativa pela voz do pesquisador.

Ao realizar as análises de dados em pesquisa narrativa, alguns problemas epistemológicos podem ser apresentados, como a consideração exclusiva de discurso dos sujeitos, no qual a interpretação permanece presa apenas nos horizontes destes. Assim, para que os relatos sejam relevantes aos propósitos da pesquisa, Botía (2002) defende que devem submeter-se a algum modo paradigmático de análise de informação. Da mesma forma, ao analisar entrevistas, são insuficientes tanto uma postura ilustrativa, limitando-se a fazer um uso seletivo das palavras dos entrevistados, como outra, hiper-realista, que dá valor às palavras dos entrevistados como se fossem transparentes por si só (BOTÍA, 2002). Diante desse problema, o autor defende, na investigação narrativa, uma espécie de visão binocular, considerando uma dupla interpretação dos discursos, uma de feitos e acontecimentos, e outra sobre o que se pensa e sente diante deles.

Foi esta forma binocular de análise que escolhi para a escrita dos textos de pesquisa, que também é alinhada ao exposto por Josso (2016), Benjamin (1985) e Clandinin e Connelly (2015) ao indicarem a importância do movimento de afastar-se e aproximar-se do objeto de análise. A partir desse ponto da escrita de pesquisa, não há participação direta dos Egressos, como ocorreu na construção dos textos de campo, pois envolvê-los seria quase um entrave epistemológico, na medida em que essa fase pede um afastamento do pesquisador do campo da pesquisa e dos sujeitos. A meu ver, esse distanciamento traz autenticidade e autoria na escrita dos textos de pesquisa. Assim, os Egressos perdem protagonismo e dão lugar à narrativa da pesquisadora, num movimento de aproximação e de afastamento na leitura das crônicas previamente construídas. Esse movimento é assim explicado por Josso (2016, p. 9):

[...] os entendimentos que emergem do trabalho de análise e interpretação fazem surgir uma conceitualização que não pertence a nenhuma das ciências humanas e que se apresenta como uma nova perspectiva ou um novo olhar sustentado por uma epistemologia paradoxal, associando envolvimento e distanciamento do pesquisador, sujeito da sua própria pesquisa, construção de uma subjetividade autêntica por objetividade dos preconceitos ou uma ideia pré-concebida do pensar e da passagem de protocolos experimentais para experiência como modalidade de construção de conhecimento. Essa nova perspectiva resulta de uma prática metodológica original.

Assim, essa forma de interpretação e análise resulta em um modelo metodológico que traduz o que é singular, o que é único, em teoria, com equilíbrio de generalização e fragmentação e com vistas à superação de fronteiras formalistas e reducionistas, características defendidas por Clandinin e Connelly (2015). Percebi que esta forma de escrita traz movimento ao assunto do abandono da docência. As questões de constituição de identidade docente decorrentes de dificuldades elencadas pelos Egressos, em especial no período em que cursavam a licenciatura, são evidenciados, interpretados e analisados nessa fase.

Então, considero que minha forma de escrita dos textos de pesquisa deriva de um processo de **interpretação e análise**. Assim, os textos estão impregnados daquilo que sou na condição de pesquisadora. O estabelecimento de uma relação com a teoria já existente acontece nessa etapa, a partir dos assuntos que emergiram após a organização das crônicas. Então, considero que minha investigação, por não haver enquadramento teórico das narrativas dos Egressos *a priori*, vai ao encontro das ideias de Moraes (2018), que explica que

[...] a pesquisa histórico-narrativa pretende superar o formalismo característico de muitas pesquisas. A recusa de interpretar as vivências e histórias dos envolvidos a partir de teorias formais adotadas antes do exame das histórias, também se reflete nos modos de interpretação. (MORAES, 2018, p. 43).

Um desafio que encontrei ao pesquisar narrativamente foi o cuidado com o pensamento nas fronteiras formalistas ou reducionistas. Além de um desafio, foi um desejo conseguir superar essas fronteiras, evitando o excesso de fragmentação que é comum nas pesquisas formalistas, ou buscando generalizações em demasia, que normalmente ocorrem nas pesquisas reducionistas. A escrita dos textos de pesquisa foi uma forma de romper “[...] o espaço limitado criado pelos enredos das pesquisas formalista e reducionista no meio das quais aprendemos a viver” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 212). Meu cuidado foi pela valorização das narrativas dos Egressos, as suas particularidades e complexidades, o espaço e o tempo em que ocorreram as experiências que originaram a decisão pelo abandono da docência e, ainda, a relevância social deste tema. Tanto eu, pesquisadora, quanto os Egressos, somos sujeitos em transformação (FREIRE, 1996), lembrando que o espaço da pesquisa, sendo uma instituição pública e, portanto, sujeita às mudanças e propostas de cada governo que se alterna, juntamente com suas ideologias, também é um espaço em constante transformação. Minha análise voltou-se ao grupo específico que escolhi para fazer parte da investigação, focando em suas experiências narradas em um espaço físico e de tempo muito específico e não estático. Esta é a minha posição no contexto da pesquisa e no momento de

análise: mantenho-me no entrecruzamento das informações, do momento vivido, das histórias contadas, das lembranças redesenhadas.

Dessa forma, a análise das narrativas tem como tarefa

[...] distinguir os níveis de construção narrativa e proceder, a partir da reconstituição de sua estrutura diacrônica e de seus encadeamentos de causalidade, de uma leitura de *indícios* significativos para o conhecimento de fenômenos e dos mecanismos sociais. Porém a generalização a que deve tender a pesquisa só pode ser obtida pela análise comparativa de um *corpus* de narrativas acumuladas e cruzadas, das quais o autor revela os traços comuns e as recorrências. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 282, grifos no original).

Então, este é o espírito das narrativas a que me atendo na escrita dos textos de pesquisa:

[...] ir do particular ao geral graças ao estabelecimento da relação de casos particulares, daquilo que eles contêm de dados factuais recolocados em sua ordem diacrônica, de indícios descritivos ou explicativos propostos pelos sujeitos, graças à descoberta de recorrências de um percurso de vida a outro, e graças à conceituação e à formulação de hipóteses dessas recorrências. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 282).

Assim, reorganizando, buscando indícios, recortando e comparando, a pesquisa narrativa conduz a uma interpretação e análise que permitem construir uma teoria com um descritivo geral. No movimento de passar da leitura dos textos de campo, avanço para a escrita de um texto de pesquisa que resultou em uma teoria acerca do abandono docente pelo egresso recém-concluente de curso de licenciatura. A partir de reflexões específicas, há a extrapolação das informações constantes no campo empírico das histórias contadas e memórias resgatadas, num movimento de criação teórica por meio de um processo de análise e interpretação.

Nesse processo,

[...] são as respostas às perguntas de sentido e significância social que por sua vez modelam os textos de campo em textos de pesquisa. Estas são as questões que formam a análise e interpretação do trabalho [...] um pesquisador, compondo um texto de pesquisa, procura por padrões [...] tanto dentro como através de uma experiência individual em cenário social. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 178).

Para iniciar a organização da escrita, observei que havia uma quantidade significativa de crônicas. Assim, por alguns dias li e reli cada uma, na busca por um ideal de forma de organização e análise que favorecesse a minha escrita e tivesse uma coerência teórica, ao mesmo tempo em que mantivesse ligação estreita com o modelo narrativo de análise. Na escrita dos textos de pesquisa, a partir de considerações analítico-interpretativas, Clandinin e Connelly (2015) alertam que, por vezes, o quantitativo e a extensão dos textos de campo

podem parecer opressivos e sugerem, inclusive, o uso de programas de computador, de modo a auxiliar o processo da passagem dos textos de campo para os textos de pesquisa. Botía (2002) explica que o processo de análise narrativo baseia-se em sintetizar vários dados em um conjunto coerente, colocando os textos de campo em linguagem acessível ao leitor, sendo o pesquisador aquele que se converte no que constrói e conta a história em equilíbrio dialético entre o detalhe colhido nessa história e as ideias de estrutura global.

Sendo assim, e levando em consideração todas as ideias propostas pelos autores, construí um texto de pesquisa com um formato muito particular, um texto com as minhas características de escrita. Minha escolha ocorreu pela aproximação de ideias constantes nas histórias expressas nas crônicas construídas. Organizei aproximações entre o contado por cada egresso em cada crônica e, a partir de então, obtive algumas **dimensões** que tratam do abandono docente pelo recém-concluinte de curso de licenciatura. As crônicas com histórias próximas foram agregadas, citadas em um quadro e, então, analisadas com base em minhas experiências e, quando necessário, com auxílio da teoria existente e na relação com os capítulos anteriores da tese. Valorizei também autores que têm vínculo ou vivência com as particularidades da rede federal de ensino e, ainda, minhas produções que precedem e justificam a proposta desta pesquisa. Mas apenas quando avaliei necessário. Como texto narrativo que é, a minha escrita sobressai. Por isso, trago aqui a questão da importância da *Assinatura* (CLANDININ; CONNELLY, 2015) para as pesquisas narrativas, pois o excesso do uso de outros textos e outras teorias pode fragilizar a autoria da escrita do trabalho. Por vezes, insiro em meio à escrita alguns questionamentos, de modo a suscitar no leitor a sua interpretação, a sua reflexão no momento da leitura, e com intuito de que venham à tona novas formas de ver e conceber o assunto pesquisado. Esses questionamentos compõem a minha forma de escrita de textos de pesquisa e valorizam os aspectos da pesquisa narrativa, que insere o leitor na interpretação de seus achados (MORAES, 2018).

Assim, as análises permitiram a escrita de um texto único, com características minhas, que valoriza não somente os diferentes papéis dos sujeitos, mas também os aspectos de minha memória que remete à época em que eles foram meus alunos e de todas as experiências que compartilhamos, concordando com Clandinin e Connelly (2015, p. 192) ao afirmarem que “[...] imaginamo-nos nós mesmos aninhados em um conjunto de histórias – nossas e deles. Nós e nossos participantes estamos juntos, no meio.”.

Mantive equilíbrio entre o que disseram os Egressos, a forma como escrevo, o que dizem outros pesquisadores e, ainda, a expectativa com a *Audiência* (CLANDININ; CONNELLY, 2015) daqueles que lerão a pesquisa, buscando uma identidade de escrita. A

respeito disso, Clandinin e Connelly (2015, p. 201) colocam: “os escritores da pesquisa narrativa, sem especificar e sem se limitar, precisam imaginar uma forma para o texto final da tese”, sendo que alguns autores narrativos escrevem no formato de cartas, de prosa ou até utilizando metáforas. Minha aspiração foi de, na busca pelo equilíbrio nos momentos de análise, aproximar ideias, experiências e sentimentos expressas nas crônicas construídas, interpretando-as e analisando-as a fim de construir um texto que fosse argumentativo, descritivo e narrativo, não necessariamente em proporções iguais (CLANDINI; CONNELLY, 2015). Esse movimento gerou o que caracterizei como *Dimensões do Abandono Docente*, que apresenta um texto construído a partir de múltiplas vozes: minhas, dos Egressos, da teoria e, ainda, da minha preocupação com a futura interpretação de cada leitor.

Fiz minha escolha por uma forma de escrita de textos de pesquisa pensando em como estes textos falarão aos leitores da tese. Não foi preocupação fundamental propor uma tese com seções claramente definidas ou comumente utilizadas pelas normas oficiais, pois concordo com Clandinin e Connelly (2015, p. 194) quando afirmam que “[...] títulos não constroem conhecimento”, mas sim, dei prioridade às questões de significado e relevância. Assim, a escrita desses textos teve um movimento de ir e vir aos textos de campo, relacionando-os e buscando aproximações, tendo como tarefa e desafio juntar esses textos de campo em um texto de pesquisa que fosse global e, ao mesmo tempo, único e autoral.

A construção dos textos de pesquisa, assim como de toda a tese, teve um movimento de escrita em espiral. Cada capítulo aqui apresentado não foi cristalizado e finalizado em momentos cronometrados, compartimentados ou fechados. A cada novidade ou nova leitura, nova tensão surgia entre o particular e o geral (DELORY-MOMBERGER, 2014), novas escritas e novas ideias se apresentavam, o que fortaleceu o processo de análise e interpretação “[...] até que, finalmente, haja um sentido do todo, completo, como uma peça, que possa se sustentar, pelo menos neste momento, sozinha” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 218).

A seguir, no Capítulo 4, exponho os **textos de campo**, constituídos pela apresentação dos Egressos e suas crônicas e, depois, no Capítulo 5, os **textos de pesquisa**, minha escrita de análise e interpretação, que cristaliza toda a investigação por meio das *Dimensões do Abandono Docente*. Essas dimensões permeiam as experiências dos Egressos no curso de licenciatura, os motivadores por sua escolha, as relações que estabeleceram com as pessoas, com os componentes curriculares, com as práticas e estágios e o modo como se observam e observam a docência. São situações que, agregadas, originaram uma teoria, resultado de um movimento de contar/ouvir/ler/escrever/interpretar/analisar.

4 OS TEXTOS DE CAMPO – INTERPRETAÇÕES A PARTIR DE MÚLTIPLAS VOZES, POR VÁRIAS MÃOS E MUITOS SENTIDOS.

4.1 A GRACIELE, MINHA ORIENTANDA

Esta primeira egressa investigada faz parte da primeira turma, e levou quatro anos para a conclusão do curso. Foi uma acadêmica dedicada, e tenho boas lembranças em relação a ela, pois, além de ser minha orientanda durante dois anos, quando da realização dos estágios supervisionados, cursou seis disciplinas que ministrei. Sempre com boa participação em Congressos da área, era comprometida com prazos e apresentava produções condizentes com o que era exigido. Embora a considere boa aluna, Graciele demonstrava não gostar muito das disciplinas pedagógicas e parecia sofrer com os estágios e com as leituras, mas adorava as questões que envolvessem a Matemática, o que fica evidente nas impressões de duas professoras do curso.

Conforme a professora Fernanda: “[...] a Graciele era uma acadêmica estudiosa, realizava as atividades solicitadas, não me lembro muito das notas, pensando aqui com relação a disciplina de EDO [...]”. A mesma impressão foi relatada pela professora Laura:

Com relação a Graciele, enquanto professora da licenciatura sempre a vi como uma aluna um tanto a parte das questões da docência. Lembro que isso ficava explícito nas participações da aluna, no que tange as discussões dos conteúdos de disciplinas do núcleo pedagógico, às quais ministrei durante a passagem da Graciele pelo curso. Por outro lado, me parecia claro o gosto que a aluna apresentava por componentes curriculares mais ligados a Matemática. Essas impressões também se justificam pela escrita, uma vez que se percebe, pelas produções individuais que vão sendo desenvolvidas ao longo do tempo, evoluções, dificuldades ou mesmo certa resistência pelo trabalho de cunho reflexivo.

Para a professora Clara, *Graciele era excelente aluna, “[...] atenta, responsável e participante das discussões surgidas em aula, com posicionamento autêntico”*. Outro professor do curso, que também acompanhou Graciele no Ensino Médio, relata situações semelhantes às das colegas:

Quanto à Graciele, sempre foi uma aluna muito dedicada nas disciplinas que ministrei. Fui professor da mesma em três disciplinas: Matemática Fundamental I, Matemática Fundamental II e na extinta, do currículo, disciplina Educação e Mundo do trabalho. Lembro que nesta disciplina, ela fez um trabalho muito bom sobre o pensamento de Rubem Alves. Ela teria condições de seguir, ao meu ver, o ramo da Matemática Aplicada em um possível mestrado ou doutorado. Penso que as circunstâncias das vivências das primeiras experiências como professora não foi gratificante para a mesma, associado ao fato de que as condições de trabalho e em termos de salário possam ter contribuído para que a Graciele desistisse de seguir na carreira do magistério, porém isso são apenas suposições que faço, já que

acompanhei essa aluna por dois semestres [...] Também fui professor da Graciele no ensino médio, tendo - inclusive - influenciado a mesma para fazer licenciatura em Matemática. (Professor Jonas)

Professora Lia relata que Graciele era uma ótima aluna, muito atenta e responsável.

Ela fazia muitos questionamentos sobre as questões que envolvem as políticas educacionais. Certa vez perguntei a turma quem estava na docência ou pretendia atuar. Graciele foi uma que disse que não queria. Aliás tenho uma recordação muito lúcida disso. Porém não lembro se ela apresentou os motivos. (PROFESSORA LIA).

Sobre as minhas impressões, especialmente no período de dois anos, quando do desenvolvimento do Estágio Supervisionado, Graciele demonstrava muita preocupação em realizar as atividades com qualidade e era boa observadora da realidade da escola e da sala de aula. Levou em consideração o que discutíamos nas disciplinas e planejou suas aulas de forma a contemplar metodologias que, de acordo com a literatura e com as práticas que realizava, poderiam favorecer o aprendizado e a boa relação com os alunos. Abaixo, cito algumas situações observadas por Graciele na etapa em que deveria assistir algumas aulas, no estágio realizado com o Ensino Fundamental:

A turma [...] é bastante agitada durante as aulas de matemática, principalmente quando os alunos sentam em duplas ou grupos. Uma das alunas desta turma apresenta deficiência auditiva, e durante algumas aulas é acompanhada pela segunda professora, que a auxilia nas atividades. Na observação de uma aula da disciplina de espanhol, percebeu-se que a turma mudou seu comportamento, ou seja, durante a aula os alunos ficaram atentos as explicações da professora, questionaram sobre o conteúdo e contaram experiências suas relacionadas com o assunto da aula, assim sendo concluiu-se que os alunos apresentam um maior interesse pela disciplina de espanhol do que pela de matemática.

Na 6ª série tem 32 alunos, bastante agitados e barulhentos, tanto quando sentam em grupos como quando sentam em filas. Os alunos são bem dispersos e desinteressados, com algumas exceções, apresentam muitas dificuldades em multiplicação, divisão e em operações com frações. Na observação de outra disciplina, verificou-se que também são bastante agitados, apenas alteraram o comportamento após a professora chamar a atenção por diversas vezes. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE GRACIELE⁵).

Já nessa fase, Graciele observou que os alunos não têm interesse pela Matemática quando comparado à participação em outras aulas. Comentou muitas vezes sobre as dificuldades dos alunos, e ficava muito intrigada, pois muitos, mesmo quase finalizando o Ensino Fundamental, sequer sabiam a tabuada. Porém, observou que os alunos gostavam de jogar, o que a incentivou a buscar jogos que fossem pedagogicamente adequados aos seus objetivos de estágio.

Além disso, observou e comentou comigo situações de discriminação racial, e sempre

5 Conforme relatório de estágio da egressa do curso de Licenciatura em Matemática do IFC. Não será citado nas referências de modo a não possibilitar a identificação do sujeito da pesquisa. O mesmo procedimento será adotado para todos os Egressos.

relatava os ocorridos com muita indignação. Vale salientar que a maioria da população da região é descendente de alemães e italianos, sendo que piadas e brincadeiras com negros são situações “comuns” para algumas pessoas, fato que também tive a oportunidade de vivenciar diversas vezes, não somente nos ambientes escolares. Essa observação pareceu-me muito importante, pois remete à indicação de que a formação em nosso curso também discutia e valorizava itens que por vezes não aparecem no currículo, mas estão presentes no cotidiano escolar.

Na época, também era possível observar a boa relação que Graciele tinha com os colegas de classe. A turma, no geral, era unida e construiu uma amizade que perdura até hoje. Para mim, era perceptível que essa amizade fortalecia não somente os laços entre os licenciandos, mas contribuía para que o grupo fosse solidário nos momentos de desafios, principalmente acadêmicos. Era comum encontrá-los estudando e discutindo assuntos da graduação mesmo em horários alheios às aulas. O grupo participava até dos assuntos externos à instituição, e, ao menos uma vez ao ano, se organizava para participar de Congressos e Seminários de níveis nacionais e internacionais. Acredito que essas participações também contribuíram para que Graciele desenvolvesse um senso crítico em relação à docência, porém o que mais marcava era a observação das dificuldades discutidas no âmbito da Educação, em detrimento das novidades, ideias e metodologias que pudessem auxiliar o desenvolvimento de aulas nos estágios e nas práticas.

Graciele relatava que, no contato com a escola, a recepção por parte da direção, da coordenação pedagógica, dos professores e mesmo dos alunos nos momentos de realização de estágios e práticas sempre era algo positivo, porém identificava muitos pontos que dificultavam a atuação docente, principalmente falta de interesse, as falhas no comportamento dos alunos durante as aulas e, ainda, as dificuldades em determinados conceitos básicos da Matemática. Apesar disso, ela tinha ciência da importância da realização dos estágios para a formação acadêmica, embora claramente não gostasse de realizá-los.

Na realização do estágio no Ensino Médio, sugeri que discutíssemos as questões da prática reflexiva, e Graciele entendeu que esse conceito deveria permear toda a trajetória docente, demonstrando preocupação com a formação contínua. Nesse período, Graciele deu atenção especial a dois alunos que anteriormente já haviam abandonado a escola. Contava que não tinham o menor interesse em copiar, resolver exercícios ou mesmo preocupar-se com avaliações. Na ocasião, ela procurou a professora regente da turma, a qual apenas repassou que a orientação da direção, a de que os professores não perturbassem esses alunos, pois havia o risco de que eles novamente abandonassem a escola.

Essas questões, acumuladas, geravam um descontentamento e uma impotência em relação à docência que, por vezes, era difícil discutir ou mesmo superar nos momentos de orientação. Considerava que administrar o tempo, os conteúdos, a indisciplina e a falta de interesse dos alunos era uma função estafante. Graciele colocava que:

As situações vivenciadas durante as aulas ministradas possibilitam uma reflexão acerca da prática docente necessária para ser um bom profissional. Em uma sala de aula, é necessário lidar com situações alheias ao conhecimento da Matemática, situações decepcionantes e frustrantes (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE GRACIELE).

Depois de passar dois anos realizando os estágios supervisionados, na finalização do processo, Graciele aponta que:

Assim sendo, finaliza-se essa etapa da formação docente com a certeza de que a vida profissional de um professor de Matemática não é nada fácil, e que a cada dia é preciso renovar as forças para enfrentar a sala de aula e os desafios nela encontrados. Foi muito difícil desenvolver quatro semanas de aula com uma turma, sendo que eram três aulas por semana, e supõe-se que essa dificuldade para um professor que tem 40 horas de aula, tendo 8 ou 10 turmas, sem dúvida é muito maior. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE GRACIELE).

Preocupada com as dificuldades enfrentadas nas práticas e estágios, Graciele propôs, em um artigo, a discussão acerca da utilização de jogos para a superação de dificuldade discente. Porém, foi possível destacar que, para a escrita do artigo, Graciele não trouxe novos elementos ou uma nova investigação, pois apenas utilizou um material já coletado nos momentos de estágio, relacionando-o com a teoria a respeito do assunto. Sendo assim, fez uma análise comparativa entre o uso de jogos com alunos de séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio:

Levando em conta a diferença de idade entre os sujeitos investigados, considerando que foram desenvolvidas as mesmas atividades nas duas turmas, e os resultados apresentados foram semelhantes, pode-se afirmar que o raciocínio lógico pode ser estimulado independente da idade [...] o que, acredita-se contribuir significativamente para a aprendizagem matemática. (ARTIGO DE GRACIELE).

A partir de minhas memórias, do que colocaram os professores e ainda dos documentos produzidos pela egressa na época da licenciatura, é possível observar que, já nessa época, não havia muito interesse de Graciele pela docência, pois o foco residia muito mais nas dificuldades do que nos pontos positivos ou nos avanços que as experiências na licenciatura pudessem proporcionar. Essa constatação é reforçada na voz da própria Graciele, interpretada e organizada nas crônicas a seguir.

A única escolha possível

Então eu vou começar dizendo o porquê da Matemática. Por que no Instituto. Eu fui aluna do Técnico em Alimentos aqui, né, e aí, por influência do professor Jonas, eu vim pra Matemática. Porque, na verdade, assim, eu não tinha condições mesmo que eu passasse numa universidade federal fora, uma UFSC, enfim, eu não tinha condições de me manter, meus pais não tinham condições de pagar, tipo, mesmo que não precisasse pagar a universidade, mas de me manter fora de casa... E aí, como eu sempre gostei da Matemática e deu a coincidência de que no ano que eu terminei o técnico, abriu Matemática e Medicina Veterinária. Aí veterinária eu não gostava, aí eu decidi, não, vou fazer Matemática, só que eu achava que a Matemática poderia abrir outros campos também.

Não sei o que é, somente sei o que não quero

Eu não entrei na faculdade com o foco de ser professor, eu achava que, ah... poderia, sei lá, trabalhar em empresa, assim, eu não tinha claro o que era a licenciatura. Como eu não tinha condição de pagar uma particular, uma administração, por exemplo, alguma coisa que tivesse aqui na cidade, e era a oportunidade que eu tinha e não podia deixar passar, né. Aí entrei e vi que o foco do curso era realmente licenciatura, aí depois eu comecei, na verdade, a me empolgar, assim, com o curso, um pouquinho. Eu gostava das disciplinas exatas, aí comecei a gostar, e tu sabe, né, profe, que tinha os colegas, todo mundo se ajudava, a gente, principalmente nas disciplinas de cálculo, a gente tinha um grupo bom que a gente se ajudava, conseguia ir pra frente... Isso no primeiro ano, sabe. E aí, no primeiro ano mesmo, eu ainda tinha dezessete anos e não podia trabalhar, aí consegui uma bolsa que eu comecei a fazer uma pesquisa com o professor Gilmar, que era na área de modelagem, e aí eu comecei gostar daí de programação, de modelagem, comecei gostar da área, assim, e daí realmente vi uma alternativa de realmente poder trabalhar com automação industrial, alguma coisa nesse sentido, assim, e daí comecei a me animar mais. Aí eu fui, eu tinha uma bolsa. Era bem pouquinho que eu ganhava, né, na época.

As primeiras más impressões

Aí eu fiz 18 anos daí e comecei a fazer substituições em sala de aula... Daí no final do primeiro ano eu fiz 3 meses de substituição que daí eu fui pra uma escola bem no interior, que era lá em Cachimbo, mas bem no interior, assim, e aí eu tive muita dificuldade. Assim, dificuldade eu não sei se era, dificuldade, assim, mais em relação aos alunos, porque mesmo uma escola do interior, eu sentia que eu não conseguia passar o que eu queria passar pra eles.

Eu não sei se era falta de conhecimento meu ou... ou se era... Porque também não conseguia fazer, assim, como é que eu posso usar a expressão, eles prestarem atenção, assim, chamar atenção pra aula. Tentava fazer coisa diferente... Não, não tinha problema de indisciplina, mas era desinteresse, era umas turmas que a professora de lá era muito boa, a professora de Matemática era muito boa. E ela tava afastada, e aí eu sinto, assim, que eles tinham um conhecimento bem bom e eu não conseguia, talvez, suprir as expectativas deles, sabe... E, às vezes, também, bah, preparava as aulas, daí chegava e não se interessavam e isso vai te desanimando, assim... Tá. Daí eu substituí ali nessa escola, mas, assim, os alunos eram bons assim, escola do interior, alunos bons. Daí depois, no outro ano, ah, eram alunos de 5ª a 8ª série. Era série na época. Daí depois eu peguei mais dois meses de 7ª e 8ª série no início do outro ano, que daí foi aqui em Kennedy, e era uma escola estadual. E ali também era a mesma coisa assim, né. Mas às vezes eu via os outros professores e pensava “meee! Como eles conseguem, né?” Chamar a atenção dos alunos e tal e ver que os alunos tinham uma admiração pelos professores e eu, não sei, eu não conseguia fazer com que eles.... Até tinha uma relação com eles, mas, assim, eu não sei se eu não conseguia passar o conhecimento, não conseguia construir o conhecimento com eles... rrsrrs Eu não sei o que foi acontecendo, assim...

Na inércia? Ampliando as certezas

É porque eu pensava “Bah! Agora já tô quase na metade, daí vou desistir?” Né? Rrsrrs Eu não queria desistir e ainda tinha essa visão da modelagem, assim, que quem sabe desse pra ir pra uma outra área. Tá, daí, depois disso, eu comecei a trabalhar num escritório, e com papel, assim, no administrativo, com nota fiscal, esse tipo de coisa, e gostei muito dessa parte, e aí eu pensei “Bah!” Eu acho que pelo menos aqui no escritório mesmo tinha gente, tinha bastante trabalho, bastante coisa, mas eu fazia assim, fazia o que tinha que fazer no dia, ia pra casa, descansava no final de semana, na segunda-feira voltava e continuava fazendo o que eu tava fazendo ou resolvia o que tinha pra resolver. Eu não precisava, assim, pensar em preparar trabalho, preparar prova, preparar aula, corrigir prova, essas coisas... Daí depois eu passei num concurso da prefeitura, também como administrativo, daí também era uma coisa que eu gostava bastante, e na prefeitura a gente tinha progressões, daí, mesmo se você terminar a graduação, tu tinha um percentual a mais que ganharia. Daí eu pensei “Não vale a pena desistir”, e daí continuei, resolvi continuar... Na verdade, eu nem sei se em algum momento passou pela minha cabeça desistir, e também porque a turma era muito boa.

O que foi determinante

Os estágios, depois, aí foi o que decidiu mesmo a não ir pra sala de aula... as práticas... as práticas, na verdade, não sei se influenciaram tanto assim, porque nas práticas parece que os alunos se interessam mais, participam mais por conta da metodologia utilizada. Tipo, sempre uma coisa diferente que você leva, um material, um jogo, um *software*, alguma coisa assim, e não é um compromisso pra eles. Então vai na prática quem realmente quer ir na prática. Então, por isso que as experiências nas práticas foram boas. E aí, nos estágios, principalmente não em relação às oficinas, mas em sala de aula, aí também foi mais ou menos, foi problema com indisciplina, ali teve uma escola municipal primeiro, do 6º ao 9º ano, que era bastante indisciplina, e também, sempre você levava preparado né, o conteúdo, nunca dava conta de passar, de fazer tudo que você queria. Toda aula você tinha que reprogramar, preparar. Fazia um planejamento inicial de estágio e depois você tem que mudar toda aula, você tem que mudar porque você não dá conta de fazer tudo aquilo que você planejou. E no Ensino Médio também foi mais ou menos assim, mais ou menos a mesma coisa, assim...

Pois vocação é fundamental

Não, pra mim não teve, ninguém me puxou pra baixo, as duas equipes pedagógicas das escolas que eu trabalhei os estágios foram bem boas e ninguém teve essa fala assim. Então eu acho que essa decepção é minha visão, mesmo, e também a mesma coisa, assim, eu não senti que ia fazer diferença, sabe, na vida do aluno. Assim, eu pensava “Bah! Mas se é pra eu dar aula desse jeito, desse jeito não.” Eu fazer um tremendo esforço pra dar aula e ver que o aluno, às vezes, até o aluno tá se esforçando pra tentar aprender, mas tu não consegue... eu não sei o que acontece. Eu não tenho o dom. O negócio do dom. Eu sempre falo que as pessoas nascem com o dom de ser professor, então, assim, sem ... e tem professores que você, assim, nota que conseguem passar com uma facilidade. Assim, conseguem construir com os alunos os conceitos de forma mais, assim, mais que natural, assim, né... Não sei. Mas, assim, os estágios, foi decisivo.

O excesso do pedagógico

- Tu se sentiu profe em algum momento?
- (longa pausa) Eu acho que... Eu não me lembro. Eu acho que não. Amor por ser professor, eu acho que não. Eu acho que faltou muita coisa na minha formação... Faltou bastante, eu não sei se base, ali em Matemática Básica, ou... Mas assim, mas faz falta conhecimento

matemático mesmo, porque até uma das críticas que a gente sempre fazia ali no curso é porque é muita disciplina pedagógica. Claro, é importante ter as disciplinas? É importante ter as disciplinas pedagógicas, até pra tu ter uma visão... Hoje me ajuda muito, assim, ali na secretaria, essa questão dessas aulas que a gente teve dessa parte pedagógica, porque daí tu consegue ter uma visão mais ampla da escola. Porque que tá acontecendo determinada coisa. Por exemplo, hoje a gente tem muita evasão no Ensino Médio. Você começa a parar pra pensar “O que tá acontecendo? Onde poderia ser mexido?” Então isso é uma coisa, assim, que hoje eu tô num trabalho administrativo, mas tendo essa visão mais ampla, pedagógica. Isso me ajuda muito hoje, sabe?

O atendimento para além do administrativo

A gente faz um... sim o nosso trabalho é administrativo mas não deixa de ter um atendimento pedagógico, porque o atendimento, a gente ouve os pais que passam por ali, e a gente tem, assim, até uma questão das transferências, quando um aluno vem pedir transferência – claro que tem a orientadora pedagógica, que faz esse trabalho de conversar com o aluno –, querendo ou não, a gente conversa com os alunos. A gente acaba enxergando algumas coisas. Por exemplo, essa questão da evasão. Como somos nós que fazemos as transferências, a gente fica muito preocupado, assim, com essa questão. E até a gente colocou pra direção, porque é um ponto muito claro, assim, muito gritante. A gente vê que nos primeiros anos a evasão é por causa da nota, principalmente... Eu vejo, tem gente que acha que é alojamento e tal, mas eu vejo que é muito claro: no fim do primeiro trimestre dá uma esvaziada... E, assim, em relação ao curso, eu acho que o curso dá uma visão bem ampla dessa questão do aluno... Eu vi uma coisa esses dias aqui na escola, com um professor de Matemática, mesmo, que “ah porque os alunos agora tão no terceiro ano, tão muito fracos. Ano que vem a gente tem que peneirar eles no primeiro ano”. Isso me preocupou bastante, porque não é esse o objetivo da nossa instituição, não é ser excludente. Então, e essa visão eu tenho por causa do curso. A gente não pode ter só um objetivo. O objetivo nosso é o aluno. Temos que integrar o aluno, temos que entender por que que ele tá saindo, o que que tá acontecendo, onde a gente tem que mudar, tem que dar reforço, tem que fazer o quê? Qual que é a melhor estratégia?

Sobre permanecer aprendendo

E eu não tive mais interesse em seguir nessa área porque, assim, de qualquer forma, mesmo com o mestrado, as possibilidades que eu via e que eu ainda vejo é a sala de aula, mesmo que de graduação, mas ser professor. E eu não me sinto segura pra ser professora, não me sinto...

(longa pausa) Eu não gosto. Acho que essa é a palavra. Não gosto. Eu tô feliz, é claro. Eu penso pra frente, assim... Eu até não sei se não vou fazer, futuramente eu faço, um mestrado na área da Educação. Mas assim, não pra sala de aula. Era uma possibilidade que eu tinha descartado lá na graduação... “Ah, na área da Educação, nem pensar... Eu não quero, não quero, não quero.”

As práticas e os estágios como aspectos negativos

É... não foi fácil. A turma foi muito importante e, assim, eu acho que um pouco de persistência mesmo, assim, porque eu não via sentido de eu parar, por exemplo, ali quando iniciou os estágios. Pois tava mais na metade do curso. Assim, eu não via sentido, porque, hoje mesmo, se eu não tivesse esse curso, não aumentava meu salário, né... Faz uma baita diferença. Por ser licenciatura, por ser área afim, conta mais do que outra graduação ... E eu vejo assim. Daí eu fiz a minha pós-graduação, uma especialização em gestão pública, e aí eu também... E seria bom que todos que trabalhem em escolas tivessem essa noção da licenciatura. A gente tem uma noção de que... Ah, muitas vezes é só sistema, sistema, sistema... Não... Tem a parte pedagógica também. Então a gente consegue fazer um “meio de campo”, assim, as duas coisas. E eu acho que, nossa, me ajuda muito. Por exemplo, mais do que se eu tivesse uma graduação em administração pra trabalhar aqui.

Os inúmeros desânimos

A gente desanimava um pouco... Na verdade, as discussões pedagógicas no geral, elas te desanimam muito. Porque o que é que acontece... Ainda mais ali no último ano, nos últimos dois anos, em todas as disciplinas pedagógicas, em qualquer seminário, a discussão que você tinha, chegava na mesma conclusão, que é “a Educação... é difícil, é muito difícil você lidar com os alunos, é muito difícil você lidar... Ah! Os alunos vêm cada vez mais desinteressados, os alunos vêm cada vez com menos preocupação. Você tem que fazer, o professor tem que fazer um esforço, esforço, esforço, tem que buscar estratégia diferente, tem que fazer mil coisas. Ou seja, tudo em cima do professor. Você tem que fazer milagres, você tem que ser ótimo, maravilhoso e você tem que, né....” Porque, na verdade, assim, no final ninguém mais nem discutia, porque a discussão era.... chegava sempre na mesma conclusão, assim, de que os alunos são difíceis, de que o investimento do governo, de modo geral, não é bom, que... Assim, daí tu acaba desanimando. Assim, não adianta mais ficar argumentando porque você sabe que.... Daí você vê que a família também é um problema. A gente vê muito claro até mesmo aqui, né... Tu vê um aluno que ele tem, assim, que tem a família apoiando. É mais

difícil dele desistir. Mas se você vê o aluno que, ah, ele só estuda aqui dentro e não tem um apoio da família. Ele não vai conseguir tirar, por exemplo, ele não tem uma cobrança de fazer estudar pra prova, fazer trabalhos. É, então as vezes ele não vai fazer... Aí não adianta, não vai conseguir se adequar dentro desse sistema de notas.... Só que, daí, eu não sei se a culpa é só do aluno. Porque, porque é que ele não tá se interessando nas aulas, porque é que ele não tá se interessando pela escola? A nossa escola tá adequada? Tipo, pro aluno? É isso que a gente precisa fazer. Vale a pena fazer aqui? Vale a pena eu formar um técnico em agropecuária que tem sei lá quantas horas de prática lá no campo? É isso que a gente precisa, na prática, um técnico em agropecuária assim, com prática? Meu Deus... Acho que eu tô fugindo do assunto, (pausa longa) A gente... Tem essa questão da tecnologia hoje. Também é uma coisa que os alunos... Você só vê os alunos no celular, então eu não sei se a escola ainda tá fazendo o seu papel... Eu não sei se a escola tem um papel, né?? (longa pausa).

O professor como centro do processo

O professor Jonas, ele conseguia chamar atenção. Eu admirava o professor pelo conhecimento. Só que, assim, eu vejo que os alunos do Ensino Médio também, hoje, aqui, eles aprendem muito. Então, esse papel da escola, óbvio que ela tem um papel. Mas, talvez, buscar estratégias diferentes, mas agora o quê, ou a escola ideal, não existe. Porque, daí, tu teria que ter várias escolas, que pra cada aluno é um tipo de escola. Porque tu tem aquele aluno que, se olhar o cálculo no quadro, ele aprende. Agora, tem aquele aluno que tu tem que mostrar cinco, seis vezes e ele ainda não conseguiu, entende? Então essa é a grande diversidade dos alunos também. Na verdade, os professores têm que se adaptar, né? Então! De novo o professor!

A in experiência de professores da licenciatura

E outro problema que eu vejo aqui é... Às vezes os professores vêm com doutorado, assim, se formou na graduação, foi pro mestrado com bolsa, fez doutorado com bolsa, chega aqui pra dar aula. Nunca entrou numa sala de aula, nunca. Aí ele chega aqui pra dar aula pra um aluno do Ensino Médio, então ele dá aula num nível de graduação, mestrado e doutorado, que o aluno não consegue chegar naquele nível. Eu não sei se esse... porque falam que o Instituto tem muita qualidade porque tem professor com mestrado, com doutorado, só que eu não sei até que ponto isso é bom. Porque o professor tá num nível tão mais elevado que o aluno, que às vezes o aluno não consegue... Às vezes a gente ouve, assim, alguns tratamentos assim “ah, o aluno que se vire”. Esse tipo de coisa assim... Precisa de um professor que se aproxime mais

do aluno, que o aluno se interesse.

O bom professor

O bom professor acho que é... o que tem o dom?? rrsrrs Eu acho que a Maiane... Ela é muito empolgada. Eu vejo que ela faz muitos projetos. Eu tenho bastante contato com os colegas. Eu vejo que ela se envolve com os alunos. Mas ela sofre! Ela sofre no sentido de, assim, da gente saber que no fim de semana ela tá preparando aula, preparando coisas, que ela tá corrigindo, enfim...

O lugar da família

Na verdade, assim, durante a escolha do curso, e mesmo depois, a minha família nem apoiava nem desaprovava. Os meus pais, eles são muito, assim “ah, tu que sabe o que tu quer, assim..”. Então eles nem me apoiavam e nem me desapoiavam, na verdade. Eu acho que realmente, assim, a única coisa que me influenciou, da minha família, assim, no começo do curso, foi essa questão financeira. Porque, talvez, se eu tivesse uma oportunidade, eu iria fazer um outro curso, mas também, se me perguntar qual curso, eu não sei.

As expectativas futuras

E eu vejo uma possibilidade, assim, porque tem esses cargos assim, que são cargos específicos de licenciatura. Os cargos de técnico em assuntos educacionais, então eu vejo uma possibilidade também que seria uma oportunidade que eu não teria se eu não tivesse a licenciatura. Então eu já fiz diversos concursos nessa área, daí, tipo, estudando pra concurso.... Então trabalhar na parte pedagógica da escola pra mim é um desafio. Eu encararia, eu acho que eu ia gostar. Eu acho também que é uma área que eu não me sentiria frustrada, assim. Eu só não queria mesmo a sala de aula. Mas essa área... Tanto que é uma coisa que eu estudo, que eu almejo pro futuro essa parte, né. Então a licenciatura, na verdade, me abriu caminhos, assim, né... Eu não quero sala de aula, mas eu não deixo de seguir na área da Educação. E eu, por exemplo, não quero trabalhar num escritório fechado. Não vejo sentido...

A visão da Educação

Sim, eu acho bacana, e mesmo essa coisa que os professores têm, né, de fazer a diferença na vida de um aluno. Eu vejo também que, às vezes, a gente consegue, com uma palavra ou algo assim, consegue ajudar um aluno. Você consegue dar uma esperança. Até eu quando estudava

aqui, conversava com alguém, você vê um caminho. Assim, te dava uma luz. Nós, enquanto servidores, assim, a gente tá lá e acaba fazendo, assim, uma certa diferença. Então eu gosto, essa é uma parte que eu gosto. Hoje é uma parte que me ajuda muito no atendimento aos pais, até aos alunos que chegam pra nós. Eu gosto disso. E que no começo da faculdade eu não gostava.

O fator principal – apoio dos amigos

A coisa mais importante de tudo, da graduação, eu acho que é os nossos colegas, né, que a gente fez uma amizade muito boa. Assim, a gente construiu uma amizade que já faz três anos que nós terminamos a graduação e a gente ainda se mantém muito próximos. Então eu acho que essa é uma das partes mais importantes.

4.2 ALICE, UMA EXCELENTE QUASE PROFESSORA

Alice foi a segunda Egressa que aceitou participar da pesquisa. Sempre foi uma acadêmica muito dedicada e comprometida, principalmente com as disciplinas pedagógicas. Concluiu o curso dentro do prazo de quatro anos e, assim como Graciele, foi minha orientanda nas atividades de estágio. Como já tinha cursado Magistério e, pela sua dedicação e qualidade das atividades desenvolvidas, eu tinha certeza de que seguiria para a docência e seria uma excelente professora. Alice sempre foi muito comprometida e crítica em relação aos assuntos da Educação. Falante e bem-humorada, demonstrava prazer na realização de atividades práticas durante as disciplinas que ministrei, além de permanecer disposta à realização de qualquer desafio proposto, principalmente aqueles que demandassem criatividade, como a confecção ou criação de materiais pedagógicos.

Essa impressão de compromisso e dedicação também foi relatada pelos demais professores que me retornaram com seus apontamentos: “Alice sempre demonstrou gosto pela docência. Aplicada e responsável, participava ativamente de discussões e colaborava de forma positiva em todos os aspectos de aula.” (Laura). “Ótima aluna, estudiosa, comprometida”. (Fernanda). Da mesma forma o professor Pedro Paulo a destaca como “muito dedicada aos estudos”.

Na realização do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, Alice organizou relatórios de forma completa e sistemática em que deu ênfase ao livro didático, à inclusão da pessoa com deficiência, às diretrizes seguidas pela escola e à análise sobre a organização e planejamento das aulas da professora regente da turma. Suas observações e preocupações

eram compartilhadas comigo nos momentos de orientação, que variavam entre atividades presenciais e virtuais.

Preocupada com o aprendizado discente, desenvolveu seu estágio no Ensino Fundamental pautado em atividade dinâmicas, decisão tomada por ter avaliado os alunos inquietos ou desinteressados nos períodos de observação das aulas da professora regente, essencialmente tradicionais. Sempre se mostrava preocupada com análises e fundamentações adequadas às demandas da Educação e Educação Matemática, como no caso em que utilizou jogos com turmas do ensino fundamental:

Durante a oficina os alunos participaram com entusiasmo. Os jogos permitiram participação ativa dos mesmos ao demonstrar interesse no jogar. Pôde-se esclarecer dúvidas que os alunos tinham do conteúdo, bem como propor situações interessantes e desafiadoras durante esta intervenção pedagógica. De forma sutil a ludicidade permitiu a auto avaliação do desempenho dos alunos, pois precisavam conhecer o que estavam jogando, que nesta situação específica eram os conteúdos abordados anteriormente em sala de aula.

De tal modo, acredita-se que o jogo deve ser utilizado pelos profissionais da educação como instrumento de aprendizagem, já que pode adequar-se como um recurso pedagógico ativo no desenvolvimento do aluno. Portanto supõe-se que é dever intrínseco dos educadores expandir seus conhecimentos em relação a temática.

A utilização de instrumentos lúdicos facilitam a aprendizagem, o desenvolvimento social, pessoal e cultural, contribuindo deste modo, ao bem estar e um estado interno produtivo, que provocará a expressão e construção do conhecimento. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE ALICE).

Alice preocupou-se, também, com a questão dos jogos vinculados ao uso da informática e o tema “Economia”, evidenciando uma variedade em seu planejamento, além da preocupação da inserção da tecnologia ao ensino da Matemática. Essa atividade em específico, acompanhei no Laboratório de Informática da escola. Não houve intercorrência e Alice conseguiu atender aos questionamentos dos alunos e finalizar a atividade no tempo previsto e de acordo com os objetivos a que se tinha proposto.

Como uma das obrigações das atividades de estágio, a escrita do relatório exigia não somente o detalhamento das aulas desenvolvidas com os alunos, mas a discussão de uma relação com a teoria. Alice observa a importância de realizar esse paralelo entre a teoria e a prática em seu relatório:

Os referenciais teóricos auxiliaram em todo processo do estágio, pois é nele que a prática e observação se fundamentam. Desta forma a teoria amparou todo planejamento da oficina e materiais utilizados e toda a escrita deste relatório. Além de enriquecer o processo ao longo da formação como educador.

No geral o estágio realizado atendeu as expectativas no que diz respeito ao crescimento como profissional e proporcionou reflexão crítica da importância da prática de ser educador. Todo o processo teve seu objetivo alcançado, proporcionando um campo de experiências e construção de conhecimentos, possibilitando a articulação teórica e prática na docência, além de vivenciar a realidade da instituição

educacional e dos alunos. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE ALICE).

Na realização do estágio no Ensino Médio, Alice, a princípio, expunha certa preocupação com os planejamentos, pois comentava comigo o seu desejo de continuar o trabalho com jogos e materiais concretos, porém com certo receio. Sua turma de estágio estava no terceiro ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Alimentos e ela imaginava que os alunos considerassem as atividades muito infantis. A partir de minha experiência com o Ensino Médio e do que também discutíamos a este nível, nas disciplinas da licenciatura, expliquei a ela que seria uma prática viável e adequada às especificidades da turma. Dessa forma, Alice não somente utilizou jogos em seu estágio, como os desenvolveu, adequando-os ao nível e características da turma e aos conteúdos que estavam predeterminados pelo professor regente.

Assim, organizou seu planejamento, relacionando a Matemática com as questões técnicas do curso, envolvendo jogos, materiais concretos e, novamente, tecnologia, a partir do *Software* Geogebra e novamente foi uma boa experiência. Ao observar a sua docência, percebi que Alice conseguiu desenvolver suas aulas com tranquilidade, segurança e, ainda, estabelecendo um diferencial metodológico, o que, claramente, agradou a turma.

As oficinas foram desenvolvidas com facilidade, atingindo todos objetivos esperados. Utilizou-se diversos recursos, buscando construir os conceitos efetivamente por parte dos alunos, além de relacionar as teorias anteriormente vistos em sala de aula na faculdade. As oficina ocorreram de forma criativa, lúdica e leve, atraindo a atenção dos alunos.

O professor ao compartilhar com o aluno a construção do conhecimento precisa considerá-lo um ser ativo e possuidor de vontades. A fim de que essas observações criem condições para que a interação seja menos oposta entre professor e aluno, tornando a aprendizagem mais prazerosa e eficaz para ambos.

Conclui-se que o estágio foi uma experiência rica e prazerosa, pois pode-se vivenciar um pouco da docência para com o ensino médio. O estágio atendeu as expectativas, auxiliando no crescimento acadêmico e profissional, além de proporcionar a reflexão crítica da importância da prática do professor. Todo o processo do estágio teve seus objetivos alcançados, **proporcionando confiança na escolha do cursar licenciatura e tornar-se professora.** (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE ALICE, grifo meu).

Aqui observo a escrita de Alice de acordo com o que demonstrava na época, que era a confiança e o gosto pela docência. Essa foi uma etapa que ocorreu já no último ano da licenciatura, o que contribuiu ainda mais para a minha surpresa com sua escolha de abandono da docência, após a conclusão do curso. Alice sempre enfatizava os riscos da rotina como algo desgastante para professor e aluno, aliando a isso as críticas aos professores acomodados, que por vezes não adequavam o seu planejamento à realidade de suas turmas. Tinha clara intenção de desenvolver aulas dinâmicas e significativas, mesmo tendo ciência das dificuldades enfrentadas pelos professores, como excesso de alunos por turma ou falta de tempo para

planejamento.

Outro ponto de destaque no planejamento e execução das aulas foi o incentivo aos questionamentos. De todas as orientações que realizei em nível de estágio, essa foi a primeira vez que um orientando, efetivamente, organizou uma atividade dessa natureza.

[...] a turma foi dividida em duplas, nas quais, cada dupla desenvolveu uma questão de cada conteúdo visto em sala anteriormente (juros simples, juros compostos e taxas equivalentes) em formato de questões de Vestibular, porém essas questões deveriam envolver conteúdos e conceitos específicos do técnico em alimentos. Os alunos realizaram as atividades com entusiasmo, durante a elaboração das questões alguns alunos vieram até a estagiária tirar algumas dúvidas que antes somente com os exercícios eles não tinham perguntado. A preocupação em fazer as questões corretamente e associando os conteúdos do Técnico em Alimentos foi constante. Referente a formulação e resolução de problemas destaca-se a possibilidade de explorar a oralidade em Matemática, estimulando os alunos a expressarem suas estratégias diante da questão, além de contribuir para que o aluno pense produtivamente, desenvolver o raciocínio, ensinar a enfrentar situações novas, dar oportunidade de se desenvolver com as aplicações da Matemática, tornar as aulas de Matemática mais interessantes e desafiadoras, dar uma boa base Matemática às pessoas, liberar a criatividade, além de equipar o aluno com estratégias para resolver problemas. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE ALICE).

O cuidado com a forma de avaliação, que era exigência tanto do estágio quanto do professor regente, é outro item relevante, pois Alice não realizou uma avaliação no formato de prova escrita individual. Além do desenvolvimento das atividades, houve o cuidado em conhecer os alunos e observá-los em sua totalidade, em todos os momentos de estágio. De forma [...] *diagnóstica, mediadora e formativa, levando em consideração a totalidade dos alunos [...]* (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE ALICE) a avaliação levou em consideração o cumprimento dos objetivos e o desenvolvimento discente.

Ao final da docência a utilização de várias estratégias para uma relação de ensino e aprendizagem mais dinâmica e significativa na disciplina de Matemática se concretizou e auxiliou nas práticas, pois os alunos mostraram-se participativos e questionadores, conseguindo associar os conteúdos e conceitos matemáticos vistos em sala de aula com sua realidade e cotidiano.

Assim sendo, conclui-se o estágio supervisionado com a confiança de que apesar das dificuldades enfrentadas no dia a dia escolar, **ser professor ainda é uma profissão enriquecedora e prazerosa.** (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE ALICE, grifo meu).

Assim percebi a Alice no decorrer de toda sua formação inicial, comprometida, estudiosa, dedicada e com excelente desempenho nas atividades de cunho prático, desde os planejamentos até as execuções das aulas. Por isso, estudo o seu abandono com certo pesar, pois é difícil perceber que alguém que demonstrou gosto e competência, não está em sala de aula. Em nenhum momento da licenciatura percebi ou imaginei que Alice não atuaria como docente. Dito isso, a seguir apresento as crônicas que resultaram de sua *Entrevista*. Reafirmo que sua organização e interpretação ocorreu a duplas mãos, minhas e dela. Nos trechos, Alice

se expõe e explica um pouco de sua trajetória, de seus desafios e obstáculos, uma história completa, fragmentada em crônicas, que deixam transparecer algumas razões de seu abandono.

Eu queria ser professora

Então, a princípio, antes de iniciar a graduação, eu já tinha feito Magistério. Então, eu já tinha uma noção de docência e tudo mais. Junto com magistério, eu fiz Técnico em Edificações, porque eu pensava em fazer arquitetura. E aí, eu odiei. E, como eu estava fazendo os dois, eu optei pela docência. Eu tinha isso bem claro. E, até então, eu tinha certeza de que era aquilo que eu queria para minha vida, dar aula.

Instituição pública, gratuita e de qualidade

Escolhi a matemática exatamente por causa do Instituto Federal, que era uma graduação Federal de qualidade e gratuita, além de ser perto de casa, exatamente do lado da minha casa. Eu não precisaria me mudar, eu poderia continuar morando com os meus pais. Outro motivo foi por ser licenciatura. Uma sequência natural do Magistério. A matemática não era o amor da minha vida. Engraçado, né? Nunca foi. (Risos). Ainda não é. (Risos). Nunca foi, realmente eu optei por comodidade um pouco, sabe? Porque era cômodo para mim, era pertinho de casa, era de graça, era Federal. Mas, assim, eu não me arrependo de ter feito.

Uma nova realidade

E, na verdade, eu nunca tive dificuldade em uma disciplina, mas eu também nunca fui excelente naquilo. Eu sempre me dei bem em tudo. Então, eu conseguia andar com tudo assim. Então, eu optei pela matemática, eu nunca tive dificuldade também. Eu entrei no curso pelo ENEM. Eu não fiz nada, eu entrei pelo Enem, pelo SISU. E aí, eu gostei do curso. A princípio, tive bastante dificuldade, porque no magistério eu não tive o terceiro ano do Ensino Médio, eu tive só os dois primeiros. E porque eram dois primeiros anos do Ensino Médio e os outros dois de Magistério. Então, tinha contas que quando eu iniciei a graduação eu nunca tinha visto, tipo matrizes. Eu nunca tinha visto matrizes na vida. Então, eu tive algumas dificuldades nos conteúdos básicos, em alguns sabe? Era uma coisa diferente do que eu já tinha vivido antes, na questão da dificuldade mesmo, e de não saber os conteúdos (risos). E, assim, acho que ainda falta alguma coisa para mim em relação a isso, sabe?

Falta muita coisa na Matemática Básica

[...] eu nunca tinha visto matrizes na vida. Então, eu tive algumas dificuldades nos conteúdos básicos, em alguns sabe? Era uma coisa diferente do que eu já tinha vivido antes, na questão da dificuldade mesmo, e de não saber os conteúdos (risos). E, assim, acho que ainda falta alguma coisa para mim em relação a isso, sabe? Porque em alguns conteúdos eu não me sentiria preparada depois que eu terminei a graduação, assim nesses conteúdos básicos. Eu acho que no meu caso foi justamente por eu não ter tido isso no Ensino Médio, talvez, sabe? Então, eu não tinha uma base disso. A minha base foi justamente aqui na graduação e não foi assim tão completa.

Eu iniciei a licenciatura querendo ser professora

E assim, eu gostei do curso. Os professores também são muito bons. A princípio, me identifiquei. Nunca tive problema de não ser aquilo que eu queria, sabe? Nunca pensei efetivamente em desistir do curso. Mas, em relação à docência, daí, mudou. Eu entrei querendo ser profe. Na verdade, quando eu fiz o Magistério, eu só estudava. Até um tempo, eu trabalhei numa escola de Educação Infantil, mas bem pouco tempo. Foram alguns meses assim, daí. Eu trabalhava com o maternal. E aí coincidia com o Magistério, mas aí eu optei por parar, porque eu estudava de manhã e à noite, então ficava bem puxado. Depois, durante toda a graduação, trabalhei em escola, mas não trabalhei dando aula. Eu sempre trabalhei mais na parte administrativa. Um ano eu trabalhei na biblioteca de uma escola particular e aí, depois, eu passei no concurso. E daí já fui trabalhar na secretaria. Depois, teve o concurso da prefeitura aqui do município, e aí eu já comecei a trabalhar na secretaria da escola. Me identifiquei ali, sabe? Gostei daquilo, da parte administrativa, mais da Educação. Continuo trabalhando com isso, né? Eu gosto muito dessa parte da legislação, da burocracia, sabe? Mais na parte da Educação.

A contribuição da licenciatura para o emprego atual

E a licenciatura contribuiu, me auxiliou bastante, bastante até porque, assim, por mais que a gente trabalhe na parte administrativa, a gente acaba tendo vínculo com os alunos, né? Por mais que não seja em sala de aula efetivamente, eu não trabalho lá dando aula para os alunos todos os dias, mas as vivências deles, os conflitos, a gente acaba tendo conhecimento. E interferindo, às vezes. E meio que, pedagogicamente, sabendo como interferir. Ver ali, no dia a dia, as vivências, as dificuldades dos professores. Um pouco também foi por causa da graduação que eu consigo fazer essa análise. Talvez, se não fosse a licenciatura, eu não teria essa visão hoje no meu emprego.

A experiência do estágio: indisciplina e vivências dos alunos

Então, onde eu me assustei um pouco... (Risos) Para não dar aula, no Ensino Fundamental eu fiquei meio desesperada, assim, sabe? Eu acho que fiz o meu estágio I, que era de Ensino Fundamental com o oitavo ano, se eu não me engano. Eu fiquei meio apavorada, principalmente pela indisciplina dos alunos. Eu não sei como era anos atrás, mas atualmente, com as minhas vivências, me deixa um pouco desesperada. Não me dá vontade de ir para sala de aula. Um pouco de indisciplina dos alunos e um pouco também a relação familiar, sabe? Porque, querendo ou não, o professor em sala de aula tem que carregar um pouco disso tudo, porque não existe, não existe dar aula tampando os ouvidos e os olhos e “ah, vou dar aula, vou pro meu conteúdo e vou dar a minha aula”. Isso não existe, né? Porque os alunos, querendo ou não, têm várias vivências. São alunos diferentes. Às vezes não têm nem família. Então é complicado. Eu acho que é um pouco isso, também, porque o professor não é só professor. Ele é um pouco de tudo, sabe? Eu acho que isso também um pouco me deixou abalada. É uma das coisas que eu acho difícil na docência. Isso foi no estágio.

O estágio no Ensino Médio em uma Instituição Federal

Aí do Ensino Médio eu me animei um pouco. Eu gostei do Ensino Médio. Talvez seja ali, sabe? Talvez, se um dia... Eu fiz aqui no IFC. Eu nunca vou dizer que eu nunca vou atuar, porque a gente nunca sabe, né? Mas assim, me identifiquei mais com Ensino Médio, por eles serem mais maduros, saberem mais o que eles querem para a vida. Foi bom meu estágio aqui. Claro que talvez em outra escola seria diferente, mas assim...

As boas experiências com as práticas

Eu fiz algumas oficinas também com jogos e tal no Olavo. Gostei também, e é outro tipo de vivência. Daí eram relacionadas às práticas. Então, querendo ou não, eles vão mais entusiasmados, porque é aquilo que eles escolheram para ver naquela noite, por exemplo. Mas eu ainda me identifiquei mais com o Ensino Médio, se for comparar, sabe? Mas atualmente não pretendo ir para sala de aula. Não é uma escolha que eu escolheria agora para fazer.

Desistir não era uma opção

E assim, desistir não me passou pela cabeça, porque, na verdade, foi mais no último ano, assim, que eu tive a certeza... Não, porque não tenho até hoje: “Não vou para sala de aula

nunca.” Mas, assim, vi que não era aquilo que eu queria a princípio. Foi mais no último ano que eu não quis prosseguir com aquilo, prosseguir com a docência. Então, para desistir do curso no último ano, eu não ia desistir. E agora, na verdade, agora, meu objetivo é passar pra algum concurso da parte administrativa, né? E eu teria já a graduação, indiferente que seja licenciatura ou não, porque o que eles exigem é a graduação. Isso foi um pouco o que não me fez desistir.

A escolha pela pós-graduação errada?

Mas então, depois que eu terminei a faculdade eu fui para a pós, né? Eu estou fazendo pós-graduação e aí logo quando eu terminei... Aí logo quando eu terminei a graduação, eu pensei em fazer a pós. Aí, na época, eu pensei em fazer uma pós em matemática. Aí entrei e estou terminando agora. Aí fiz uma pós-graduação em Metodologia do Ensino da Matemática e Física. Agora, um ano depois que eu terminei a graduação, eu me arrependi de ter feito a pós nisso. Eu não deveria ter feito nisso. Eu deveria ter feito em outra coisa. De repente, em gestão pública ou alguma coisa assim, sabe? Porque não pretendo atuar tão cedo, sabe?

Um plano para a docência... indefinição?

Não sei o que me faria mudar de ideia. Eu até penso, assim, de repente, em o ano que vem fazer processo seletivo e dar aula no meu período complementar, sabe? Continuar com que eu faço durante o dia e dar aulas à noite. Porque, como eu nunca atuei, talvez seja isso, sabe? Eu não tenho noção da realidade do dia a dia de sala de aula. Só experiência do estágio. E não dá para eu falar: “Ai, odiei”, sabe? Ou “amei”, não dá também. Eu também já pensei nisso, em fazer processo seletivo para o estado – é o estado que tem à noite – e complementar a minha carga horária dando aula 20 horas da noite para experimentar a realidade mesmo. O dia a dia de estar em sala de aula. O que eu sinto é assim: se alguém colocar aqui uma coisa bem legal, eu vou. (Risos). Mas eu não estou correndo atrás. Atualmente estou fazendo concurso para as outras áreas, principalmente as áreas administrativas do que para docência.

A diferença entre o magistério e a licenciatura

A minha mãe é pedagoga. Ela não atua hoje em sala de aula. Então, a minha mãe sempre me apoiou assim, sabe? Ela achava que eu ia gostar, porque até quando eu escolhi fazer o Magistério, eu escolhi depois, eu entrei no Ensino Médio regular e aí eu resolvi: “Vou fazer Magistério.” Aí ela falou: “Vai, tu vai gostar. Tu tem perfil e tal. Acho que você vai se dar bem.” E, realmente, eu me dei bem no magistério. Eu gostei, amei, terminei gostando muito

do magistério. O que mais gostei eu acho que foi justamente as práticas, sabe? Porque o magistério é muito prático. Você está o tempo todo fazendo a prática e, ao mesmo tempo, teórico, né? Talvez isso que seja a diferença da graduação. E é mais no geral também, querendo ou não, é mais Educação no geral. E a matemática já não, você foca mais na matemática em si e o magistério já não.

Do que mais gostei no curso...

O que eu mais gostei no curso foi a questão de conseguir aprender a parte científica, sabe? Eu acho que me saí bem. Eu gostei muito disso porque hoje, por exemplo, eu me sinto preparada para fazer, por exemplo, um artigo ou saber fazer trabalhos científicos. Gostei assim dessa parte. Acho que eu me saí bem resolvida nisso. Eu me sinto preparada para fazer isso, sabe? Eu gostei e gosto muito das práticas, da parte de laboratório, amo. Na parte de jogos, de fazer é uma parte que eu gosto bastante. Das oficinas também, de aplicar oficinas, a parte prática mesmo do dia a dia, gostei muito. Deixa eu pensar mais o que me chama atenção... A parte pedagógica também eu gosto muito, sabe? As disciplinas pedagógicas, História da Educação eu gosto bastante, gostei, tive boas aulas dessas disciplinas.

Havia muito conflito na turma

A nossa turma não era fácil. Era muito desunida e tinha muito conflito interno entre os alunos, então eu criei vínculo com poucas pessoas depois que eu terminei a graduação, da turma, sabe? Foi difícil assim, e isso, querendo ou não, também foi uma dificuldade durante o curso. Porque, assim... Ah, também porque ao longo do curso eu comecei com um grupo de pessoas e essas pessoas foram desistindo. Então chegou no terceiro ano da faculdade e eu não tinha mais ninguém que era do meu grupo, sabe? Então ali eu dei uma balançada porque eu fiquei sozinha, aí eu pensei: “Meu Deus, e agora? Eu vou ficar um ano e meio sozinha, né?” Aí foi quando algumas das meninas me acolheram. E aí eu fiz um novo grupo de alunas. Ter um grupo assim... Me ajudou. Meu Deus, foi isso que me segurou sabe? Porque, querendo ou não, você consegue ter um sustento ali, né. A base, as pessoas que estão vivendo a mesma coisa que você, que sabe que não é frescura, por exemplo, quando você não faz alguma coisa ou quando você não consegue tal coisa.

A insegurança com as disciplinas de cálculo

Muita dificuldade também foi nas disciplinas de cálculo. Eu tive muitas dificuldades porque a minha base já não era boa, né. E tive muita dificuldade, assim. Tive que ralar muito, assim,

para conseguir passar nessas disciplinas. Aí assusta um pouco ter que talvez um dia ensinar isso. Eu tenho muito medo, assim, de aluno da graduação, muito medo de, de repente, ser professora em graduação. Claro, eu tinha que pensar no mestrado, mas eu não me sinto preparada para isso. Não vejo que me sinto preparada. Não é uma coisa que eu quero isso para minha vida como objetivo, mas pode ser que, futuramente, se eu conseguir, eu acho que é uma opção.

O método tradicional dos professores formadores

Então (pausa longa). Outra coisa bem difícil também são alguns professores, porque, na teoria, assim, é tudo muito lindo. Então, na teoria é tudo muito lindo, assim, a gente tem que levar em consideração a diferença dos alunos, as vivências e tal. E na própria graduação a gente não vê isso, né?, com os nossos professores. Porque, assim, é tudo muito estático é tudo muito tradicional em algumas disciplinas, principalmente as de cálculo, né? Mas em outras também é tudo muito tradicional, e aqui você tem que se encaixar naquele padrão. Se você não se encaixar, você reprova, não consegue ir para frente. Então, é muito difícil assim.

A metodologia dos professores é algo que se questiona

No geral, a licenciatura é um curso difícil. Você precisa se empenhar bastante, tem muita desistência. Para mim foi difícil porque eu trabalhava 40 horas e estudava todas as noites, né? Então eu tive que vir muito. Eu saía do trabalho e vinha direto para cá para fazer aula de reforço com os professores, né? Principalmente os de cálculo, porque eu não conseguia só com que era passado para nós em sala de aula. Eu não conseguia dar conta do conteúdo só com aquilo, eu não consigo entender. Ah, uma coisa também que eu até comento agora, depois com alguns professores que trabalham comigo, é da quantidade, por exemplo, de exercício. É uma quantidade absurda que tu nunca vai conseguir fazer tudo aquilo, sabe? E é tipo, 1000 exercícios iguais, muitos exercícios iguais e que não te auxiliam para você compreender aquele conteúdo, sabe? Então é uma lista gigantesca, a mesma questão de formas diferentes, muitas vezes e, às vezes... E isso não faz sentido para uma licenciatura. É uma coisa que eu achei bem difícil também, porque eram muitos exercícios, e, assim, eu não consigo dar conta daquilo, sabe? Muitas coisas eu deixava para trás, porque eu não conseguia. E aí, na hora da prova, vinha aquilo e eu não tinha entendido porque eu não tinha conseguido fazer o exercício, e era muita coisa. Então foi uma das minhas dificuldades também e que é uma coisa que eu não via sentido, que aí complementa com que eu havia falado antes, que, na teoria, tudo é lindo, e aí você tem vivências com professores, assim, e aí que tipo de professor

que você se torna também, né? É complicado, assim.

A importância do papel do professor formador

Porque, bem ou mal, os professores da licenciatura de certa forma servem de espelho. De exemplo, né, de exemplo para nós. E aquela vivência que tu tem, é claro que não são todos, né. A gente tenta usar de espelhos professores que a gente acaba gostando mais daquele método que ele trabalha, mas, querendo ou não, essa parte de exatas mesmo é difícil. Assim eu não saberia como eu, por exemplo, como eu trabalharia, se eu iria conseguir fazer de outro jeito. Claro, eu acho que sim, né, mas tu usa como não fazer aquilo.

No estágio fui na contramão do modelo tradicional

No estágio eu não segui nessa linha de lista, lista. Optei por não fazer isso. Já que eu tinha muita dificuldade naquilo, tentei usar mais coisas práticas, da vivência dos alunos. Aqui no IFC, eu fiz o estágio com o técnico em alimentos, então eu tentei abordar aquilo, sabe, para os alunos entenderem melhor, e poucos exercícios, mas que fossem significativos pra que o aluno entendesse que era daquele jeito, sabe? A relação da Matemática com o curso. Eu acho que isso é importante, assim, porque o aluno, querendo ou não, ele vê e: “Ah, não é tão difícil. A Matemática está em tudo.” Então, às vezes, uma lista gigante daquelas apavora o aluno e às vezes não resolve muito, porque aquilo não acrescenta em nada. Repetição, né. Não acrescenta em nada. O aluno não aprende a mais por causa disso.

Os conflitos com professores do curso

Um dos problemas maiores, então, foi uma situação em específico da graduação em que eu tive um problema bem grande com uma professora. Eu acho que a ética é uma coisa muito importante, né? Até repensando, a gente acha que a ética é mais importante em âmbitos profissionais, por exemplo, da saúde, que você não pode contar, por exemplo, mas é complicado. Assim, eu tive um episódio com uma professora então que foi bem complicado no último semestre da graduação e que ela me perseguiu, basicamente. Não só a mim, né? A mim e o meu grupo que eu era mais próxima. Provavelmente ela não concordava com algumas abordagens nossas e perseguiu a gente, deu zero em um trabalho, e a gente teve que ralar muito para conseguir passar naquela disciplina. Passamos, inclusive no último trabalho disciplina ela deu 10, então eu passei sem exame tranquilo. Fiquei com 8 de média. Mas é mentira, por exemplo, que não existe perseguição de professor para aluno. Por exemplo, é uma coisa que eu vejo que é uma coisa que existe e é uma coisa que a gente tem que passar

isso na graduação. Na graduação e na licenciatura, né, onde você deve ter aprendido que não deve fazer isso, que não deve agir dessa forma, então é muito complicado. E essas coisas negativas de certa forma contribuíram para: “Não quero ir para sala de aula.” Eu acredito que sim também, sabe? Eu terminei o curso bem desgastada. Eu terminei eu estava bem cansada. Tive que até tomar uns ansiolíticos porque eu não ia conseguir, não ia conseguir terminar sem uma ajuda, sabe? (chora) Foi bem complicado, mas tudo bem, passou, né. A gente respira fundo e pensa: “Não vou ser assim se um dia eu for professora.” A gente leva como não exemplo (chora).

A indignação com o uso da hierarquia docente

Eu acho que tudo na vida serve de aprendizado. Hoje eu fico pensando “que bom que eu passei por isso”, sabe? Que bom que eu passei por isso, porque eu sei que eu não devo nunca ser assim, sabe? Que eu nunca devo ser uma pessoa assim e ter umas atitudes desse tipo (chora). Prof. é uma coisa que, assim, eu fico... e faz tempo e ainda me judia isso. Eu não consigo nem cumprimentar ela, sabe? Não consigo, é uma coisa que me deixou bem magoada. Na verdade, foi falta de profissionalismo com colegas que eram lado a lado com ela e ela se aproveitou, por exemplo, da hierarquia dela, por ela ser professora... E de alguma forma... atingir né? E eu acredito também que nesse mundão não seja só ela que faça isso, né? Existem muitos professores, a gente conversando agora que a gente terminou a graduação não só na licenciatura também a gente sabe que existe, né? Que, quando há um confronto de ideias, as pessoas não aceitam que as pessoas tenham ideias diferentes de mim. E o professor, por estar nesse estado de professor, eu acho que muitos, não todos, né, mas muitos se aproveitam disso, sabe? Se aproveitam do poder de você conseguir atingir de forma negativa um aluno. E eu acho que isso na licenciatura é muito mais preocupante, né? Assim, numa graduação que é Bacharel, por exemplo, tudo bem, mas numa licenciatura é muito grave você se aproveitar do seu título para atingir negativamente um aluno. Meu Deus, aquele professor deveria estar dando o melhor exemplo possível para aquele aluno. Principalmente quando envolve conhecimento. Mas tudo bem, terminei a disciplina. Eu aprendi muito na disciplina, foi né, mas foi uma coisa que me deixou bem marcada negativamente. Inconscientemente talvez seja um dos motivos de eu não querer a docência. Talvez, inconscientemente, seja um dos motivos, sabe? Mas foi uma coisa que me deixa bem chateada até hoje, né. Até chorei... (Risos) Até hoje me deixa bem chateada, é uma das coisas.

Remuneração e estabilidade

Talvez uma das coisas que me deixa abalada é um pouco o salário. Querendo ou não, é, né, é o salário. Porque eu acho muito injusto, sabe, um profissional que tem graduação e que sofre para terminar uma licenciatura, que não é fácil... Por exemplo, aqui a gente terminou a graduação e estamos muito bem preparados para uma docência, para ter uma docência, para dar aula de Educação Básica, sabe? Eu acho que isso talvez seja um dos pontos, sabe? A remuneração, a valorização do professor. Tanto a valorização financeira como também os benefícios em si do cargo. Mas claro, o que mais sobressai é o salário. E a questão da estabilidade. Hoje eu tenho um concurso. Eu não faria processo seletivo para dar aula e sairia do meu cargo, por exemplo. Isso não seria uma opção para mim. Eu só sairia se eu passasse no concurso, por exemplo, para eu sair. Talvez para graduação... Agora teve concurso da prefeitura e eu não fiz, para professora. Não fiz o seletivo aqui do IFC também, porque também não tem estabilidade né? É aquele tempo e depois querendo ou não dois anos e depois tu tem que sair, né? E para mim, agora o salário que eu estou ganhando agora quase que se equipara ao salário de professor de 40 horas. Então, eu fico pensando que eu não largaria... Claro que o plano de carreira, cargos e salários aqui do município é muito bom, sabe? O cargo de planos e salários dos professores. Então eu acho que seria melhor, às vezes, por exemplo, se eu passar no concurso de 40 horas, mas existe essa insegurança. E em algumas áreas... Talvez não na área de matemática, mas em algumas áreas da licenciatura existe a saturação de profissionais. Não é da Matemática ainda...

O abandono resultado de um somatório...

Vejo também que é sofrido. E eu acho que, assim, eu não sei em qual momento que eu comecei e ver esse sofrimento. Eu acho que também foi um pouco por trabalhar na escola, sabe? Acho que se não trabalhasse na escola durante a graduação, seria um pouco diferente também. Na verdade, vem um somatório de muitas coisas. Estar trabalhando na escola e vivenciar situações, as experiências ruins da graduação, do estágio. Apesar de que, assim, eu acho o estágio muito pouco para você saber que é aquilo que tu quer da sua vida. Eu acho que o estágio não foi, assim, divisores de água, sabe? Eu acho que não foi só o estágio que definiu se era aquilo que eu queria ou não. Eu acho que foi um pouco, assim, o meu trabalho, que eu já trabalhava em escola, e um pouco da graduação toda, no geral, em si. Todas as oficinas que a gente tem, todas as práticas. O estágio também, mas não somente. Acho que o estágio é muito pouco para você saber que aquilo que você quer da vida. Eu acho que é um pouco de tudo, um pouco da somatória de tudo que a gente passa.

O conhecimento acumulado e o querer a docência

Tem umas diferenças da Alice lá do Magistério e daquela que terminou a Graduação... eu acho que, quando eu comecei a graduação, principalmente conhecimento, sabe? Eu acho que o conhecimento restrito na área é muito maior. Eu tenho muito mais conhecimento do que quando eu comecei. Quando eu comecei a graduação, era muito mais básico, assim. Apesar de que eu acho que o meu conhecimento... Por ter o magistério, era um conhecimento maior do que dos meus outros colegas que nunca tinham tido nada daquilo. Eu acho que a grande diferença mesmo é o conhecimento, sabe, do início da graduação para quando eu terminei. Eu terminei a graduação com muito mais conhecimento. E menos vontade de ser professora. Não sei assim o porquê. Foi inversamente proporcional a coisa. Eu entrei na graduação tendo certeza que era aquilo que eu ia fazer, sabe? Eu não tinha outra opção. É claro, né, as nossas vivências ao longo... As minhas vivências ao longo desses quatro anos de graduação foram várias, né? Então, eu acho que é um pouco isso, também. E, assim, eu sempre me senti com perfil para isso sabe, sempre desde o Magistério. Eu sempre achei que eu seria uma boa professora. É engraçado isso e agora eu não quero fazer isso na minha vida. Mas eu ainda acho que eu seria uma boa professora, se eu fosse professora. Mas eu não quero.

4.3 CAROL: SISTEMÁTICA E COMEDIDA

Durante os quatro anos em que cursou a Licenciatura, Carol foi minha aluna em cinco disciplinas da área pedagógica. Era uma acadêmica comprometida e estudiosa. E quando participava das discussões, o fazia com qualidade na exposição de ideias, porém, sempre com poucas palavras. As contribuições dos demais professores corroboram com as minhas impressões: “Ótima aluna, responsável e atenta. Envolvia-se menos em polêmicas e discussões” (CLARA). O professor Pedro Paulo e a professora Fernanda também ressaltam que Carol era dedicada, estudiosa, comprometida e com boas notas. Além disso, a professora Lia a descreveu como

Uma aluna atenciosa. Sempre atenta as aulas, preocupava-se em realizar os trabalhos. Tive contato em apenas uma disciplina, mas pude observar que se interessava pelos problemas da educação. À época, ministrava a disciplina de Educação Inclusiva e num dos trabalhos, a pesquisa foi muito relevante resultando em construção de artigo escrito para evento na área. (LIA)

O artigo mencionado pela professora objetivou relacionar a bibliografia, em especial a Legislação, com o que é, de fato, feito em sala de aula quando se fala em inclusão. A escrita resultou de uma experiência de observação em sala de aula que tinha um aluno autista e da

análise de um questionário respondido pela segunda professora. Carol observou que as escolas precisam de um maior apoio do Estado e que os professores carecem de capacitação sobre o tema da inclusão, além da melhoria dos espaços físicos e de orientação pedagógica. Também alertou para uma inclusão que garante o acesso, mas não uma aprendizagem de qualidade, pois, de acordo com o relato da segunda professora, existem docentes que não se colocam à disposição para sanar dúvidas desses alunos e não adequam atividades ao seu nível de necessidade. Neste estudo, Carol concluiu que a inclusão ocorre de forma mais natural entre os colegas de turma do que entre os professores, que demonstram insegurança ou despreparo sobre que procedimentos adotar com estes alunos.

Ainda sobre as impressões dos docentes da Licenciatura, destaco o descrito pela professora Laura, que, além de comentar Carol como aplicada, séria, comprometida e pontual, afirma que “[...] sempre imaginei que seguiria na docência, pois parecia ter um perfil que agregava aspectos do conhecimento matemático e das relações professor-aluno bastante significativas.” (LAURA). Sua inserção na docência também me parecia algo natural, pois em nenhum momento Carol expressava algo que a deixasse desconfortável ou desiludida com as coisas da Educação, embora sempre fosse econômica em seus comentários.

No seu relatório de estágio no Ensino Fundamental, ao descrever o campo de atuação, mantém o foco na descrição física do espaço e traz de forma breve os principais pontos do projeto político pedagógico da escola. Destaca a importância do estágio na formação docente e apresenta a resolução de problemas e uso de *softwares*, tangram, origami e ludicidade como estratégias para o ensino, de modo a superar o ensino estritamente tradicional. Mas na descrição das aulas, a relação entre a teoria e a prática ocorre timidamente.

Vejo com preocupação que o descritivo das atividades de estágio são situações que, embora comuns nas escolas, parecem ter ocorrido em excesso, justo nos momentos de sua formação. Abaixo trago alguns dos trechos mais significativos:

Porém, neste momento um dos alunos chamou a atenção por passar o tempo todo desenhando e não quis em nenhum dos textos ler ou participar de alguma forma da aula.

[...]

Ao término da aula, houve uma conversa com a professora regente para entender a atitude do aluno, e segundo ela, isso é “normal” e o melhor a se fazer é deixá-lo desenhando como nesta aula, pois ele é um aluno problema e não foi expulso da escola por não ser aceito por nenhuma outra unidade.

[...]

Neste encontro, a escola organizou uma programação diferente aos alunos devido ao dia da criança. Estes poderiam trazer um brinquedo, estarem fantasiados e ganharam algodão doce. Por conta disso, o intervalo durou cerca de 40 minutos. Logo, a aula planejada para este dia sofreu um atraso para começar, ou seja, os alunos tiveram

apenas 20 minutos de aula. Deste modo não foi possível realizar todas as atividades programadas.

[...]

Em virtude de uma falta de energia no Bairro Nações, a direção e os professores se reuniram e decidiram liberar os alunos após o intervalo. Em decorrência disso, as duas aulas marcadas para esse dia não foram realizadas e o conteúdo ficou pendente para as duas aulas seguintes.

[...]

Vale ressaltar que a escola possui somente 10 computadores com Windows 7, motivo pelo qual os alunos precisaram utilizar os aparelhos em duplas. Logo, dificultou o manuseio, porém os alunos se revezaram na atividade para que todos utilizassem e aprendessem a usar o software.

[...]

Como a escola em cada data comemorativa promove algo diferente, neste dia foi realizada uma homenagem ao dia do professor. Devido a isso, não foi possível a realização da aula, pois a partir da terceira aula os alunos foram orientados a irem até a quadra de futebol onde seria feita a homenagem.

[...]

Neste dia não foi possível realizar a aula devido a um convite para uma Palestra Show que a escola recebeu por conta do dia do servidor público. Todos os professores da rede municipal foram convidados a assistir. Desta forma, o conteúdo, mais uma vez, ficou pendente. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE CAROL).

Esses trechos revelam várias dificuldades encontradas para a realização de suas atividades de estágio, principalmente as de ordem de organização prévia de horários e atividades extraclasse. Porém, Carol não comenta ou discute essa problemática, apenas a relata, assim como ocorre no decorrer da escrita sobre as aulas. Minha impressão é de que esses problemas não afetaram ou a deixaram preocupada ou mesmo desanimada. Em nenhum trecho do relatório coloca de forma crítica e fundamentada os desafios cotidianos da docência.

Em todo o seu relatório, houve escassez de discussão teórica, da relação teoria e prática, algo que constantemente estimulávamos nas disciplinas do curso. Para explicar posições de retas, por exemplo, Carol utilizou um mapa da cidade, mas não fez nenhuma discussão teórica. Apenas relatou em ordem cronológica as atividades desenvolvidas. O mesmo ocorreu quando do uso do Geogebra⁶ para noções básicas de segmentos de reta.

Seguindo nessa mesma linha, a realização da avaliação deu-se por meio de uma prova escrita, embora no seu relatório tenha comentado que essa não seria a única forma adequada para avaliar. E, novamente, Carol teve dificuldades com a realização da tarefa planejada, na qual seguiu a orientação da professora regente:

Para ela, a avaliação era importante e necessária. Assim, foi elaborada uma avaliação para essa aula. Porém, neste dia cinco alunos não estavam presentes devido a um ensaio da banda de fanfarra da escola, então fariam a prova em outro momento. A grande maioria dos alunos entregou a prova somente no final da aula, outros, no entanto, demoraram apenas alguns minutos para resolvê-la. Na correção

⁶ O **Geogebra** é um *software* interativo que envolve conceitos e atividades de Matemática nas áreas de álgebra, cálculo, estatística e geometria.

da prova, o resultado foi desanimador, pois parte da turma obteve notas baixíssimas, um dos alunos não resolveu a prova, entregando-a em branco.

Por conta disso, houve uma conversa com a professora regente sobre isso, e segundo ela era “normal”, pois a maioria dos alunos não estudava, preferiam fazer a recuperação. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE CAROL).

O relatório referente ao estágio no Ensino Médio segue similar ao do Ensino Fundamental, e, nesta etapa, Carol expande suas impressões para as questões de dificuldades de aprendizado, de adaptação à metodologia que seja diferente da tradicional e de indisciplina dos alunos. Reflete sobre a permanência na escola de alunos com até quatro reprovações no primeiro ano e com diversidade de idades e objetivos de vida, questionando se essa permanência não ocorre apenas por força de lei. Mesmo assim, não há menção em sua escrita que remeta a um desgaste ou desânimo a partir das dificuldades encontradas na realização dos estágios. Carol dá destaque à necessidade de que os professores estejam em “constante aperfeiçoamento e, principalmente, precisam amar a profissão” (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE CAROL). E, apesar de a escrita não ser na primeira pessoa, dá impressão de não se incluir no descritivo das necessidades docentes.

Rememorando sua participação nas aulas, refletindo sobre os comentários dos professores e principalmente na leitura de suas produções, não há nenhuma evidência de que haveria abandono da docência após a formação, embora também não haja reforço pelo gosto à docência. As crônicas a seguir, interpretadas a partir de sua *Entrevista*, trazem mais detalhes sobre suas experiências na Licenciatura e suas escolhas profissionais.

Indefinição

Eu lembro que, quando eu terminei o Ensino Médio, eu não tinha uma definição do que eu queria fazer. Aí eu fui fazendo vários cursos, fiz vestibular para vários, passei em alguns, inclusive para Matemática. Mas todos bem aleatórios, assim, foi Matemática, Direito, Arquitetura coisas nada a ver, assim. Eu não tinha nada de definição... Administração... E aí eu passei aqui e entre a PUC de ficar pagando e não pagar, eu pensei: “vou fazer esse...” E eu sempre tive afinidade com Matemática. Eu trabalhava com o números, já, então...

Nunca quis ser professora

Eu trabalhava com vendas. Hoje eu sou compradora, então, números sempre esteve envolvido comigo. Eu falei: “bom, eu vou fazer.” Aí eu comecei a fazer o curso. Eu gostei, era um curso que eu tinha uma facilidade, então eu continuei e concluí. Mas nunca passou pela minha cabeça assim: “ah, eu vou ser professora.” Nunca foi uma coisa que eu tinha em mente. E

quando eu fiz os estágios, aí teve algumas frustrações no estágio. Aí eu pensei: “não é isso que eu quero para mim em um primeiro momento”. Não é uma coisa que eu descarte. Isso é uma coisa que às vezes eu paro e penso: será que eu sirvo para isso ou não? Mas hoje, assim, está estagnada essa minha vontade. Eu não tenho vontade, mesmo.

As experiências com o estágio

O estágio no Ensino Fundamental entre 5 e 9º ano foi tranquilo. Agora, o Ensino Médio que pegou. Eu fiz no Olavo, aí foi meio *punk*. Aí eu pensei: “isso não tá legal”. Na verdade, os alunos não respeitam, eu não sentia muito. A própria Matemática já é difícil em um primeiro momento, e tu falar que é professor de Matemática... E com o tempo, assim, não foi um estágio muito... Eu não tive problema nenhum, problema com aluno nenhum. Na minha turma, tinha um aluno autista e foi daí que eu fiz o meu trabalho de estágio. Mas não conseguia me sentir à vontade de fazer aquilo que eu realmente tinha um plano para fazer. Eu não tinha segurança de fazer isso. No outro estágio foi bem tranquilo. O primeiro foi bem mais tranquilo. O segundo me frustrou mesmo. O que poderia ter sido diferente... Talvez, assim, se a turma talvez fosse uma turma um pouco mais madura. E aí foi o primeiro ano do Ensino Médio, também. Era todo mundo bem aleatório. Era uma turma que já tinha repetente, que tinha esse aluno autista, então já dificultava um pouco a turma também. Tinha algumas questões de gênero dentro da turma, então a turma tinha alguns problemas dela.

Faltou cálculo na formação

Eu acho que as matérias educacionais são importantes. Nenhuma delas, assim, eu vou dizer a essa aqui “não precisava ter tido”, não. Eu acho que sim, mas quando eu fazia o curso, eu senti um pouco de falta de mais disciplinas de cálculo. Porque eu sempre falo assim, que eu estudei Matemática, e muitas vezes eu não sabia, eu decorava. A gente não tinha um estudo de Matemática, como a gente teve em várias disciplinas aqui dentro. Eu aprendi coisas dentro da faculdade que, se eu tivesse aprendido lá atrás, eu teria um entendimento muito mais fácil, né? E que são métodos que a gente não teve.

No início, a dificuldade com a Matemática Básica

No primeiro ano, eu senti muita dificuldade. Eu não reprovei em nenhuma, mas eu tive dificuldade na Matemática básica mesmo, do professor no primeiro semestre falar linguagens que eu tinha que dar uma pesquisada para eu entender do que ele estava falando, já de cara, assim. Ah, no começo eu até pensei: “Bah, eu não vou continuar isso, mas...” Pela

dificuldade. É os cálculos ali, os primeiros foram um pouco difíceis, assim, mas como eu tinha um tempo livre também para estudar em casa, então eu estudava e foi, né. Depois foi mais tranquilo, assim, o segundo ano, o terceiro, mas o primeiro é o que me pegou mesmo, nessa parte do cálculo.

Boa experiência com as práticas

E nessas disciplinas pedagógicas, das práticas, principalmente, eu acho que para escola fomos bastante. Na prática da escola, foi bem legal. Eu não avalio que faltou alguma coisa. Nas disciplinas que não fossem a Matemática, eu acho que elas conseguiram um embasamento de explicar as coisas. Eu não tive dificuldade com isso.

Faltou Matemática Financeira

Até isso, eu entrei no curso achando que teria Matemática Financeira, que é uma coisa que eu usava bastante e não teve. Isso foi uma frustração, também. Mas eu uso sim, a Matemática Básica, essas coisas assim, a gente usa muito. Eu acho que é por isso também que eu já tinha uma certa facilidade com conta, então foi.

Distanciamento da Educação

As discussões teóricas eram boas. Quando eu estava envolvida com o curso, me fazia muito mais sentido. Assim, de pegar as leis e entender o porquê das coisas. Quando a gente está envolvido, parece que faz fundamento. Hoje eu não tenho filho e nenhum na escola, então às vezes eu nem lembro... Às vezes, eu ouço minha irmã, a minha afilhada foi na escola, teve isso... Aí eu lembro algumas coisas assim, mas... A Educação está muito longe da minha vida hoje.

A distante possibilidade de mudar de ideia

Pra eu ter vontade de dar aula, olha, eu acho que teria que ter um uma oportunidade. Acho que, hoje, financeira. Se eu fosse professora, eu iria ganhar um salário, aí eu acho que isso pesaria para mim voltar, mas se não... Eu me frustrei com situações no meu dia a dia que eu já tenho minha profissão. Talvez é porque eu esteja numa zona de conforto. Olha, isso aqui eu sei fazer, né? Então eu acho que isso pesa. Eu me identifico mais com a parte administrativa.

Da visão utópica do ser professor

É, eu acho que é isso. Assim, quando a gente estava aqui dentro da sala de aula a gente cria...

A gente que não é professora, e eu que nunca tive contato com isso, a gente cria uma utopia do que é ser professor. Porque aqui tudo é bonitinho, a gente faz um planejamento, daí gente vai lá, mas na realidade não é assim. Então, quando eu cheguei lá no Olavo e tinha um plano lindo e não consegui executar, aquilo para mim era frustrante, porque eu ouvia aqui que eu tinha que executar e deveria ser assim, o correto deveria ser isso. Mas aí você chega lá e não dá tudo certo e, pra piorar, você tem uma direção que não se importa. Se tem, tem; se não tem, tá tudo certo.

As dificuldades com a escola

Além da turma, a gente sente um pouco de dificuldade na questão material da escola. A gente teve dificuldade de usar o laboratório, a gente teve dificuldade com material, a gente teve que levar o nosso para fazer o estágio. Tudo isso pesou. E aí tu chega lá no laboratório e não tinha computador, e o técnico não fazia muita questão de consertar para você, ajudar. E a gente sabe o quanto computador e o *software* são importantes. Eu aprendi muita coisa vendo, e isso para mim é fundamental, e isso frustra, né? Porque a gente sabe que isso é uma realidade hoje, mesmo que não na mesma proporção, mas é uma realidade que não sei se vai mudar tão cedo. Então, isso também faz com que eu pense: “Se ainda não mudou, eu não vou lá”, entendeu? Às vezes tu chegava lá e não tem nada disponível, e agora eu faço o quê? Eu e a Ivonete nos deparamos com isso. A gente chegou lá e o laboratório, não dava para usar o laboratório naquele dia, e a gente não tinha uma segunda opção. Daí tu já vai totalmente inseguro, daí aquilo que tu tinha planejado já dá tudo errado. E, outra coisa, eu não era professora, então aquilo para mim era difícil fazer. Por mais que eu soubesse passar isso para outra pessoa, é diferente, ali com os alunos, ainda mais Matemática.

As falhas do professor regente

O professor que acompanhou o estágio na escola não ficou junto. Isso eu acho que é uma falha também, uma falha bem séria, na real. Ou daqui a pouco da gente ter um tempo, não sei se isso daí é do estágio, mas até do professor de Matemática daquela turma tá junto também. Para ele entender que os alunos ainda não têm conhecimento nenhum. Então, daqui a pouco, a gente ensinou lá eu acho que era função de primeiro grau. Eu não sabia se a turma já sabia fazer algumas coisas ou não. Eu cheguei lá sem saber. Mas não tivemos nenhum contato com a professora de Matemática da turma, que eu me lembre, assim. Eu não me lembro de ter tido. A gente teve com a direção. Eu não me lembro se a gente teve reunião com a profe da turma. No Ensino Fundamental a gente teve, no quinto ano a gente teve, mas, no médio, não me

recordo de ter em algum momento sentado com a professora de Matemática e falava isso, isto e aquilo. A única coisa que a gente sentou com direção, explicou tudo para direção, mas com a profe eu não me lembro.

Sobre uma direção descomprometida

A direção, eu já conhecia. Quando eu cheguei lá, ela falou que pode fazer, mas ela não pediu, ela assinou, eu não lembro o nome do Ofício lá. Mas ela assinou no último dia. Eu acho que a gente precisava daquilo para estar no relatório. Mas a gente entrou e saiu e acho que ninguém nunca pediu assim: “Ó, quem que vocês são e o que é que vocês estão fazendo aqui?” (Risos). Acho que não assim, porque de repente já me conhecerem, mas eu estava lá e acho que ninguém sabia o porquê eu estava lá. Então essa falta de preocupação com isso com esse pequeno detalhe e às vezes acontece em um contexto maior. Hoje, por exemplo, lá na empresa que eu trabalho, eu sei a quem recorrer, eu sei que eu posso pedir aquela pessoa, mas às vezes ali fica meio sem ter uma referência.

Opinião mantida no início ao fim

Mas não era o que eu queria. Eu acho que eu não consegui mudar minha opinião do início até o final do curso. Eu não sei te explicar o porquê. Mas eu já comecei o curso imaginando que eu não fosse dar aula. Isso era uma coisa que eu tinha em mente. E depois eu acho que... era a oportunidade que o curso me dava, e aí eu falei “eu vou fazer”. Facilitou a vida ser perto de casa. Se tivesse sido uma boa experiência, talvez fosse diferente. Talvez, talvez, porque eu nunca falei assim... Como eu falei, eu não iniciei o curso achando que eu fosse ser professora, mas eu nunca descartei essa possibilidade. Descartado... Mas hoje, não. É que também é assim, quando eu terminei o curso, as meninas, a Olivia e a Isa, foram fazer o mestrado. E na época eu até pensei “vou fazer o mestrado também”. Até por isso, né, porque eu sei que depois é melhor, mas no momento eu casei e daí a gente cria uma outra raiz e acabei não indo, e acabou que não fiz. De repente, se eu tivesse ido fazer... Mas eu acho que eu nunca me senti, assim, professora. Eu acho que eu era muito mais estudante do que professora.

4.4 CARLOS, O QUESTIONADOR

Sobre Carlos, tenho apenas lembranças muito positivas. Educado, estudioso e muito questionador sobre tudo o que era proposto na licenciatura. Acompanhei-o em cinco disciplinas da área pedagógica, além da orientação de dois anos de estágio. Não era incomum

conversarmos nos finais de tarde durante vários minutos, antes do início das aulas, já que Carlos era funcionário na instituição na qual estudava. Os assuntos ligados às coisas da Educação eram uma constante e suas falas nunca eram vinculadas a lamentações ou a desalentos, mas sempre vinham acompanhadas de críticas e muitos questionamentos, especialmente ao modelo tradicional de ensino.

Minha recordação mais presente remete a uma atividade de prática como componente curricular, que realizamos na disciplina de Laboratório de Ensino da Matemática II, na qual propus a realização de uma prática interdisciplinar em nível de Ensino Médio. A obrigação primeira era que superasse a mera contextualização e que envolvesse, de fato, docentes de diversas áreas. Os acadêmicos dividiram-se em grupos e procuraram os professores da própria instituição, pois avalei que ali, onde os docentes tinham muitas horas destinadas a planejamento e atendimento aos alunos, a atividade tinha maior chance de êxito.

A disciplina era integralmente direcionada à prática, e o seu desenvolvimento baseava-se em criar e experimentar materiais. Porém eu sempre busquei estabelecer alguma relação teórica ou que, no mínimo, favorecesse a reflexão sobre a prática, sem contar com a obrigatoriedade da escrita de um artigo final, que variava de artigo completo a resumo expandido, dependendo da complexidade da prática. Tais artigos com frequência eram apresentados em eventos da área da Educação ou da Educação Matemática.

Mas, nesse caso específico, o desfecho da prática foi decepcionante. Em sua maioria, os professores não participaram das atividades, mesmo cientes de que poderiam contribuir para a formação de futuros colegas, ao mesmo tempo em que proporcionavam aos seus alunos uma atividade de natureza, no mínimo, mais agradável. Carlos demonstrou muita indignação com os professores e, de certa forma, com os resultados de nossa disciplina, cujo objetivo final seria a escrita de um artigo, atrelado à experiência. Embora não tenha deixado explícito, percebi que ele considerou meu planejamento falho, já que a atividade “deu errado”. A partir daí vi a necessidade de reforçar e mesmo alertar os acadêmicos que, por vezes, nossos objetivos não são completamente atingidos, já que dependemos de outras pessoas para sua integralização ou sucesso. A prática reflexiva entra como conceito permanente em minhas aulas. Nesse ponto, minha função de professora formadora fica premente da necessidade de esclarecer a importância de repensar atividades que “dão errado” e desenhar um novo rumo para alcançar os objetivos propostos. Definitivamente, essas questões se fariam presentes em seus futuros como docentes, e isso mereceu destaque em nossas conversas. A turma, também muito crítica, crescia a cada prática e discussão. E isso não somente contribuía para a

formação dos acadêmicos, mas também era muito importante para minha constituição na condição de professora da Licenciatura.

Os demais docentes, de disciplinas pedagógicas ou da Matemática pura ou aplicada, também colocam Carlos como um excelente aluno. Clara o descreve como “participativo e ativo nas discussões e polêmicas surgidas em sala”, assim como o Pedro Paulo: “aluno sempre muito participativo e muito envolvido nas discussões”. Fernanda também o destaca como “ótimo aluno, estudioso, dedicado, comprometido, questionador”. Da mesma forma, o professor Jonas o descreve comparando-o à egressa Graciele:

[...] sempre desempenhou as atividades solicitadas com grau elevado de responsabilidade com relação à criação e recriação dos saberes. Nesse sentido, estabeleceu relações com os colegas e professores sempre numa perspectiva ancorada no diálogo e no respeito a alteridade do outro.

Em relação aos estágios, Carlos teve o melhor desempenho (se é que seja possível estabelecer um comparativo) dentre todos os acadêmicos que já orientei, com larga vantagem, desde os planejamentos à execução de atividades e à escrita de relatórios. Em nenhuma das etapas do estágio, ocorrido num espaço de dois anos, houve referência de que não atuaria na docência.

Ao retomar o seu relatório do estágio no Ensino Fundamental para leitura e interpretação, observei que Carlos destacou as características físicas e pontos positivos da escola e analisou os planos de ensino do professor regente com ricos detalhes. Discutiu minuciosamente as aulas da professora, nas quais observou os erros cometidos pelos alunos ao desenvolverem cálculos. Estas observações serviram de ponto de partida para a escolha das atividades de estágio, com foco no reforço escolar. Para tanto, preocupou-se em discutir comigo estratégias que privilegiassem os processos, e não apenas o resultado, optando então pelos materiais concretos para o desenvolvimento das atividades. Por fim, realizou análises sobre o estágio como um todo, dividindo-as entre o bom comprometimento dos alunos, a necessidade do uso de material concreto, a importância do trabalho em equipe e a análise dos erros cometidos pelos alunos na resolução de problemas, sempre relacionando-os à teoria. Nessa fase, Carlos valorizou a boa receptividade por parte da escola, da direção, da professora e dos alunos, evidenciando que foi uma parte prazerosa e significativa de sua formação. Carlos finaliza a etapa colocando que “O desafio para estudantes de licenciatura em matemática é mudar a forma de pensar e de ensinar matemática. E o estágio possibilitou um repensar da Educação Matemática”. Tal afirmação confirma e reforça nossas discussões de

orientação, de que, por vezes, o licenciando repete na docência a forma pela qual foi ensinado quando era aluno na Educação Básica.

No Ensino Médio, seu estágio ocorreu em uma turma Integrada ao Técnico em Agropecuária, com foco metodológico na Modelagem Matemática. Nessa etapa, ficou evidente o crescimento de Carlos como um professor em formação. Suas ações, reflexões e resultados foram, para mim, motivos de orgulho, e lembro de imaginar o quanto seria um bom professor.

Antes de ir para a sala de aula, Carlos fez uma revisão bibliográfica sobre o Ensino Técnico no Brasil, até chegar à proposta da modalidade Integrada, atual modelo da Instituição. Baseou-se, inclusive, nas pesquisas de profissionais que atuam ou atuaram no curso em questão. Tratou da dimensão político-pedagógica do curso muito detalhadamente, relacionando desde o histórico de criação do curso, os principais pontos do projeto político pedagógico e todas as especificidades. Problematizou as relações entre a Matemática e a Agropecuária na matriz curricular do curso, especialmente a contextualização e a interdisciplinaridade, além de observar que o quantitativo de horas da disciplina é inferior ao necessário para um curso técnico.

Analizou não somente o livro didático utilizado pela professora, mas todos os livros que constavam na ementa do Projeto Pedagógico de Curso. Em nenhum dos livros encontrou subsídios suficientes para um trabalho significativo com polinômios, conteúdo definido pela professora regente. Deixou explícito em sua escrita a necessidade de que a instituição renove seu acervo bibliográfico, de modo a contemplar a contextualização do curso técnico. E, somando às deficiências do livro às observações das aulas, Carlos conclui que:

Apesar da indicação no Objetivo Geral de utilizar conceitos matemáticos adequadamente para a interpretação, resolução e contextualização de problemas nos campos da matemática e aplicados a área técnica, as observações realizadas até aqui, levam a indicação que o conhecimento matemático trabalhado em sala de aula, no curso de ensino médio agrícola é descontextualizado e enciclopédico. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE CARLOS).

Essas constatações e análises estavam presentes nos momentos de orientação. Carlos sempre dividia comigo suas preocupações em relação ao estágio, e juntos pensávamos em soluções e novas problematizações acerca do ensino. Minha experiência como professora da Educação Básica era essencial para a orientação do estágio e a formação do futuro docente. A importância desses momentos também é relada em seus escritos:

É a partir da problematização da sua prática, ainda na condição de aprendiz e, sob orientação de um profissional mais experiente, que o processo de reflexão possibilita

a compreensão e significação dos acontecimentos vividos, o que para Schön (2000) converte-se em aprendizagem. A principal característica do Ensino Reflexivo é aprender fazendo por meio de um diálogo de reflexão-na-ação entre professor e estudante, em que o papel do professor é instruir; suas atividades são demonstrar, aconselhar, questionar e criticar, afirma Schön. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE CARLOS).

Considerando que, embora exista uma estreita ligação entre a Matemática e a atividade agrícola, Carlos observou uma relação distante entre o conhecimento matemático trabalhado em sala de aula na instituição e as especificidades da área técnica. Então encontrou na Modelagem Matemática o caminho ideal para dar sentido à Matemática na relação com a Agropecuária. Baseado em diferentes autores e preocupado em organizar aulas dinâmicas e com significado, relacionou o ensino de polinômios vinculado ao crescimento do alface, por meio das etapas metodológicas da Modelagem Matemática. Com exceção da escolha do tema, que não foi realizada pelos alunos, os demais passos basearam-se em Burak (1992): pesquisa exploratória, levantamento de problemas, resolução dos problemas e desenvolvimento do conteúdo matemático no contexto do tema e análise crítica das soluções. Burak (1992) coloca que, preferencialmente, os alunos escolham o tema, porém Carlos explica que ele próprio escolheu o tema, tendo em vista que: os alunos ainda não haviam trabalhado com tal metodologia; aquela seria a primeira abordagem de Modelagem como docente; havia poucas aulas para a execução das atividades; e ainda, o tempo de crescimento das mudas era reduzido e sua disponibilidade no *campus* era ampla.

Carlos relatou que os objetivos propostos foram alcançados e defendeu que “[...] o ensino da matemática deveria sair do livro didático e ir a busca do que realmente é interessante para o aluno naquele momento, ou seja, o que é de utilidade para a sua vida” (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE CARLOS). Ao finalizar o estágio, Carlos reforçou que é preciso avançar nas discussões que visem melhorar a qualidade do ensino da Matemática e assume um compromisso observando-se, assumindo-se e tornando-se parte significativa da Educação:

Como professores em formação, se torna-se importante assumir um compromisso político. Cada um é chamado a iniciar um processo de construção coletiva de conhecimentos profissionais, capaz de capacitar à uma construção conjunta de propostas e que desenvolvam todos os membros envolvidos. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE CARLOS).

Suas reflexões sobre a séria responsabilidade com a docência, mesmo ainda como aprendiz, faziam-no questionar e repensar o papel dos educadores, para além de ministrar uma disciplina ou explicar um conteúdo. Sua crítica aos profissionais que ocupam posição de

meros aplicadores de programa é algo presente na sua escrita e também o era em suas falas. Nos escritos, assume com clareza o compromisso político, por vezes comum em docentes iniciantes, de iniciar “[...] um processo de construção coletiva de conhecimentos profissionais, capaz de capacitar à uma construção conjunta de propostas e que desenvolvam todos os membros envolvidos”. A finalização do estágio coincidiu com a conclusão da licenciatura. Ao ler seus escritos, rememoro as atitudes de Carlos, suas preocupações, suas críticas e a comprometida maneira com a qual desempenhou seu papel de licenciando, sempre pautada na preocupação com a reflexão sobre a prática e com a função social e política do professor. Os desafios ou angústias, comuns ao estudante de licenciatura, ficam em segundo plano, colocando o favorecimento a um repensar a forma de ensinar Matemática. Por isso, novamente coloco a estranheza com sua escolha pelo abandono da docência. A seguir, apresento as crônicas que contam, pela voz de Carlos em sua *Entrevista*, suas motivações, seu histórico e suas escolhas.

Gosto da Matemática, mas o que é Licenciatura?

Bom. Eu sempre gostei da matemática. Me identifiquei muito, então, eu tinha feito uma graduação na área mecânica, vamos dizer assim, e quando abriu aqui a oportunidade, eu me identifiquei com a ideia da matemática. E tinha como certo incentivo da minha tia, que é professora, pra fazer, né, pra tentar isso. Aí, tá, fiz o vestibular e tal, passei e tal. Então tava bem empolgado, então, até o começo. Só que não tinha, vamos dizer, a primeira parte que eu não tinha tanta noção, era essa separação do bacharelado da licenciatura. Eu tinha uma ideia muito mais ligada ao bacharelado. Uma matemática mais pura, mais aplicada. E fui descobrir o que é realmente, como funcionaria o curso, até porque era um molde, assim, meio novo ainda na parte dos institutos, né, a questão da grade.

Aprofundamento nas pedagógicas e pouca matemática pura

Então eu me deparei com uma coisa um pouco diferente. Eu achei também no início, que a gente seria um pouco mais preparado, pra parte aplicada, uma coisa assim. E a gente teve uma base muito mais aprofundada na parte pedagógica. Eu acho que, até por alguns imprevistos que aconteceram no começo do curso, a questão da mudança, a parte específica, mais pura da matemática, eu até senti um pouco defasada. Eu acho que a gente não atingiu o nível que precisaria ter atingido nessa parte aí.

Eu sou professor

Mas daí, durante o curso, eu me identifiquei com a docência, até. Isso eu não posso negar. Eu gostava e vi coisas boas acontecerem. E, da mesma forma, eu vi coisas que não, eu me senti um tanto frustrado. Eu pensava muito que o aluno deveria ser do modo que eu era. Daí eu me senti vendo muitas coisas. Eu me senti frustrado. Eu não via o comprometimento dos alunos. Eu não sei se era o meu jeito de trabalhar em sala, mas eu não sentia a empolgação do aluno em retribuir. Não eram muitos os casos daqueles que buscavam a matemática. A maioria tava lá porque era mais uma disciplina obrigatória. Mas eu me formei, peguei o canudo. Eu sou professor. Eu sou. Tanto é que, tipo, às vezes eu busco alguma coisa, eu me declaro professor. Eu me sinto professor, acho que eu tenho capacidade de ser. Já o gosto pra Educação Básica, eu não sei. Não tenho certeza.

As falhas na Matemática Básica

O que eu senti, tipo assim, a parte da... Por exemplo, a matemática fundamental. Eu tinha saído... Eu comecei o curso, eu já tava com vinte e sete? Não, vinte e cinco, desculpa. Vinte e cinco anos. Então, eu já tava há uns oito anos fora de sala da matemática básica. Tipo, eu tinha facilidade, muito mais, por exemplo, na área da geometria e tal. Que era uma coisa que eu lidava mais de perto. Mas a parte da matemática básica, nós tivemos algumas falhas. Não teve uma sequência pra reconstruir. Tipo, pra quem tava saindo do Ensino Médio e tava, vamos dizer, com aquilo... Os colegas que recém tinham saído do Ensino Médio. E eu, era muita coisa que eu tive que depois buscar por fora. Alguns conteúdos específicos, assim, mais da básica. Teve algumas disciplinas depois, também, que eu achei que faltou um pouco mais de...

Afinidade com geometria e estatística

Por exemplo, uma área, eu gostei muito da geometria. Mas daí, por exemplo, se fosse hoje, dar aula de geometria, é uma coisa que eu... Deixa pra mim, que eu quero! Isso eu gostaria. Mas, por exemplo, outra parte que me cativou muito, e hoje eu busco aprender por fora, é a estatística. E eu não sei se foi, como foi depois, mas aí eu senti que a minha turma não foi bem atendida nisso. Então, eram coisas que, por exemplo, assim, se não me levariam a uma docência imediata, mas se eu tivesse uma base, seria um motivo pra continuar.

Faltou a matemática mais avançada

Aí, vamos dizer assim, da parte mais dos cálculos, eu acho que a gente aprendeu muito. Acho

que a gente foi bem atendido. Mas ficou parada, né? A gente acabou, não aprendeu aquilo, foi um negócio muito isolado no curso, né. Então, tipo...

É algo que eu achava, teria que ter desenvolvido mais, vamos dizer assim, pensando que eu não seria só professor de fundamental e Ensino Médio, pensando em uma carreira mesmo, né? Tipo, então, isso ficou, certas coisas ficaram um tanto... Básicas demais, uma coisa meio isolada, assim. Então, não formou uma coisa concreta, né.

Sobre continuar estudando

Aí, depois, quando você se forma com vinte e nove anos, e você já se aventurou por várias coisas na vida, aí vem a outra parte, aí é uma coisa mais minha né, tipo assim. Eu meio que senti que era hora de pensar em outras coisas, que é a questão de família. E que, no caso, seria pra não continuar estudando, né. No caso, pra não ir atrás de mestrado e coisa e tal. Eu não tava preparado. Tipo assim, por mais uma situação pessoal minha também, eu tive tudo que aconteceu com meu pai, né? Então tudo foi meio que bloqueando as coisas, sabe. Pra não, primeiro pensei num relacionamento, aí depois veio a dificuldade com meu pai. Aí quando eu vi, já tinha passado um ano. Aí eu não tinha tentado nada ainda.

A busca pela estabilidade

Aí a parte do trabalhar mesmo, aí que vem mais uma. Eu sou muito da necessidade da estabilidade. Eu gosto de ter um pé firme pra depois dar um outro passo. Tanto que eu saí como funcionário público daqui depois que eu passei no outro concurso, né? Então hoje, pelo meu modo de tratar profissionalmente, qualquer emprego, no caso, muitas dificuldades que eu teria de me adaptar, seria a questão. Por exemplo, pensar em atuar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a questão da estabilidade seria muito importante.

Um possível plano futuro

Aí é uma coisa que, o que é que eu deveria ter feito? Deveria ter investido mais na minha qualificação. Eu, tipo assim, eu vejo que alguns colegas conseguiram... Pra docência na Educação Básica isso não era necessário. Mas, aí que é outra parte que eu, vamos dizer, tentei levar um pouco antes, era de trabalhar algo um pouco mais específico e tentar uma docência em Ensino Superior. Que é uma coisa que eu não abri mão, ainda. Isso ainda não é um plano terminado, isso de me aperfeiçoar ainda e tentar. Mas a parte da docência, Ensino Fundamental e Ensino Médio, seria mais como se eu não tivesse outra coisa, mesmo... A minha tia comentou comigo – a gente tava conversando a respeito –: “eu ainda acho que um

dia tu entra na docência”. E eu não vou dizer que não. O problema é que eu parei, outros planos foram entrando. Eu fui dando outras prioridades e...

Nada foi suficiente para motivar à docência

Eu sei que você me falava “Nossa, você será um professor muito bom.” Tipo, aquilo não me motivou, aí que tá. Teve instantes, situações, que realmente, davam essa ideia, né? Mas aquilo que eu falei mais do contexto, de mais coisas que eu presenciei, e um pouco do que aconteceu ali logo depois da formação, então, meio que travaram uma coisa, ou o conjunto das coisas. Eu queria ter a parte estável, mas, por exemplo, eu poderia ter tentado dar aula à noite. Pra experiência. Mas aí veio a questão, um pouco de relacionamento, um pouco de cansaço também, que eu tinha trabalhado os quatro anos o dia inteiro e estudava à noite, então... Teve tudo isso junto. E um pouco de medo também, né? Porque eu pensava muitas coisas e dar aula sempre me pareceu muito complicado, eu não me senti seguro nem já formado. Os meus professores às vezes elogiavam e me diziam que estava bom, mas eu não conseguia me ver assim. Porque eu via quase só dificuldade.

Sobre estagiar em uma escola federal

Que eu acho que eu acabei falhando, talvez, na minha escolha na época de estágio, foi ter feito aqui dentro. Aqui é uma escola diferente das outras. E todo mundo que faz estágio aqui fala, apesar da gente ter um monte de dificuldade, mas os alunos são os melhores. Então eu às vezes eu fico lembrando do que foi feito. Foi bacana, mas... E eu acho que é um tanto isso, pensando que talvez, lá fora... Talvez é só um medo que eu deveria ter encarado, aí eu fiz o estágio aqui. Mas lá fora, não sei se eu vou conseguir fazer. Os colegas contavam de ter muita dificuldade. Aqui eu me sentia tranquilo. Em casa.

As motivações para concluir o curso

E por que eu fiquei até o final? (risos) Aí acho que talvez é uma resposta que eu já até, porque, pelo grupo que se formou. Eu acho que teve... Um fazia pelo outro. Um ajudava o outro... Talvez alguns estavam na dúvida, quanto à docência. Alguns já tinha a certeza. Eu, por exemplo, talvez estaria na dúvida, durante o curso. Eu estava na dúvida. Mas tinha alguns que tinha, não tinha certeza, e outros que tinham. Teve momento de pensar em desistir. A questão de quando começou a acumular os estágios, de trabalhos, assim, que exigiam mais, no meu horário de trabalho normal. Então, começar a conciliar coisas e eu tava cansado. Do fim do terceiro ano ali, pro último ano, eu cansei. Eu tava bem cansado. Mas... Então vamos dizer,

por orgulho também, né? (Risos). Vamos dizer, não, eu vou conseguir. E também ficava por eles e, tipo assim, eu me sentia forte com eles também.

As falhas nas práticas

Eu vejo que, pensando na parte da formação pedagógica, talvez a gente teve uma certa quebra... Teve uma formação ali. Deu oportunidade de sentir boa parte das coisas. Nesse sentido, eu acho que, teve. Mas uma linha que acabou afetando, pra mim, nas experiências, talvez, foram as práticas curriculares. Então, nem todas, na questão de adequando com o horário de trabalho, nem sempre foi uma prática aprofundada como seria no período diurno. Acontecia de tudo um pouco. A gente se restringir a questão de tempo pra conseguir fazer simplesmente o básico, por uma questão de tempo. Às vezes, você não encontrava aluno ou turma que se encaixasse na situação. Às vezes tinha falha de professor que não levava a fundo a situação do problema... “Depois você me faz um relatório e tá valendo”. Então acaba não aproveitando esse espaço, que deveria ser pra formar mesmo o professor. Pra ele aprender ali, começar a aprender desde ali... Faz pra cumprir tabela também. Por exemplo, eu, me beneficiou. Mas eu acho que é uma falha, a questão quando é trinta horas em sala e trinta horas dedicadas à prática. Que você acaba fazendo, talvez, cinco ou dez horas, no máximo dez de prática. E daí depois você vai tirar uma conclusão disso.

Teve momentos em que faltou seriedade nos estudos

E talvez isso tenha faltado, essa coragem pra se sentir firme ao ponto de não dizer “não, eu vou lá enfrentar o ensino médio, porque eu acho que não, porque eu dou conta, vou me testar.” É bem nessa linha... De, tipo assim, simplesmente tinha dia de prática que ninguém aproveitava pra nada, mas o que é muito a questão, de ser mais aproveitado e ter, vamos dizer, ter um foco melhor, ter uma... maior seriedade. Só que, claro, obviamente, pensando no contexto ali, do tempo que você tem que trabalhar tudo, que não é só aquela disciplina e você já aproveita aquele dia pra fazer outra coisa. Isso acontecia muito. Usava o tempo pra outras coisas. A culpa era nossa, mas às vezes não tinha outro jeito.

Um exemplo de prática desnecessária

Por exemplo, eu lembro de uma prática que foi com jogos, acho que foi no primeiro ano. Então, por exemplo, a gente tinha que fazer com um grupo que não fizesse parte do ensino regular. Por exemplo, um grupo não formado pela escola. Teria que ser um grupo aleatório que você formasse, mas pra trabalhar alguma coisa. E eu lembro que, pela situação, me juntei

com uma colega, e ela pegou um grupo de catequese, então, pra trabalhar algo lúdico. Mas daí já era uma coisa com crianças de nove, dez anos. Então... Não era a faixa etária... Não deu uma base pra depois eu usar isso como mais uma experiência, né? Foi simplesmente uma atividade isolada. Acabou sendo uma atividade isolada.

Faltou aproximar a prática da realidade

Eu acho que teve, pra licenciatura, teve mais ou menos o necessário de prática. Talvez teve algumas que não foram... Mas ficou inadequado ali algumas situações, que poderiam ser melhor exploradas, trabalhadas, pra realmente exercer a atividade mesmo. Porque, por exemplo, porque você fazia diversos trabalhos que não, não necessariamente estavam lá ligados, né... Então, você não tinha uma experiência do todo, mesmo. Você trabalhava uma situação bem isolada, com um grupo, talvez, que favorecia. Por exemplo, pegava alunos aqui de dentro do Ensino Médio, né? Talvez um grupo que favorecia. Um ambiente tranquilo, acho que bem diferente do que é na realidade.

Das dificuldades de ser acadêmico e trabalhador

Então eu achei pouca a experiência na escola... Isso é uma briga que eu tenho. Só que daí a gente cai na questão do nosso aluno, que é trabalhador, né? É tudo uma, é uma dificuldade. Era uma que eu tive. Porque eu tive que adaptar ao meu horário de trabalho aqui dentro. Por exemplo, as práticas, o ideal seria o quê? Vai lá na escola fazer com a turma toda. Mas como a pessoa trabalhava. Deixava fazer o quê? No período contrário, do contra turno, que daí vinha pouco aluno. Que aí também é uma falha nesse sentido. O que é tentado dar como benefício acaba sendo um prejuízo. Não atinge o objetivo. Você tem várias ideias, mas ela não te dá um resultado final do que é a realidade, né? Então acho que é nesse sentido. E, por exemplo, um pouco do curso ainda, é aquilo que eu comentei, né? Algumas bases faltaram. Por exemplo, tinha conteúdos aí que eu fui trabalhar no estágio coisas que eu não sabia.

A falha na Matemática Básica

Eu acho que isso foi mais uma falha de metodologia e ideologia do professor. Porque, que nem eu disse, a parte da geometria eu já gostava. Mas a geometria, “ah, se definiu” não, começa disso aqui, e vai se trabalhar até aqui toda a geometria plana... Depois espacial e analítica. Você trabalhou e eu acho que chegou em um objetivo bom. Agora a parte fundamental, acabou, assim, foi, pulou assim no meio, foi trabalhado uma parte aqui, uma parte aqui. E não abarcou tudo. Então, por exemplo, um conteúdo que às vezes falhou, eu

lembro que foi em trigonometria. Teve partes aí da trigonometria que nós não tivemos. Não teve nem na básica, depois não precisou na parte dos cálculos e tudo mais. E passamos sem ver. E eu não tive no Ensino Médio. Eu tive que pegar lá, um livro de educação no ensino... E procurar. Procurar e entender. É mais uma falha.

A distância entre a licenciatura e a prática diária do professor

A questão, talvez, que não seria realidade, é preparar a aula e pensar no todo da aula. No caso, seja ela só falando ou com material, pra depois você pensar na avaliação, uma avaliação justa. Aí pega o extraclasse, vamos dizer assim, né? Nenhum professor tem tanto tempo pra planejar, na realidade. É complexa a atividade do ser professor. Então, envolve muita coisa além da sala de aula. Talvez, pensando assim pela minha pouca experiência, talvez os anos iam facilitar isso e não seria uma carga. Mas, considerando os relatos de muitos professores, de quem atua e tal, isso acaba. Do jeito que o aluno é dinâmico, você não consegue ficar trabalhando sempre a mesma coisa durante anos. Então te obriga toda vez a repensar sua aula.

Uma crítica aos professores atuantes

Porque tem muito professor que não pensa assim, né. E que tá lá na sala de aula e achando que tá fazendo direito. Mesmo que, talvez, ah, aprendeu uma, por exemplo, você formou aqui, e aprendeu o que tinha de última geração. Mas se for contar quatro, cinco anos atrás, muita coisa já mudou. Eu acho que talvez o professor não acompanhe, assim, essas mudanças. E a gente também tem que pensar no contexto do que, num curso técnico, né? Por exemplo, voltar, tentar relacionar a matemática com aquilo que seja mais interessante. Então a gente falha também. Então, essa cobrança, às vezes a gente tem, que eu vejo assim: acabou a graduação e querer fazer tudo perfeito. Isso tem que aliviar um pouco, eu vejo, sabe? E acho que isso é uma coisa que tem que ser falada na graduação.

São muitas dificuldades

É, eu acho assim, porque tipo, tu vai pensar assim: se tu vai entrevistar qualquer aluno de ensino de Educação Básica, existe uma queixa da matemática. Vamos dizer assim. “Ah, que eu não sei pra que serve isso e tal” e é sempre aquela mesma coisa. E se queixam do professor também, demais. Então, você sente tocado na missão de mudar essa... É uma responsabilidade muito grande, né? Aí eu tive uma boa base pra começar essa inovação, vamos dizer assim. Só que aí o aluno também não tá preparado e tal. Ou alguma coisa você tem de falha, tem os vários medos. Então... Então, aí quando você começa a juntar uma com

a outra... Não quero ir pra sala de aula.

Sobre a importância e a falha da formação aliada à tecnologia

A outra, vamos dizer assim, uma coisa que faltou, eu acho, um pouco, era justamente trabalhar mais já na parte da matemática básica, nos vários conteúdos. Trabalhar um pouco mais a parte da informática junto. Tipo, o ensino com... tecnologia. Com recursos. Então, pra ser mais uma ferramenta pra você conseguir ganhar o aluno, por exemplo, assim. E foram pinceladas muito básicas. A gente sabe que existe um Geogebra, uma coisa nesse sentido. Mas, vamos dizer assim... Sentar, estudar e debulhar aquilo, não... Não foi feito. Não sei se necessariamente cabe fazer isso na graduação.

Atividades que não serviram para a docência

É que, sei lá. Se tu vai pensar “ah, pra mim simplesmente saí, recebi o diploma pra ir pra sala de aula”, ah, teve coisas pra, deixa eu pensar. Teve uma, História da Educação, foi assim, tipo, eu aprendi. Eu fiz uma pesquisa, questão do histórico dos livros didáticos, assim, pra entender como é que evolui. Eu aprendi muito com isso. Mas, assim, ficou pra mim como pessoa, como ser social, mas não como professor. Eu não consegui tirar o proveito de tudo isso...

Das coisas que serviram para a vida

Então, assim, juntando essa parte, um pouco de história, depois as outras disciplinas pedagógicas, sociologia e tudo mais. Deixa você ser uma pessoa com uma mente mais aberta. A própria questão do entender o aluno, entender o outro, a pedagogia do cuidado, alguma coisa assim, né? Então, eu acho que isso se leva pra vida. Compreender as coisas da sociedade. Saber se colocar no lugar do outro. A questão do se sentir superior ou não a quem tá na tua frente ali, né? Então, isso é... E em relação às coisas da Educação como um todo, assim. Me fizeram uma pessoa melhor, eu acho.

Hoje eu presto atenção nas coisas da Educação

Eu presto atenção... Eu não tenho mais tanta, vamos dizer, base em dados. Mas eu tento ver o que tá acontecendo. A questão agora, a mudança da questão da base curricular, então, não me aprofundei realmente no que tá escrito. Mas sei que tá acontecendo isso. Supostamente é pra funcionar, não sei. Daqui a pouco vou ter filhos... Eu converso muito com a minha esposa nesse sentido. Ela trabalha com Educação na parte da nutrição, né? Ela traz acontecimentos

do ambiente escolar. Então a gente discute muito isso. Ah, o que é um a postura realmente boa... Ela a traz postura de professor, de pai, de aluno e tal. Então, e a gente conversa, e, com certeza, isso é uma coisa importante hoje. E eu gosto de falar disso, com a minha tia também... E essa conversa nossa de hoje, eu gosto de falar disso. Às vezes eu sinto falta de conversar, discutir ou o próprio estudar mesmo, eu sinto falta disso. Mas...

4.5 EMANUELLE, A CARISMÁTICA

Bom humor constante. O destaque principal que faço em relação à Emanuelle pode parecer não ter correlação com as questões da formação inicial, porém sua atitude positiva diante das situações em sala de aula indicava que estaria na docência, principalmente com os alunos menores. Concluinte do curso no período previsto, de quatro anos, Emanuelle desempenhava suas atividades nas minhas disciplinas dentro do que era esperado, nem mais, nem menos. Muitas vezes mostrava certa dificuldade na escrita ou até no entendimento das questões educacionais e reprovou em algumas disciplinas, repetindo-as nos períodos de férias. Mas era comum observá-la empenhada com as disciplinas de cálculo, demonstrando um gosto maior pela Matemática em relação às disciplinas pedagógicas. Semelhante às minhas impressões, o professor Pedro Paulo, que também foi seu orientador de estágio a coloca como “aluna muito aplicada, mas que em algumas disciplinas deixou a desejar em termos de estudo e comprometimento. Quando refez as disciplinas, sempre retornou com bons resultados.”

Como a maioria dos acadêmicos do curso, vinha de família humilde, era recém-saída do Ensino Médio e dividia o tempo de Licenciatura com a carga horária semanal do emprego, que foi, durante um período, de auxiliar em uma escola de Educação Infantil da rede particular. Lembro que, durante nossas aulas, era comum comentar alegremente algumas pequenas situações vividas e o aprendizado que tinha na atividade exercida. Demonstrava prazer com a rotina escolar e falava com carinho das crianças da escola. Essas situações e, ainda, o seu desempenho em propostas de práticas pareciam ser agradáveis à Emanuelle, o que remetia a imaginá-la na docência.

Os demais professores da Licenciatura avaliam Emanuelle positivamente, como é o caso de Clara: “Excelente aluna, dedicada e participativa. Fez um ótimo trabalho na final da disciplina, conseguiu articular muito bem teoria e análise social.” Professora Fernanda refere-se a ela como ótima aluna, estudiosa e comprometida, assim como a professora Laura, que a via como “[...] uma menina bastante carismática, era uma boa aluna e realizava as atividades propostas”.

Explorando seu relatório de estágio do Ensino Fundamental, intitulado “Ensinar e aprender – construindo saberes para a atuação profissional”, o primeiro item que me chama atenção é a frase inicial “sem mais nem menos: eu divido com o mundo o que quero multiplicar”. Percebo a frase como uma transfiguração do que era Emanuelle na Licenciatura, no mesmo sentido em que a descrevi no primeiro parágrafo. Nem mais, nem menos.

No decorrer do relatório, descreveu brevemente o espaço físico da escola, bem como o projeto político pedagógico, e destacou a importância da realização do estágio supervisionado para a carreira docente. Escolheu discutir sobre o uso da História da Matemática, dos Jogos, da Tecnologia e da Resolução de Problemas como meios para um processo de ensino e aprendizagem de mais significado, tanto para alunos quanto para professores.

As atividades da docência estiveram centradas nos polinômios. Ao descrevê-las, Emanuelle discutiu teoricamente os principais pontos da docência, além de vincular suas análises com o que constava no projeto político pedagógico da escola, relação que não encontrei nos demais relatórios dos Egressos. Já sobre a avaliação, escolheu o desenvolvimento de um trabalho que os alunos precisariam realizar no período extraclasse. Nesse caso, Emanuelle demonstrou certa decepção, pois percebeu que vários alunos copiaram respostas, inclusive repetindo erros idênticos, enquanto outros sequer entregaram.

Outro ponto colocado como empecilho ao desenvolvimento pleno do estágio foi a atividade planejada para o laboratório de informática, situação que era deveras comum nas idas às escolas, tanto nos estágios quanto nas atividades de prática como componente curricular. Conexão ruim e exclusão automática do Geogebra anteriormente instalado foram os dois pontos negativos evidenciados na sua escrita. Diferente disso, a realização de propostas envolvendo a calculadora foram exemplo de atividades bem-sucedidas:

Durante as atividades que envolveram jogos, os alunos utilizaram a calculadora apenas como ferramenta para a realização dos cálculos, as estratégias e caminhos utilizados buscando a vitória eram realizados mentalmente. Sendo assim, pode-se perceber a participação ativa do aluno, o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico e o resgate do prazer de aprender (GRANDO, 2004), além disso, durante a realização de jogos, ocorre a interação social entre os envolvidos, (MIZUKAMI,1986), por meio do qual os alunos compartilham ideias, informações, estratégias e responsabilidade, fatores esses que facilitam a construção do conhecimento. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE EMANUELLE).

A metodologia escolhida demonstrou uma preocupação com a motivação para o aprendizado. Realizar propostas diferentes das tradicionais, envolvendo técnicas, metodologias e tendências diversas, da área da Educação Matemática, eram tratadas na

maioria das disciplinas do curso, e isso refletia na organização e no planejamento dos estágios. Sobre isso e observando sua turma de estágio, Emanuelle coloca que:

A turma também necessita de atividades diferenciadas para motivar o interesse, participação e concentração nos conteúdos propostos nas disciplinas, (BRENELLI, 1996), para que assim, o ensino seja pleno e adquiram conhecimento necessário para tornarem-se cidadãos ativos na sociedade. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE EMANUELLE).

No Ensino Médio, Emanuelle deu continuidade à elaboração de aulas que envolvessem Resolução de Problemas e Jogos, novamente colocando o compromisso com a superação de um modelo estritamente tradicional de ensino. Uma particularidade dessa etapa de estágio é que a docência ocorreu em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática para Internet, turma na qual eu era a professora regente, na mesma instituição em que Emanuelle cursou a Licenciatura. Nesse período, então, assumi duplamente a tarefa de contribuir para sua formação e percebi, na prática, a importância do auxílio, orientação e compromisso do professor regente com o estagiário. Era muito comum ouvir relatos dos acadêmicos de que os professores regentes simplesmente abandonavam a sala de aula quando um estagiário realizava suas atividades, o que, por muitas vezes, gerava insegurança no professor aprendiz.

Ao relembrar as aulas, as orientações e a situação vivida com a Emanuelle, percebo a fundamental importância de que a tríade “orientador, professor regente e professor de estágio” esteja em consonância no compromisso com a formação do futuro docente. E o papel do professor regente é dos mais importantes, pois ele é quem acompanhará a docência do licenciando com mais proximidade. Mas, infelizmente, alguns não acompanhavam as aulas, enquanto outros sequer aceitavam estagiários em suas turmas, com a desculpa frequente de que atrasaria seu planejamento. E isso, por vezes, era fato.

No caso de Emanuelle na minha turma, o atraso de fato ocorreu, mas não em virtude do planejamento, e sim porque os alunos solicitaram a retomada do conteúdo, depois da finalização do estágio, alegando que não tinham entendido totalmente. Como a turma era considerada a melhor da escola, com muita criticidade e aprendizado acima da média, isso exigia muito dos professores. Ao mesmo tempo em que era muito satisfatório observar e vivenciar uma turma tão comprometida e crítica, percebi que, para Emanuelle, era delicado e demandava um conhecimento aprofundado do conteúdo, além de uma vivência docente que ela ainda não tinha.

Sobre o relatório, assim como fez no Ensino Fundamental, Emanuelle inicia-o descrevendo o espaço físico da escola e o projeto político pedagógico. Em sua

fundamentação, dá ênfase à metodologia da Resolução de Problemas e aos jogos como estratégias motivadoras e de superação ao modelo tradicional de ensino. O conteúdo estabelecido era de sequências numéricas e progressão aritmética, sendo que, no descritivo e na análise das atividades, Emanuelle destacou:

[...] como foi efetiva a participação da maioria dos alunos nos palpites e exemplos dados, isso se deu pois as situações se tornaram sugestivas e exigiram dos alunos uma atitude ativa, na qual buscaram constantemente novas respostas (POZO, 1998). Durante as atividades realizadas em sala de aula relacionadas às sequências numéricas os alunos não apresentaram dificuldades.

[...]

Depois dos exemplos os alunos realizaram a atividade “Complete a sequência”, na qual algumas progressões aritméticas foram escritas no quadro, porém com alguns termos faltando. Esses termos foram entregues aos alunos que, após calcular a razão das progressões puderam descobrir onde cada termo se encaixava corretamente nas sequências. Essa atividade teve a participação efetiva de todos os alunos, pois a ideia de aprender brincando gera interesse e prazer, além de desenvolver diversas potencialidades (RIBEIRO, 2008).

[...]

Na maioria dos grupos os integrantes foram desenvolvendo regras novas, sem perder o objetivo do jogo de formar as progressões aritméticas. Além disso, foram lançados desafios para os alunos formar progressões com razões diferentes, dessa percebeu-se o desenvolvimento da capacidade de buscar diferentes soluções, avaliando atitudes, além de encontrar e reestruturar novas relações (GRANDO, 2004). (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE EMANUELLE).

Diante de uma turma mais aplicada e comprometida, Emanuelle destacou em seu relatório as diferenças que visualizou entre a atuação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, principalmente quanto à atenção e participação no desenvolvimento das atividades. De certa forma, embora tenha sido desafiador lecionar em uma turma com essas características, colocou que, durante a realização das atividades, “[...] pode-se desenvolver uma postura que torna-se adequada em sala de aula, além disso, analisar criticamente os avanços dos alunos bem como os desenvolvidos pela estagiária durante as aulas”. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE EMANUELLE).

Ciente dos desafios do ser professor, avaliou o estágio como um positivo contato com o ambiente escolar, não demonstrando, em nenhum momento, descrença ou desânimo com a docência. Na interpretação de sua *Entrevista*, organizada nas crônicas a seguir, Emanuelle conta suas motivações de ingresso no curso, suas experiências, dificuldades, realizações e escolhas profissionais, explicando (ou não) seu abandono da docência.

A afinidade com a Matemática

O meu gosto pela matemática, assim, foi bem desde criança. Eu sempre gostei de fazer conta, de tá sempre nos cálculos. E os meus professores, desde o Ensino Fundamental até o Ensino

Médio, assim, eram professores muito inteligentes. E eu me espelhava neles, eu queria ser que nem eles. Que eu achava muito assim, aquelas coisas tudo. Chegava no início do ano tu olhava o livro e dizia: “meu deus, eu nunca vou conseguir fazer isso daqui”. E chegava lá, era coisa simples, que tu conseguia fazer. Então, eu queria isso. Tanto que eu ia estudar pra Erechim, eu prestei vestibular pra Matemática lá em Erechim, mas não fechou turno. Daí eu disse “não, vou ficar em casa, vou ficar com meu pai e minha mãe na roça”. Ficar no interior. Daí minha madrinha que é aqui de Concórdia disse: “Não, lá no IFC tem de graça, só tu se inscrever no SISU e tal”.

A dificuldade inicial para cursar a licenciatura

Só que daí, pra mim, Concórdia ficava muito fora de mão. Porque Erechim tinha ônibus todo dia e tal, daí tinha que mudar minha vida... Meus pais moravam no interior. Mas ali era bem, no caso, tinha sempre ônibus que ia pra faculdade. Era tipo que nem aqui, Lindóia, Ipumirim, né? E daí pra cá não tinha isso, pra Concórdia. Daí eu tive que morar pra cá. No começo, foi bem difícil pra mim também. Nunca tinha saído de perto dos pais, enfim. Mas matemática sempre foi o que eu quis. No começo, assim, eu tava bem empolgada. Eu comecei, já entrei sendo auxiliar de Educação Infantil. Então, pra mim tava bem legal, assim, já tava dentro da Educação.

E o gosto foi se perdendo...

Depois, acho que eu fui perdendo um pouquinho, assim, o gosto. Não sei, talvez não foi tão forte assim quanto tava no início. Já comecei a deixar um pouquinho de lado, já não ia tanto nas coisas, já não ia tão firme, né? E eu acho que eu fui perdendo o gosto e fui pegando gosto por outras coisas, que nem quando eu comecei a trabalhar no cartório. Então eu comecei nessa área, e eu acho que me identifiquei mais com isso, não sei... Antes você me perguntou, né... Eu sou essa moça que trabalha no cartório, não professora.

A dificuldade em relacionar a teoria com a prática

Na verdade, assim, as metodologias, no começo, eu tinha entendido. Depois, eu comecei a não gostar. Talvez, não sei, muita leitura. Eu gostava até de ler, mas não aquilo. E daí, assim, quanto aos laboratórios, essas aulas eram legais porque era coisas que a gente usava na sala de aula. E, pra mim, essa parte mais de Educação, de metodologia, eu não conseguia botar ela, muito, assim, na prática. Quando usava os laboratórios, essas coisas, e ia na sala de aula, daí sim. Mas as metodologias, não muito.

Faltou apoio da direção e da professora no momento do estágio

A professora ficou um dia. O primeiro dia ela ficou junto... Talvez, se ela estivesse junto, eles teriam, no caso, respeitado. Talvez eu, por ser uma pessoa diferente em sala, eles não respeitaram tanto. Talvez, se ela tivesse junto, eles tivessem segurado um pouco mais a questão da bagunça, mesmo, que eles faziam em sala. Mas eu acho que faltou essa parte tanto da profe, tanto de diretor, e tal.

Meu orientador não tinha experiência com a Educação Básica

E o planejamento... Talvez alguma coisa assim, eu fiz alguns jogos que não deram certo. Que eles não entenderam a lógica do jogo. Talvez, se ele tivesse me dito: “Não, acho que isso tá muito pesado pra uma turma de sétimo ano”. Por que o jogo não teve resultado nenhum... O orientador não tinha experiência com essas turmas. E daí isso, e também os jogos. Alguns, eles gostaram e tal, teve outros que eles não quiseram interagir. Aí teve esse que eu achei que foi muito pesado, porque eu fiz uns joguinhos de uns quadradinhos, que era produtos notáveis, e daí eu trabalhei com área também. Mas eles não conseguiam relacionar, eles não tavam muito ligados. Talvez faltou alguma introdução antes... Talvez faltou conhecimento pra eles também. Talvez eu devia ter focado, mas também o tempo é curto. (Risos). É uns desafios...

As práticas não eram aulas e davam certo

E nas práticas, essas aí eu acho, assim, tanto as oficinas que a gente fez, eu acho que elas são mais, são melhores, porque é uma coisa mais leve. Tu tá indo lá um dia na escola, tu tá ficando, tu faz uma coisa diferente... Menos alunos. Aí eu acho que essas aí eram mais leves, assim. As atividades sempre davam certo. Essas práticas, oficinas, elas davam certo. Mas, não sei, talvez, eu acho que, por não ter tanta obrigação... Porque lá não era aula, né? Tinha umas que era mais obrigadas, mas era mais leve, eu acho, a atividade. Tinha menos obrigação tanto pra você quanto pro aluno que tá lá dentro, que fica mais à vontade.

Tem muita disciplina pedagógica

E tem muitas disciplinas pedagógicas. (Risos). Tanto que, agora, tô fazendo física também. Eu larguei, tipo, pra mim, foi bem maçante assim, no início, porque daí eu tirei as de matemática e eliminei todas, né? Então eu fiquei com as pedagógicas. Teve um semestre que eu fiquei com cinco pedagógicas. Eu desisti. (Risos). Por que, assim, ela se tornou bem

maçante, cinco, né? Mas geralmente matemática a gente tinha duas, três, no máximo, por semestre. Mas juntando tudo o que a gente tinha de lista, de coisa, eu achava que ficava meio pesado, as pedagógicas. Tinha algumas que eram mais levezinhas, assim, que não era tanto. Mas é muita pedagógica na licenciatura (risos).

Da importância de observar antes de lecionar

No estágio, eu acho até que teria que ter, assim, mais... Sala de aula a gente teve bastante, mas eu acho, assim, um pouco mais observação, até. O primeiro estágio, a gente teve a observação, mas a gente foi um, dois dias, sabe? Talvez um pouquinho mais disso. Não sei também. Ir um pouquinho mais com calma pra escola, pra não... Até a gente aqui consegue, tipo, desde o primeiro semestre, a gente tem essas oficinas que vai indo com calma. Mas eu acho assim, que, em sala de aula, teria que ter um pouquinho mais observação, de situações diferentes, porque a gente ia lá, era tudo mil maravilhas, e chegava nossa hora, não era aquilo. Tinha muita bagunça. (Risos).

Eu ainda não sou professora, mas se tivesse estabilidade...

Tipo “ah, eu sou professora?” Se alguém me pergunta... Não. Eu me sinto uma moça que trabalha no cartório. (Risos) Mas, olha. Eu pretendo um concurso público. Tanto que, tipo, nível médio, assim, eu fiz agora da prefeitura, alguma coisa que me dê um pouco de estabilidade. Mas pra mim, assim, o serviço que eu tô, eu amo o que eu faço no cartório. Pra mim, eu gosto do que eu faço. Hoje eu tô feliz. (Risos). Eu, assim, eu sempre digo, eu não ganho tanta coisa né, se eu trabalhasse como professora, eu ia ganhar mais. Mas não... Ou talvez lecionar pro Ensino Médio, física, matemática... Se aparecesse alguma oportunidade, assim, que, pra mim, se fosse boa mesmo... E boa seria um concurso público. No caso, eu teria uma estabilidade de alguma forma, né?

A licenciatura contribuiu para o meu trabalho de hoje

Mas coisas que eu estudei me ajudam. Me ajudam pela forma que eu trabalho com as escrituras. A gente tem vários cálculos, porcentagens, divisões, que a gente trabalha com essa parte, de cálculos pra fechar valores de áreas, porcentagem. Enfim, quanto a isso, já minha parte, os meninos do cartório já vêm pro meu lado pra mim fazer... Emanuelle faz. Cálculo de área, e sempre fecha. (Risos). Daí, quando tem que conferir, eu confiro o deles.

Terminei o curso porque precisava de uma formação superior

Os dois últimos semestres eu tava muito, assim, pra baixo, sabe? Mas eu, não, eu pensava “preciso ter uma formação”, uma formação superior, né? Ter um curso superior. Eu tô quase no final, eu não posso desistir. Então isso que me levou pra frente. Só pra ter esse diploma de curso superior, e caso aparecesse alguma coisa na área que valesse a pena [...]

A docência exige demais

[...] porque, pra mim, eu vejo assim: tu trabalha o dia inteiro numa escola, tu chega em casa, tu tem trabalhos pra corrigir, montar aula, planejamento, tudo, tudo. Então tu acaba que tu trabalha o dia inteiro e tu trabalha à noite também. Tu trabalha a semana inteira, o dia inteiro e de noite também. E hoje eu trabalho o dia inteiro, de noite eu não tenho que ficar fazendo planejamento, fazendo. Então eu vejo dessa forma. Atendendo aluno no *Facebook*, no *Whatsapp*... No final de semana. Tu pega até o final de semana, se tu brincar, vamos dizer, numa noite, fizer outra coisa, tu pega um final de semana corrigindo prova, planejando aula.

Escola particular também não seria uma opção

Já até me chamaram pra conversar ali com o pessoal do CNEC. Mas, eu não fui. Pela escola que é. (Risos). Não gosto do CNEC. Não sei explicar, assim, mas acho que a metodologia de ensino, sei lá, alguma coisa não. E talvez até o problema de escola particular também é a cobrança que tem, tanto de pais, de alunos. Eu acho que é, assim, muito mais. Talvez você tenha que se dedicar muito mais. Eu acho, não sei também. Eu não tenho tanta, não tenho muita noção de como é que é. Mas eu penso assim, que talvez tenha que se dedicar... As noites e finais de semana ficariam menores ainda, porque, além de você ter que, no caso, mostrar um serviço bom, os pais eles estão te cobrando. Já escola pública, os pais são mais leves, só se tiver um problema mesmo com teu filho eles vão te cobrar. Lá eles estão pagando, eles querem o ensino, eles querem ver teu serviço, eles querem ver o filho fazendo, aprendendo e... Por esse lado, até seria bom, daí. Tipo, “ah, eu faço e os alunos aprendem e fazem”. Mas eu vejo assim, que talvez o valor que você tá recebendo por isso não vale a pena, por todo o esforço, ou todo o trabalho.

A necessidade de continuar estudando (na licenciatura?)

Daí fui fazer Física. A Física mesmo, foi, assim, pra mim mesma. Porque eu sempre gostei da Física, e foi coisas assim que eu queria saber. No começo, até eu pensei, “não, vou aliar as duas e vou ir pra frente nisso”, mas aí depois já fui dando uma abaixada e desisti de algumas disciplinas. Agora tô fazendo só as específicas de física mesmo pra aprender, pra mim. O

objetivo não é o certificado. Tô vindo só pra aprender mesmo. Se chegar, né, não sei quanto tempo que posso demorar pra terminar, porque agora tô fazendo uma disciplina só esse semestre. Semestre passado não fiz nenhuma, no outro fiz duas. Então, assim, tá indo bem devagarinho, né? Eu quero fazer alguma coisa aplicada. Tinha pensado em fazer alguma engenharia e tentar ligar o conhecimento matemático ali com a engenharia. Mas ainda não me aventurei nessa... (Risos).

Um exemplo de boa experiência

É, que nem, assim, no CEJA, então foi totalmente diferente. Talvez se eu tivesse feito alguma coisa nessa área, quando eu, no estágio, porque é muito gratificante, tu ensinar pras pessoas e elas ficar assim “meu deus”, sabe? Eles ficam, o sentimento que eles têm, de entender, de aprender, que é algo assim, que não tem explicação. Principalmente pros mais velhos. Os mais jovens estão lá pra terminar mesmo, assim, porque precisam, mas assim, tu trabalhando com os mais velhos e eles entendendo na prática, porque principalmente a gente trabalhava com coisas na prática mesmo, era algo assim, bem gratificante.

A imersão na escola foi um choque de realidade

Mas essa parte assim, que nem eu falei, do estágio, talvez eu tive, não sei, foi um choque de realidade, alguma coisa assim, que me deixou meio que com receio... Até o terceiro ano, eu tinha mais expectativa de ser prof... Que nem eu tava ainda auxiliando na Educação Infantil, né? Pra mim era, já tava no ramo da Educação, já tinha plano de aula, a gente já tinha reunião pedagógica, enfim. Já tava dentro desse universo... E, pra mim, ali foi o ponto ruim mesmo. O Ensino Médio, o estágio, eu fiz aqui no IFC. Que foi melhor. E no Fundamental I, assim, eu acho que faltou um pouco de apoio da escola. Lá da escola que eu fiz. Porque eu planejava as coisas, ela dizia que tava tudo certo, chegava na hora não tava tudo certo. Tanto que eu planejei uma aula de laboratório, eu cheguei lá, ela me disse que tava todo instalado em todos os computadores, o Geogebra. Cheguei lá, ela disse que não, que não tava, porque quando desligava os computadores ele excluía tudo que tinha instalado. E eles tinham instalado no dia anterior. Então eu tive todo esse processo de ter que instalar tudo de novo, e os alunos daí começaram aquela bagunça. Aí até eu conseguir colocar eles na linha em sala de aula também, eles tinham essa complicação com a bagunça, eu não conseguia dominar. Foi uma turma, assim, bem difícil. Era sétimo ano. Tinha uns vinte e seis, vinte e sete alunos na sala. Era uma turminha bem cheia, assim. E eles tavam numa fase...

Da qualidade dos professores do curso

E, assim, quanto a professores, a gente não tem o que reclamar. Os professores são muito bons, assim, quanto a ajudar, quanto a influenciar pra nós, pra caso se dedicar, enfim. Mas eu, pra mim, acho que foi uma coisa, assim, minha mesmo. Pessoal. O curso, quando eu comecei, era mais ou menos o esperado. No começo, sim, eu também achei que ia ser, “ah, eu tenho muita conta pra fazer e tal”. Mas assim, eu, no início ali, História da Educação, pra mim, assim, foi uma coisa muito legal. Que daí a gente aprendeu tudo aquilo que veio antes, enfim. Ali no começo tava, aí quando começou a entrar as metodologias ali, eu comecei a dar um... (Risos). Mas foi indo assim. Mas, no começo, não era bem o que eu esperava, depois...

Do contato com as “metodologias”

Eu tive problema com as metodologias (Risos). Assim, eu não sei se eu dormi, o que que eu fiz. Era a prof. Laura que começou as metodologias. E quando eu me dei conta, todo mundo tava falando de Piaget de Vygotsky, e eu não assimilei nada. Assim, pra mim foi uma coisa que eu sabia o que eles faziam, mas pra mim, não sei, eu tinha que ler, pra mim entender, pra mim conseguir dizer o que eles faziam. Eu não assimilava. Tanto que agora em física eu também não consigo assimilar as coisas. Eu não sei, eu sempre digo que parece que eu dormi naquela aula. Todo mundo falava de Piaget, Vygotsky, de boca cheia e eu...

Das boas experiências com as metodologias

Mas resolução de problemas, essas... Ah, essas sim, essas são importantes, né? Porque a gente utiliza bastante em sala de aula. Assim, pra mim foi assim... dá pra utilizar na aula. Muito. Quanto utilizar essas metodologias pra prática. Modelagem, nossa, pra mim modelagem foi uma das que eu mais gostei. Gostei muito da oficina com modelagem. Jogos, isso tudo, muito utilizado. Claro, que tem umas que não são tanto, né? Mas essa parte bem aplicada na sala de aula é bom. Mas isso também não influenciou em querer dar aula (Risos). É assim, um pouco também, isso ajuda nós iniciar, mas, enfim, não pra sempre (Risos).

4.6 MARIA, CRÍTICA E DETERMINADA

Dos Egressos participantes da pesquisa, Maria foi a única que não concluiu o curso no prazo de quatro anos. Por ter reprovado em algumas disciplinas, sua formatura ocorreu passados seis anos do seu ingresso. Já havia cursado outra graduação, mas sempre relatava o quanto a Licenciatura em Matemática era mais difícil e com alto grau de exigência em relação

a todas as obrigações do curso. Minha avaliação de Maria divide-se em duas partes que parecem conflitantes, pois, por um lado, a observava crítica da realidade escolar e com bom desempenho nas atividades de práticas, e, por outro, era comum ouvi-la reclamar do excesso de cobrança do curso e colocar outras prioridades à frente da licenciatura, o que destoava do posicionamento da maioria dos seus colegas.

Embora desempenhasse melhor as atividades de cunho pedagógico, ela sempre deixava claro que gostava mais da Matemática pura ou aplicada. Suas notas não acompanhavam o seu gostar, e foi justamente nas disciplinas de Cálculo que ocorreram as reprovações. Neste sentido, os professores da área relatam que Maria era “[...] pouco compromissada com os estudos nas disciplinas em que ministrei” (PEDRO PAULO) e ainda “apresentava dificuldades com relação as disciplinas de Cálculo, com pouca motivação” (FERNANDA).

Nas propostas de prática das disciplinas que ministrei, Maria teve sempre bons resultados. Gostava de envolver a Matemática Financeira em seus planejamentos e conseguia escrever bons artigos ao final de cada prática. Consegui ter uma visão ampla acerca do que ocorria na relação com as turmas, demonstrando preferência pelo Ensino Médio. A professora Lia, da disciplina de Inclusão, também a avalia como uma boa aluna:

Muito preocupada e motivada para entender o assunto. Com iniciativa ajudou a organizar uma visita à Apae de Concórdia, para conhecer além do espaço, o trabalho desenvolvido. Seus trabalhos sempre bem elaborados. Lembro que diversas vezes mandava e-mails ou mensagens a fim de tirar dúvidas e conversar sobre o trabalho final da disciplina, mostrando sua preocupação e rigor acadêmico. (LIA)

Assim, como sempre tinha boa performance, minha expectativa era de que seria uma docente muito comprometida. Maria tinha uma posição bastante arrojada, dinâmica, e não demonstrava problemas com indisciplina de alunos, o que era reclamação comum entre os acadêmicos. Diferente de mim, a professora Laura não observava em Maria uma vontade para a docência: “Sempre tive claro que a opção de cursar a licenciatura era mais pelo conhecimento matemático propriamente dito do que pelo gosto pelo magistério”.

Assim como fiz com os demais Egressos, solicitei seus relatórios de estágio para a escrita dos textos de campo. Dentre os Egressos pesquisados, foi a única que não me encaminhou suas produções, assim, sua professora orientadora disponibilizou o relatório do estágio ocorrido Ensino Médio, com um pouco de relutância, pois acreditava que não estava com boa qualidade e temia críticas.

Nessa etapa do estágio, que ocorre nos últimos dois semestres do curso, Maria escolheu uma escola da rede estadual e desenvolveu suas atividades no período noturno. Na

primeira fase do estágio, eu a acompanhei na turma durante uma noite, pois ela fazia dupla com outra acadêmica, que era minha orientanda de estágio. Na ocasião, elas desenvolveram o plano de uma oficina todo no entorno da Matemática Financeira e, embora fossem atividades muito interessantes, alguns alunos não aproveitaram totalmente a oportunidade de aprendizado. Era preocupante, por exemplo, a dificuldade com a Matemática Básica, o que dificultava ainda mais o envolvimento dos alunos com as propostas apresentadas. Havia um misto de má vontade e falta de conhecimentos prévios dos alunos. E essa dificuldade com a disciplina foi apontada por Maria em seu relatório como algo preocupante para além do momento:

A aptidão ou fracasso em alguma disciplina escolar é um fator decisivo na escolha de cursos superiores. As dificuldades com Matemática frequentemente afastam os jovens de áreas que eles poderiam se desenvolver profissionalmente, como os campos do engenharia, por exemplo. É improvável que alguém goste do que não entende ou não consegue ver utilidade, e é essa barreira que o professor precisa vencer. A tarefa é árdua porém possível, principalmente quando o ensino da Matemática acontecer de forma conjunta com interpretação e resolução de problemas reais e ainda de maneira contemporânea, onde a tecnologia é uma aliada do ensino.(RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MARIA).

Diante disso e de seus comentários da época da graduação, percebia em Maria uma preocupação sobre uma formação escolar ineficiente e as consequências dessas falhas para toda a sociedade. Agregava a estas preocupações a questão da desvalorização docente e mostrava muita indignação com a forma como os professores eram tratados pelos governos, em especial o estadual, de Santa Catarina.

Na escrita de seu relatório sobre o estágio no semestre seguinte, caracterizou o campo de estágio de forma breve, mas completa, trazendo informações contidas no projeto político pedagógico da escola. Em sua revisão teórica, relacionou a Educação com o avanço e a necessidade do uso das tecnologias, de maneira bem fundamentada. Tratou da resolução de problemas de forma a superar uma mecanização ou repetição de lista de exercícios, trazendo Polya (2006) como principal teórico sobre o assunto. Sobre a importância do estágio supervisionado, destaca que “[...] é no âmbito do processo educativo que se afirma a relação entre a teoria e a prática, e por essa relação atribui-se a importância do estágio no processo de formação do professor” (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MARIA) e ainda coloca que é um momento para mostrar compromisso e competência de integrar o campo docente.

Por ocasião de uma greve, uma situação considerada por Maria como atípica ocorreu, exigindo uma adaptação de seu cronograma de estágio às necessidades da escola e da professora regente. Sendo assim, suas aulas tiveram que ocorrer de maneira concentrada. Tal

fato foi relatado como um desafio interessante, já que foi necessária a adaptação de uma metodologia condizente com as necessidades da turma. A escolha foi pela Resolução de Problemas, mas houve certo desencanto no desenvolvimento das aulas, pois os alunos, mesmo cursando o Ensino Médio, tiveram muita dificuldade com questões básicas da Matemática:

A dificuldade que a maioria dos alunos apresentou nas operações fundamentais é preocupante. Sentiu-se que muitos não acreditam que é possível aprender, pois, não conseguem evoluir em cálculos mais elaborados diante da incompreensão das operações básicas como multiplicação e divisão. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MARIA).

Dentre outras dificuldades com as aulas, Maria dá destaque à resistência dos alunos em realizar uma atividade sobre funções com papel milimetrado. Nessa situação, alguns não conseguiam cumprir a tarefa, enquanto outros simplesmente afirmaram não saber como fazer ou não tinham o material básico, como a régua. A dificuldade com a interpretação de texto ficou evidente nas análises de Maria, ao apontar que “[...] notou-se a precária leitura destes alunos, pois, eles liam as palavras, mas não as entendiam no contexto da frase” (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MARIA). As atitudes dos alunos mudaram quando o estudo das funções se deu por meio do uso do *Software* Geogebra, no Laboratório de Informática da escola. Maria demonstra em sua escrita certa satisfação com a atividade, visto que os alunos tiveram interesse em desenvolver os exercícios, além de elaborarem vários questionamentos, tanto sobre o conteúdo quanto sobre o *Software*.

Outro ponto de destaque em relação à Maria foi a escrita de um artigo sobre a importância da Educação Financeira, cujos sujeitos foram seus colegas de classe. Tal pesquisa veio a corroborar com sua reclamação frequente da falta de uma disciplina que tratasse da Matemática Financeira, pois, no geral, os acadêmicos relataram que não tinham conhecimento aprofundado sobre juros, descontos ou financiamentos. O artigo traz novamente a sua visão para além do momento, na medida em que frisa a importância de que os professores de Matemática tenham competência para lecionar sobre as questões financeiras, contribuindo para que os alunos tenham uma visão crítica sobre o assunto desde cedo e possam tomar decisões acertadas quando se trata de sua vida financeira.

A partir da leitura de seu relatório, e das lembranças que tenho de Maria, é possível perceber suas inquietações sobre as dificuldades dos alunos e a forma crítica como avaliava os problemas que ocorriam nas escolas. No relatório e nos artigos, essas críticas permanecem mais no sentido descritivo e poderiam ser mais profundas se viessem acompanhadas de uma melhor fundamentação teórica. Mesmo assim, eu sempre observava em Maria competência e comprometimento com os processos de ensino e aprendizagem. Minhas memórias, seu

relatório e os relatos dos docentes do curso identificam uma aluna preocupada com os pormenores da Educação, mas sem excesso de reclamações ou desesperanças. Sua *Entrevista* foi fundamental para esclarecer alguns pontos, e a construção de suas crônicas mostra motivações evidentes que esclarecem suas escolhas profissionais e o abandono da docência.

A necessidade de continuar estudando

Então, meu ingresso no curso de matemática aconteceu com um segundo curso. Eu já era formada em administração na época, e eu me formei em 2008 e, em 2011, eu entrei no curso de matemática. Então, eu sentia que eu precisava fazer uma segunda... Eu tinha uma necessidade não de continuar estudando, eu me sentia muito jovem para parar de estudar, para fazer... Eu poderia ter feito uma pós-graduação? Poderia, mas eu sempre achei que o curso de Administração não me garantia muito, não garantia nada, enfim. Eu sempre trabalhei em empresas privadas e eu tinha intenção de ter um outro curso, daqui a pouco uma segunda opção. Eu entrei no curso de matemática, no primeiro momento, o meu objeto não era me formar. Era fazer um curso que eu sempre quis fazer, engenharia civil, e não tive oportunidade de fazer, e enfim. No momento, surgiu a possibilidade de fazer a licenciatura em matemática numa faculdade federal, onde inicialmente eu não teria custos. Eu sabia que seria um desafio, justamente por ser uma instituição que leva muito a sério as avaliações e tal.

Muitas dificuldades, mas desistir nunca foi uma opção

Daí eu me senti desafiada e decidi fazer, e quando eu entrei, eu não sou uma pessoa que costuma a desistir das coisas. Então, no primeiro ano, no primeiro semestre, eu levei um grande susto, que eu sempre fui uma pessoa que foi muito bem na escola e na outra faculdade eu nunca tive um exame, eu nunca peguei sequer uma recuperação na vida. Então, eu levei um grande susto no primeiro semestre dessa faculdade, porque eu vi que não era nada daquilo... que eu achava que eu sabia, mas eu não sabia. Inclusive, eu peguei exame na disciplina exata que era um desafio pra mim na época, eu não lembro exatamente a disciplina, geometria eu acho que era. Reprovei em uma matéria, peguei exame em outra matéria. Então eu fiquei um pouco assustada, assim. Muita gente desistiu, de trinta e... acho que eram mais de 50 no primeiro semestre. No segundo semestre mais da metade, acho que não sobrou vinte alunos da turma. E eu fiquei com aquilo na cabeça: eu não ia desistir. Aí eu continuei. A graduação em si, ela foi, o curso em si, ele sempre foi muito desafiador pra mim. Eu não posso dizer que eu adorei o curso, porque é mentira. Em muitos momentos, eu pensei em desistir. No meio do curso, eu pensei muito em desistir. Eu só não desisti porque eu realmente não queria dar o

braço a torcer de desistir do curso.

Minha turma era muito difícil

A questão da minha decepção, a coisa que mais me decepcionou foi com os colegas. Eu acho que era... Falta de coleguismo, a infantilidade das pessoas. Eu acho que eu era uma das alunas mais velhas da turma. A maioria tinha saído do Ensino Médio e ido pra faculdade. Então isso me chateava muito. Eu não tive... com o passar do tempo eu tive uma ou duas parcerias mais de fazer trabalho e estudar junto. Mas eu senti muita falta disso. Isso era uma coisa que, na Administração, era muito diferente. Nós tínhamos relacionamentos. Eu tenho amigos da turma de Administração que são meus amigos até hoje, então eu senti muita falta disso. Eu acho que...eu fiquei por teimosia.

Críticas aos professores

No meio do caminho, eu tive muitas mudanças, mudanças de emprego. Então eu sabia que eu não tinha uma estabilidade em si. Em algum momento, eu pensei em dar aula, sim, pensei: “Não, eu acho que eu posso dar aula à noite”. Eu percebi, inclusive nos estágios, quando eu ia dar aula, quanta gente despreparada que tinha, tanta gente que nem informação tinha, dando aula para aluno. E quanto era fraca a formação dos professores, de alguns que eu convivi. E a própria facilidade de falar com as pessoas, sabe? Essa falta de conseguir passar o conhecimento, foi o que eu mais vi na faculdade. Era gente que sabia muito, mas que não sabe ensinar.

Das aulas em outras turmas

Os meus colegas, principalmente, não tinham a capacidade de abrir o caderno pra você: “Viu, é assim que faz”. Ele está preocupado em passar o caderno a limpo, mas não deixar o colega olhar o caderno. Então, esse tipo de coisa e infantilidade era o que mais me chateava. Com a maioria dos colegas, a maioria. Então depois foi passando um tempo com a própria convivência, claro que algumas pessoas a gente acaba fazendo, sim... se aproximando, inclusive. Uma coisa que eu senti foi que, quando passou o primeiro ano, que muitos... Eu fiquei com umas disciplinas para trás e eu comecei a frequentar outras turmas, aí foi um momento que eu acho que eu re-motivei pra mim ficar. Conheci esses novos colegas, novas pessoas que já tinham certeza que iriam dar aula, enfim, já estavam definidos, tinha alguns que não iam dar aula. Então ali eu comecei a realmente a me motivar e falar: “Não, eu vou fazer, eu vou estudar mais.”

As coisas que levei para a vida

Passou algum momento no meio que eu não me dedicava, não estudava mesmo, mas depois foi, sabe? E eu achei, sim, que era realmente... As aulas é algo que eu levo muito e falo sempre, falo até hoje, sobre a importância de ver o outro lado das situações... Que me chamou muito atenção com as aulas de inclusão... Como eu vou te dizer? Libras, as aulas de realmente entender a sociedade em si, de entender o outro lado da Educação. De como é a relação dos pais com os professores hoje. Eu acho que essa reflexão eu levo pra vida. Hoje, eu não consigo admitir alguém dizendo, chegando e reclamando: “Ai, porque a professora do meu filho xingou a gente.” Gente, pelo amor de Deus, não dá. Então, eu acho que, como pessoa, eu nunca vou esquecer o que eu aprendi na faculdade e jamais vou ter esses erros com meus filhos. Eu acho que a professora tem que ser respeitada em primeiro lugar na sala de aula. Eu quero que os meus filhos tenham a mesma visão, é isso que eu quero. Eu acho que isso é o mínimo que a gente pode fazer.

O reflexo da licenciatura para além da docência

Hoje, eu trabalho com equipe, né? Eu tenho equipe e eu uso muitos exemplos, eu uso muito a questão da Educação, da própria inclusão de pessoas, da sociedade hoje, do respeito, de como a gente precisa entender. Eu tive uma experiência depois da faculdade, de conhecer uma pessoa que é surda, e por não falar, de usar aquilo que eu tinha aprendido na disciplina. Enfim, poder conversar, como é interessante, por mais que é limitado ainda, eu sei, mas... Como a gente precisa se abrir e estar preparado pra isso. Para incluir todo mundo. E assim, quando eu vejo hoje uma criança com deficiência, é outra visão. Antes eu tinha...E hoje eu mudei minha visão diante dessas situações. E parece que na escola isso ainda é bastante difícil. E eu escuto as mães falando: “Fica ali, mas não participa em nada”. Tem mesmo, e inclusive a gente fez, eu fiz nas outras disciplinas trabalhos na turma que tinha um surdo. Excluído! Inaceitável isso.

Sobre a experiência com inclusão

Eu fiz nas outras disciplinas trabalhos na turma que tinha um surdo. Excluído! O professor dava um desenho para pintar, a maioria, nada a ver. E uma coisa principal de todas, a indisciplina desse aluno. Ele fazia o que ele queria. Em uma aula que eu dei em uma certa escola, era um aluno também com surdez, se eu não me engano, e ele ia muito bem em matemática. E a prova de matemática, inclusive, era igual à dos outros alunos. Então, ele ia

muito bem. Ele fez a prova em dez a quinze minutos, só que ele não teve a menor atenção. Ele não estava nem aí. Ele fez a prova dele e já avisou que ele ia sair, porque a mãe dele ia pegar ele, porque ele tinha que ir pra não sei aonde. Então eles ainda tratam como... não são maltratados, são muito bem tratados e são tratados como diferente... Tu pode ir embora antes, tu pode sair se você quiser, se tiver com gripe, tu não vem. Então, isso que eu achei da questão da inclusão para os casos que não são tão graves. Poderiam ser tratados igualzinho todo mundo. Esse é um dos pontos do que eu vi de inclusão. Mas assim, com certeza o que mais me fez crescer como pessoa e me chamou atenção.

Eu quero ser feliz

No banco, hoje eu tenho uma carreira em um banco privado e sou gerente de uma agência de uma equipe de oito funcionários. Até por uma questão financeira, eu acabei optando por essa carreira. Na época da graduação, eu não trabalhava nessa instituição. Eu mudei e em muitos momentos eu pensei, eu não aboli, eu não digo “jamais daria aula”, não. Eu penso que eu possa dar aula, sim. Eu tenho total capacidade para dar aula. Eu só teria que realmente... Eu queria muito fazer o mestrado e eu não tenho como me afastar hoje para fazer um mestrado. Para dar aula no nível superior. Não pra Educação Básica. Eu sou uma pessoa que pensa muito no lado não só como meu objetivo de vida a ter uma condição financeira estável, mas aproveitar minha vida. Eu quero viajar, eu amo viajar... Então assim, o que é meu objetivo de vida? Trabalhar em um lugar e ser feliz, entendeu? Ser feliz fazendo aquilo que eu faço. Pode ter certeza que, aqui nessa cidade, tem poucas pessoas que eu tenho a pressão que eu levo na cabeça hoje. Então assim não é pouco, é muito. Eu faço porque eu gosto. Se eu fosse dar aula, se eu passasse em um concurso, eu posso dar aula na graduação. Eu ia amar. Eu iria querer fazer o melhor e querer ser feliz fazendo aquilo...

Sobre os estágios

Das experiências nos estágios, eu acho que o que mais me decepciona é exatamente aquilo que eu comentei sobre a indisciplina dos alunos, sabe? Eu não tenho muita paciência. Talvez eu acho que eu não tenha... E os professores também que não acompanhavam as aulas... A maioria não estão apoiando. Fica muito complicado não ter essa ajuda, esse acompanhamento. Se estivessem junto, talvez nada mudasse, mas talvez... vai saber.

Sobre a falta da Matemática Financeira

Pensar na experiência de ser professora durante a graduação... principalmente quando eu fiz

os estágios, o estágio no Ensino Médio, que eu tive a possibilidade de conviver com aqueles adolescentes que não tinham noção. A gente fez... o meu artigo... o meu estágio era sobre Educação Financeira, dar ideia pra eles de como funcionava um banco, cartão, cheque, que é uma coisa que é a minha rotina. E assim, eu vejo o quanto faz falta, sabe? O quanto faz falta. Eu vejo as pessoas e dou as minhas experiências. Assim, ó, as pessoas fazendo besteiras em cima de besteiras, que não têm o menor conhecimento, que não sabe o que é um cheque especial e como funciona, que não sabe como usa o cartão, de não ter noção. E são pessoas que, daqui a pouco, estão na faculdade e não sabem. Em nenhum momento a escola ensina, pouquíssimos momentos a escola ensina. E quando ensina, é muito... a gente sabe como é, não é muito cobrado.

A não reprovação

Eu acho que também na escola o que mais eu não conseguia aceitar era essa “passassão”, aquela história que a gente escutava dos professores que não tem como reprovar aluno, que não adianta. Assim, desistir, sabe? O aluno é problema, então vamos passar ele. Vamos mandar embora daqui pra gente resolver o problema. Esse eu acho que é uma das grandes decepções. Acho que, se eu entrasse, eu teria um problema muito grande, porque eu não iria aceitar essas coisas. Diferente do que a gente vê no Instituto Federal, por exemplo. Quem fez estágio lá tem múltiplas diferenças. Por mais que as escolas que eu fiz o estágio, inclusive a escola que eu estudei no Ensino Médio, que é o Olavo... Eu estudei lá e, na minha época como aluna, a gente não percebia isso, na verdade. Eu não sei se os alunos têm essa noção de que vão passar de qualquer maneira. Eu acho que não. No ensino Médio, não. Eles têm um receio. Eu fiz no noturno... Aqueles que estavam ali pra entender. Porém, vendo assim, depois quando a gente entra na faculdade... Olhando como a gente tem que estar com a base da matemática, que era um assunto muito fraco, muito limitado, muito superficial...

Sobre uma licenciatura que não acontece

Eu acho que, na graduação, falta muito disso, daquilo que eu comentei dos alunos de ter... Por mais que a gente tenha um monte de disciplina que fala de inclusão, que fala de didática, que fala como tem que ensinar, de tratar tal aluno, mas na prática isso não acontece. Na prática, lá da graduação. Existe uma graduação que não acontece. Daqui a pouco, os trabalhos... Por exemplo, trabalhos em grupo... Eu não sei se é o perfil, porque, assim, hoje, analisando os perfis, eu penso: quem estuda matemática? Normalmente é uma pessoa que, daqui a pouco, não gosta muito dessas... Não é muito sociável e não gosta muito... É uma licenciatura, então

a pessoa tem que estar ciente que fazer uma licenciatura em matemática não é saber ou por ser o gênio da matemática.

Muita disciplina pedagógica x o que realmente é necessário?

Eu acho que, assim, há um excesso. Tem muita disciplina pedagógica, muita coisa repetida. Por exemplo, uma coisa que eu não me conformo foi não ter tido Matemática Financeira. Uma coisa que eu falei nos estágios, que eu acho que é um problema nosso. O que a sociedade precisa? Precisa que as pessoas saibam fazer a sua conta de quanto que ganha e quanto que gasta, como que usa isso... Consciência financeira. Isso nem na faculdade a gente teve. Então, pra mim, a maior falta é isso...

O poder exercido pelos docentes na licenciatura

A gente fala muito na licenciatura de como tem que tratar o aluno e tal, e vocês mesmo reclamavam... É complicado. Olha o que aconteceu no último ano, no último semestre da minha turma. Não na minha turma original. Na minha turma que a gente se formou, que era em dezembro e eu não me formei. Só em fevereiro, porque teve toda aquela situação. Uma professora reprovar a metade de uma turma na última disciplina, propositalmente porque todo mundo que estava lá, estava assim, ó... Eu, que não era de estudar, eu estudava. A Ju me ajudou muito. Se eu não desisti no final, eu devo muito a ela. Ela é um amor, ela. Eu adoro ela e acho ela um anjo. E é uma das pessoas que eu ainda convivo e falo com ela. Eu sempre falo pra ela: “se eu me formei, foi por causa de você”. Ela ia lá pra casa. Eu aprendi muito ali no último ano com ela. Essa, sim, tem a condição total de ensinar alguém. Além de saber ensinar, era dedicada. No sábado, começava às oito... Eu lembro de um sábado ter ficado das oito da manhã às dez da noite. Nós só paramos para almoçar. A gente só esquentou uma comida, uma lasanha, comemos e continuamos estudando. A gente estava estudando... Nós comemos aquelas listas. Nós fizemos de tudo, sabe? Muito, muito não parava. Na hora do meu almoço, eu ia de carro até... Eu estacionava o carro e ficava fazendo. Eu fazia duas ou três contas. Chegou um ponto de eu decorar aquelas questões, e são questões enormes, né? Porque a gente tinha noção que iria dar uma daquelas e ela nos prejudicou. Ela tirou questões do além e que ninguém soube fazer.

Qual o objetivo da cobrança?

Eu não sei dizer. Eu acho que ela tinha, na ideia dele, que ela tinha que fazer... Que tinha que ser difícil a prova dela. Eu acho que, na cabeça dela, é assim. Ela tinha uma... Não sei se é

“zica” com a turma. Eu acho que não. Eu acho que ela é com todos assim, na ideia dela... O poder, eu vou escolher... Tipo assim, ó.... Vocês não sabem o que vai acontecer aqui. Eu vou pegar a pior de todas e vou colocar. Não é uma coisa construtiva, entendeu? Ela não queria ver se a gente sabia ou não, porque, se ela quisesse saber... Talvez seja uma forma de impor respeito, sei lá. Eu acho que alguma coisa no perfil dela como professora, ela não estava analisando se nós sabíamos o processo ou não, se nós tínhamos entendido a regra ou não. Porque, querendo ou não, numa exata, são regras, né? Ou você entende o jogo como é que funciona ou tu não vai saber fazer nenhuma questão. Então eu penso: tem necessidade de dar a pior questão de todas, aquela que, na sala de aula, ninguém conseguiu fazer? Aquela que ninguém conseguiu desenvolver sozinho? Qual é o objetivo disso? É essa pergunta que fica, pra mim.

Da necessidade de um método adequado de ensino na licenciatura

Eu acho que ela queria... Ela tem uma necessidade de mostrar que ela sabe mais que os outros, sinceramente, uma necessidade... Hoje, analisando de fora, imparcialmente, eu falo pra ti que eu não tenho... Até em alguns momentos eu fui muito... Eu sei como eu sou. Eu também não sou a das mais fáceis de lidar... Eu tive lá minhas distinções com a outra profe... Eu adoro ela, eu até a vi esses dias. Eu sou 100%, adoro todos os professores. Hoje eu respeito e vou respeitar pra sempre, mas eu acho que o problema dela é um problema dela. É um problema que ela precisava tratar, que ela precisava fazer um *coaching* e entender que não é fazendo a questão mais difícil de todas que ela vai ensinar algo. Não é assim. Ela tem que ter um método de ensinar um aluno. E isso não aconteceu só com ela. Não é só com ela. Eu acho que eu ir lá e criar... Eu nunca tive aula, eu até queria ter tido, mas eu nunca tive aula com aquele professor que todo mundo elogia muito, que é o Jonas... Quem teve aula se encantava com ele, porque dava pra entender que ele é diferente, que ele... Que ele ensina até 200 vezes. E com aquela ideia de que é um aluno que será professor. E é nesse momento que a gente tá ali de transição. Eu sou aluna, eu sou professora, eu sou o quê nesse meio tempo, né? Eu tô aprendendo a ser o quê? E aí o que acontece?

Pois a consequência será a reprodução daquilo que vivenciamos

A maior dicotomia entre a prática e a realidade. Nós estudamos... Eu estudei mais, cinco anos, porque eu fiquei um ano a mais. Cinco anos estudando enlouquecidamente, decorando fórmulas, decorando processos e pregando que, na sala de aula, eu tenho que ser um professor que vai entender o aluno, que o aluno vai se desenvolver, que pá, pá, pá, que vai acontecer,

não vai acontecer. Eu tenho absoluta certeza que as minhas colegas que se formaram em primeiro lugar, em segundo lugar, que foram direto pro mestrado e que seguiram a linha dos professores que cobravam daquela forma, vão conseguir reproduzir. Não tem como... Porque a fórmula de sucesso delas é aquela e elas vão reproduzir aquilo em sala de aula...

Da necessidade de compartilhamento e autoavaliação

E eu acho que, também, a questão de como é que funciona hoje. Qualquer lugar que você vai trabalhar ou que tu vai atender, tu tem que ter... O professor, eu penso assim, qual o teu curso? Eu faço hoje um treinamento e tal, o professor disse assim: Aí, gente, se vocês tiverem uma ideia, alguma dica, daqui a pouco, se vocês acham que é mais fácil compartilhar para que daqui a pouco eu use aquele exemplo, pra mim mudar, pra daqui a pouco a gente fazer. Isso não existe no curso... Uma autoavaliação. Isso não existe na licenciatura em matemática.

Se eu estivesse na docência...

Eu acho que eu seria feliz dando aula, sabe? Seria, sim, porque eu gosto de falar, eu gosto de estar com as pessoas, mas assim uma coisa em movimento... De uma outra forma, talvez, por isso que eu penso muito no Ensino Superior, pessoas que... Mas assim, hoje o financeiro me distancia. Financeiro. Hoje, a empresa que eu trabalho me cobra muito e eu não tenho a menor condição. Eu trabalho oito horas, dez, doze horas por dia. Então, eu não tenho nem tempo pra isso. Mas eu estou buscando outras formações. Eu já estou no inglês, que eu queria fazer inglês e estou fazendo inglês. E eu quero fazer uma pós-graduação voltada para área que é exata, que é controladoria e auditoria, que parece... Embora hoje eu estou meio que “contra” porque eu sei que eu não tenho a maior facilidade, hoje eu sei que eu não tenho facilidade... Com os números, mais eu quero me desafiar e eu gosto de transformar, de não ser aquela coisa, eu acho que não precisa ser separado o que é o exato do que é humano.

O meu desinteresse era reflexo das atitudes dos professores

[...] eu acho que não precisa ser separado o que é o exato do que é humano. E aí o que eu via lá? Quando eu olhava para os meus professores lá da própria graduação, eu olhava o jeito que eles eram, alguns, assim. E aquilo foi me decepcionando. Eu vi que não é aquilo, não é um concurso que vai me trazer essa... um concurso não vai te trazer felicidade. É um método... As atitudes dos professores refletiram para o meu desinteresse, com certeza, porque, em um certo momento, eu pensei muito em fazer concurso público e ter uma estabilidade. “Ai que bom, pensa, eu vou poder viajar, eu vou trabalhar, vou ter um bom rendimento, vou ter férias

e vou viajar.” Mas aí eu comecei a perceber que a maioria não são felizes assim. Eu olho para a cara deles e eles não estão aproveitando isso. Não se desenvolvem. Eu vou falar uma coisa, eu via professor... mestrado, Deus que me perdoe, mais assim, ó, não dirige! Gente, que tipo de desenvolvimento é esse? Você acha que eu quero ser... Eu não posso admitir, não tem como. Então assim, as pessoas não se desenvolvem. O que vai fazer uma pessoa se desenvolver não é a estabilidade, não garante. É aquela história do canudo. Não tem doutorado que pague um mal-educado, não adianta.

Do tratar com pessoas...

Porque isso tem em todos os lugares, né? A gente sabe que em todos os lugares vai ter pessoas boas... Mas quem trata com seres humanos, com pessoas, tem que exercitar um pouco isso, né? Eu sei que professores... É que, claro, se eles são assim, como eles vão influenciar os seus alunos a serem diferentes, né? Mas o método ali e como são as coisas lá, acham que tem que deixar de ter prova, de ter avaliação. Pelo contrário, o que faz a instituição ser bem avaliada é porque é difícil. Nada que é fácil ninguém dá valor, isso eu tenho certeza [...]

Do orgulho da instituição e de ter concluído o curso

[...] o que faz a instituição ser bem avaliada é porque é difícil. Nada que é fácil ninguém dá valor, isso eu tenho certeza. Por isso, se hoje eu tenho orgulho de dizer que eu tenho um título de federal, é porque eu tenho um título de federal. Se não, eu não teria, seria mais uma faculdade aí hoje... Eu sempre falo, eu tenho alguns colegas que são formados em matemática e eu falo que, quando eu encontrar algum formado em matemática, eu vou tirar o chapéu, porque esse estudou pra passar. Então é uma coisa que me faz feliz, um orgulho de ter estudado.

É necessária uma mudança... o licenciando precisa de um desenvolvimento mais completo

Mas a relação ali dentro das salas de aula e dentro das turmas de aula eu acho que tem que evoluir muito, e é papel dos professores fazerem evoluir. Inclusive em fazer a ponte entre os próprios alunos. Fazer essa questão de, por exemplo, vou dar um trabalho em grupo. Qualquer lugar que você vai fazer um curso, em qualquer cursinho que tenha *coaching*, eles não deixam você escolher o seu parzinho pra fazer dupla, não é assim. Número um, número dois, número um, número dois... Faz as pessoas se envolverem. Isso tinha que fazer na primeira aula, sabe? Fazer com que as pessoas conversem, porque senão, você estuda cinco anos com uma pessoa

e você sai de lá sem saber o nome. Até hoje, às vezes, eu encontro a pessoa na rua e não me lembro o nome. E foi da minha turma. É isso que eu acho que falta. E se não souber desenvolver a pessoa ali dentro, como é que ela vai ensinar um aluno na escola? Como é que ela vai conseguir dar aula pra um aluno que, daqui a pouco, entra mudo e sai calado? Porque tem muitos também que não é só a indisciplina, mas também essa questão de ser introvertido, de não conversar, de tu não sabe se está aprendendo ou não está aprendendo. Vai sair uma criança que, não sei, na minha visão, assim. Eu falei demais já! (Risos).

Falta acolhimento dos professores e da instituição

Querer ouvir, talvez tu quisesse ouvir coisas diferentes... Mas eu acho que uma palavra aqui que caberia ali para o corpo dos professores é a falta de acolhimento. Não tem isso como tem em outras faculdades, sabe? Eu vejo assim, até nas escolas, em algumas escolas no Ensino Médio, que, sabe, que está tendo um problema, talvez tenta resolver. O Instituto deixa. Aquela história que a gente dizia que o xerox ficava só até às nove horas, que fechava, que os alunos da noite eram abandonados, talvez isso também tenha contribuído. Eu acho que quem estudou de dia tem outra ideia... Talvez seja outro Instituto Federal, falando da instituição. E para formar um professor, de repente não é só aquela aula ali dentro da sala de aula. É um contexto bem maior. É a experiência de estar numa escola. Eu acho que isso é importante, seria importante que fosse diferente. Talvez a gente se sentisse mais professor no fim de tudo, juntando tudo.

5 O PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE NA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS DE PESQUISA – A MINHA NARRATIVA

A organização e escrita destes textos de pesquisa foi tarefa deveras interessante. Difícil a princípio, mas prazerosa e reveladora em seu desenvolvimento. Produzir uma teoria no entrelaçamento de experiências e colocando-se como, além de autora, personagem desta escrita, demonstrou a importância da relação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa na perspectiva da narrativa. Ater-se ao espaço tridimensional e aos movimentos retrospectivo, prospectivo, extrospectivo e introspectivo da escrita narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), manter fidelidade às minhas memórias e experiências e, ainda, e principalmente, contribuir social e politicamente sobre o tema do abandono da docência foi uma atividade complexa e desafiadora.

Criar minha forma de escrita e assinatura neste trabalho, seguir com as questões da leitura, escrita, interpretação e análise, foram preocupações constantes na elaboração dos textos de pesquisa. Até este ponto, leitura, escrita e interpretação foram apresentando-se e incorporando-se na medida em que a tese foi construída. Neste capítulo, que condensa/cristaliza minha investigação, a análise ganha protagonismo. Por meio de uma linguagem descomplicada e buscando pela minha *Voz*, escrevo na expectativa de uma *Audiência* (CLANDININ; CONNELLY, 2015) que seja, também, resultado da interpretação realizada por cada leitor.

5.1 OS INÍCIOS

Os inícios em relação à licenciatura surgem de forma variada entre os Egressos. Coincidem esses inícios com o meu início como professora formadora em curso de licenciatura, sonho antigo, mas que, por muito tempo, foi distante da realidade de uma professora de Educação Básica. Alguns anos depois deste meu início, e analisando as *entrevistas* dos Egressos, avalio que, em diversas situações, eu poderia ter agido de forma diferente ou ter realizado discussões sobre temas importantes, mesmo tendo iniciado a docência na licenciatura depois de dezessete anos atuando na Educação Básica. Nos momentos de análise das crônicas, muitos questionamentos sobre a minha atuação foram surgindo. Qual o peso da experiência frente à formação acadêmica? Qual a necessária formação do professor formador? A experiência na Educação Básica é fundamental? Como formadores, contribuímos para que o fim de todos os Egressos fosse o de abandono da

docência? Essas reflexões, a partir da leitura de suas histórias são não somente necessárias, mas imprescindíveis.

Este início também foi o do IFC na oferta de cursos de licenciatura. Em específico, o cursado pelos Egressos foi o primeiro curso de Licenciatura em Matemática de todo o IFC. Os Institutos Federais, criados com obrigatoriedade de 20% de matrículas em licenciaturas, estão cumprindo seu papel? Qual o custo? Qual a validade? Quais são os acertos e as possibilidades? Quais caminhos devemos escolher? Além do ingresso, a permanência é foco de preocupação? Nestes inícios que se fundem, vários são os questionamentos que permeiam minhas análises.

Os inícios dos Egressos na Licenciatura apresentam alguns pontos em comum. A oferta do curso próximo de casa e o fato de que não sabiam exatamente o que era licenciatura, e que o curso tratava basicamente da formação de professores, foi afirmação frequente. O chamariz inicial estava focado no gosto pela Matemática e na admiração pelos professores que tiveram na Educação Básica. Carlos e Maria encaminhavam-se para uma segunda graduação, e os demais eram recém-saídos do Ensino Médio. Alice era a única que tinha certeza da docência “[...] eu tinha certeza que era aquilo que eu queria para minha vida, dar aula”, embora afirmasse que “a Matemática não era o amor da minha vida. Nunca foi (risos). Ainda não é (risos)”; enquanto Graciele, já nos primeiros momentos, tinha definido que não seria professora.

São inícios variados, mas com um fim comum – o abandono da docência. A seguir, a partir de um processo analítico-interpretativo, apresento as dimensões sobre o abandono docente por Egressos de um curso de Licenciatura. São análises de um grupo particular, num momento e situação também particulares. Dimensão Político-Financeira, Dimensão Pedagógica, Dimensão Afetiva, Dimensão da Prática Formativa e Dimensão Profissional constituem o *corpus* desta investigação. Reforço que não se trata de uma fragmentação, característica comum de pesquisas formalistas, pois em muitos aspectos, as dimensões conversam entre si. São vários os aspectos que surgem comuns às dimensões, porém são analisados a partir do tema central de cada uma. Da mesma forma, generalizações não são evidentes, pois os achados da pesquisa dizem respeito ao grupo pesquisado, suas experiências e relatos particulares, sobre momentos e lugares também particulares.

Figura 4: Dimensões do abandono docente



Fonte: Elaborado pela autora

Organizei-as em duas tardes, com muitos papéis espalhados pelo chão da minha sala. Nenhum programa de computador poderia substituir o meu olhar para o conjunto todo das crônicas, que não fosse esta forma rudimentar e palpável. Este “que fazer” foi agradável, pois as crônicas estavam num movimento de atrair-se umas às outras, e as dimensões foram surgindo. Quando finalmente iniciei esta escrita, no ofício de analisá-las à luz da teoria e de minhas experiências, parece que novamente estava eu aprendendo a arte da escrita, qual foi minha dificuldade inicial, a de escrever narrativamente.

5.2 DIMENSÃO POLÍTICO-FINANCEIRA

Divido minhas análises sobre a dimensão político-financeira em dois momentos: o do ingresso no curso em uma Instituição Federal e o da decisão final de abandono da docência. Ambos têm estreita ligação com aspectos de cunho político, como a interiorização de uma instituição federal de ensino e as políticas de assistência estudantil, além da questão financeira, como a necessidade/possibilidade de frequentar um curso gratuito, de estudar próximo de casa e, ainda, da (des)valorização docente após a finalização da licenciatura.

A importância do Instituto Federal Catarinense

Nesta dimensão, a importância da situação/lugar (CLANDININ; CONNELLY, 2015)

é comum a todos os Egressos, com destaque em relação aos momentos de ingresso e permanência no curso. Assim, identifiquei que algumas crônicas remetem às motivações que os Egressos têm com o curso e com a Instituição, porém estes condicionantes não levam a uma identificação com a docência. O gosto pela Matemática, a oferta do curso próximo de casa e sem entraves ao público já trabalhador são os destaques das crônicas abaixo⁷:

Quadro 3: Inícios na Instituição

<p>A única escolha possível – Graciele</p> <p>Do orgulho da instituição e de ter concluído o curso – Maria</p> <p>A dificuldade inicial de cursar licenciatura – Emanuelle</p> <p>Falta acolhimento dos professores e da instituição – Maria</p> <p>Instituição pública, gratuita e de qualidade – Alice</p> <p>Das dificuldades de ser acadêmico e trabalhador – Carlos</p>
--

Fonte: Elaborado pela autora

Desde a implantação de uma Instituição Federal de Ensino na região, no ano de 2009, são comuns estudos realizados pelos profissionais que atuam no *campus*, atualmente 34% mestres e 60% doutores, referentes à importância da interiorização e oferta de Educação pública e gratuita em locais antes menos privilegiados. Minha colega Liamara Fornari escreveu tese sobre as possibilidades e desafios que os Institutos Federais têm para com a emancipação humana a partir da Educação. Destaco que esta interiorização do ensino proporcionou à maioria dos Egressos pesquisados a possibilidade de ingressar no ensino superior. Para Fornari (2018, p. 47),

Os Institutos Federais apareceram no cenário nacional com uma sensação de estranhamento. Afinal, eles buscam reconstruir uma integração entre o ensino médio e o ensino técnico, assim como possibilitam outras formas de ensino em seu âmbito. Por outro lado, os Institutos não são universidades.

Assim, vários foram os discursos, interpretações e avaliações (BUENO, 2015; TAVARES, 2014) que surgiram na época da criação dos IFs, sobre a qualidade do que era oferecido nas instituições, principalmente nos cursos superiores.

Tavares (2014) realizou pesquisa sobre as dificuldades de articulação entre ensino, pesquisa e extensão no próprio IFC e concluiu que, por ocasião da “ifetização”, o maior desafio de todas as escolas federais fixou-se na inexperiência e nas poucas condições para que atividades de pesquisa e extensão, obrigatórias no Ensino Superior, fossem desenvolvidas. De

⁷ Ao pensar na melhor forma de análise, escolhi citar apenas o título de cada crônica. No decorrer da escrita, crônicas inteiras ou trechos podem aparecer, com o objetivo de tornar a leitura mais fluida.

fato, esse discurso é comum entre os docentes que compõem meu grupo de colegas, especialmente aqueles que já atuavam nas escolas federais antes da efetivação dos Institutos Federais. Aliada à inexperiência com a atuação no Ensino Superior e à falta de incentivos ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, a carga horária excessiva destinada às atividades de ensino era o principal motivo de críticas. Somados, esses condicionantes costumavam ser empecilhos na realização de tarefas com objetivações diversas, dentre elas a permanência dos acadêmicos nos cursos. Um exemplo empírico é que, no ano de 2014, por exemplo, a disponibilização de recursos para projetos de pesquisa com bolsista resumia-se a apenas um por curso.

Mas, apesar de algumas críticas, e embora não tenham a constituição de uma Universidade e os investimentos ocorram gradativamente, os IFs caminham para uma importante verticalização de ensino. Em especial o *campus*, lugar da pesquisa, que atualmente conta com cursos que vão desde o Ensino Médio até a Pós-Graduação em sua composição. Mesmo com apenas dez anos de criação, mas com 60 anos de história como escola agrotécnica, o *campus* é reconhecido regionalmente pela qualidade dos cursos oferecidos.

E, de fato, entre os Egressos, a escolha pelo curso vem acompanhada de uma sensação de orgulho, que coincide com o meu, de fazer parte de uma instituição federal e de democrático acesso àquelas famílias que, há alguns anos, não tinham nenhuma possibilidade de proporcionar aos seus a opção de cursar uma faculdade. Esta reflexão reforça a importância que teve a criação dos Institutos Federais, sua interiorização e verticalização de ensino para a promoção de uma Educação que fosse mais acessível para todos.

Não ter opção de estudar fora de sua região, não ter condições financeiras de deixar a casa dos pais e, ainda, não ter sequer a perspectiva de entrar em uma grande universidade eram discurso comum entre os ingressantes no curso, alguns deles sujeitos da pesquisa. A expansão da rede federal foi fundamental, pois atingiu regiões nas quais não havia cursos superiores gratuitos. Aliás, é muito comum que nossos estudantes da Licenciatura em Matemática sejam os primeiros da família a ingressar no Ensino Superior. Vale salientar que os estudantes do curso são moradores do próprio município ou de pequenos municípios vizinhos, distantes poucos quilômetros da Instituição. As afirmações de dificuldades em sair da região, observei recorrentes nas histórias contadas pelos Egressos quando elencaram suas motivações iniciais para cursar a licenciatura. Graciele deixa explícito que não conseguiria cursar uma faculdade, mesmo que fosse federal, fora da cidade de seus pais:

Porque, na verdade, assim, eu não tinha condições, mesmo que eu passasse numa universidade federal fora, uma UFSC, enfim, eu não tinha condições de me manter.

Meus pais não tinham condições de pagar, tipo, mesmo que não precisasse pagar a universidade, mas de me manter fora de casa... (GRACIELE).

Já para Alice, estar ainda na casa dos pais e não precisar mudar de cidade, além do gosto pela docência e da gratuidade do curso, eram condições consideravelmente convenientes:

Escolhi a matemática exatamente por causa do Instituto Federal que era uma graduação Federal de qualidade e gratuita, além de ser perto de casa, exatamente do lado da minha casa. Aí eu não precisaria me mudar, eu poderia continuar morando com os meus pais. [...] realmente eu optei por comodidade, um pouco, sabe? Porque era cômodo para mim, era pertinho de casa, era de graça, era Federal. (ALICE).

Assim, em relação à expansão, observo a importância da instituição e do curso para uma parte da população que não teria outra perspectiva de estudar. Da mesma forma, Frigoto (2016) apud Fornari (2018, p. 51) afirma que:

Os aspectos positivos superam de longe os aspectos negativos. A interiorização é sem dúvida, um marco que altera o mapa da educação federal pública no Brasil. A oportunidade de milhares de jovens terem acesso ao IF, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, num país que sempre se negou à maioria dos filhos dos trabalhadores o direito à educação básica de nível médio é em si um ganho extraordinário.

Essa inserção veio acompanhada da sensação de orgulho. Na constituição das crônicas e mesmo no que afirmavam na época da graduação, era costumeiro o discurso sobre o orgulho de estar em uma Instituição Federal de Ensino. O orgulho por ter concluído um curso com altos índices de desistência e considerado pela maioria das pessoas como muito difícil é frequente nos discursos dos acadêmicos e referenciado na *Entrevista com os Egressos*, com destaque no contado por Maria:

[...] o que faz a instituição ser bem avaliada é porque é difícil, nada que é fácil ninguém dá valor, isso eu tenho certeza. Por isso, se hoje eu tenho orgulho de dizer que eu tenho um título de federal, é porque eu tenho um título de federal. Se não, eu não teria, seria mais uma faculdade aí hoje... Eu sempre falo: eu tenho alguns colegas que são formados em matemática e eu falo que, quando eu encontrar algum formado em matemática, eu vou tirar o chapéu, porque esse estudou pra passar. Então, é uma coisa que me faz feliz, um orgulho de ter estudado. (MARIA).

Entretanto, mesmo com essa sensação de orgulho, cursar a licenciatura não era sonho de infância e não seria uma primeira escolha de ensino superior, pois, à exceção de Alice, que afirma “[...] outro motivo foi por ser licenciatura. Uma sequência natural do Magistério.”, nenhum dos Egressos afirmou ter vocação para a docência. Esta verificação indica que a democratização do acesso ao Ensino Superior promovida pela criação dos Institutos Federais e a obrigatoriedade da oferta de 20% das vagas para cursos de licenciatura (Lei 11.892/2008)

não necessariamente contribuem para resolver a problemática da falta de docentes. Importante fazer uma análise do que ocorre durante o curso que possa favorecer esse encaminhamento para a docência, ou o repensar de situações que tenham reforçado a ideia de que não seria uma profissão a que valesse a pena se dedicar.

Cabe ressaltar que, de acordo com a secretaria acadêmica, o índice de evasão no curso nas turmas que compõem esta pesquisa foi de 35,23%. Tendo em vista que a evasão sempre foi ponto de preocupação, os docentes do curso, em conjunto com a coordenação, desenvolviam ações no sentido de garantir a permanência e, conseqüentemente, o encaminhamento à docência. Assim, o grupo, em estudo realizado entre todos os estudantes da licenciatura, e

[...] dispostos a enfrentar os problemas associados aos índices de evasão no seu âmbito de trabalho e formação, desde o ano de 2012 vem discutindo, planejando e aplicando diferentes ações de caráter administrativo e pedagógico, como cursos de reforço, monitorias, incentivo a participação em eventos, estágio nos seus municípios de origem e oficinas extracurriculares em horários e especiais que abordam diferentes conteúdos. (REISDOEFER *et al.*, 2018b, p. 364).

Nossa pesquisa, que incluiu o grupo de Egressos, sujeitos da tese, indicou que as atividades complementares, a forma como são conduzidos os estágios e as práticas e a dedicação e o tempo que os professores destinam ao atendimento aos alunos são importantes para a permanência dos acadêmicos no curso. E, de fato, é reconhecido entre os estudantes esse esforço realizado, a exemplo das participações em eventos e publicações:

Nenhum acadêmico julgou a participação nesses eventos como negativa. Dentre as respostas positivas, destacam-se alguns discursos que remetem a utilidade quanto ao aproveitamento de tais atividades:

(10.14.10) Essa é uma forma muito boa, pois nos ajuda nas horas complementares [horas atividades extracurriculares exigidas].

(30.12.01) Esses eventos proporcionam novos ensinamentos e permitem trocas de experiência. É muito importante.

(42.11.04) Ótimo, pois orienta os alunos que nunca participaram e acaba por facilitar a participação (...).

(51.12.13) Ótimo, pois podemos nos aperfeiçoar, aprender mais (...) é uma oportunidade de saber tudo o que está sendo produzido na área da matemática e da educação.

Observa-se, portanto, que entre os acadêmicos que participam/participaram dos eventos, há o entendimento de que tais atividades contribuem para o enriquecimento do conhecimento por meio da troca de experiências e atualização permanente. (REISDOEFER *et al.*, 2018b, p. 375).

Além disso, os acadêmicos pesquisados pontuaram que a Instituição contribui com o financiamento do transporte e, ainda, auxílio financeiro, que varia entre cem e duzentos reais para despesas com alimentação e hospedagem. Mas apenas 10,25% dos estudantes afirmaram que apoio financeiro é motivador de permanência no curso, embora seja objetivo do Programa

Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010, art. 3o, § 1º) “contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras”. Aliás, este aspecto sequer foi citado pelos Egressos em suas *entrevistas*, o que sugere que políticas públicas neste sentido são necessárias, porém não são fundamentais para que a permanência ocorra. O bom relacionamento com os professores, por exemplo, foi apontado na pesquisa entre os estudantes como o item mais importante de permanência, no total de 34,56%.

[...] os acadêmicos relatam que os formadores dispõem de atendimento ao aluno, inclusive extraclasse e em horários flexíveis, que são dedicados, compreensivos e atenciosos, além de incentivadores da formação/profissão e mantenedores de uma boa convivência em sala de aula. (REISDOEFER *et al.*, 2018b, p. 370).

Faço um parêntese e uma antecipação de que este bom relacionamento foi situação inversa no discursado por alguns Egressos em suas *entrevistas*. Este aspecto surgiu como uma surpresa acentuadamente negativa, como um importante elemento de análise e consta das próximas dimensões. No dito por Maria, “Querer ouvir, talvez tu quisesses ouvir coisas diferentes”.

Mas, em se tratando dos professores que tiveram, em suas trajetórias, o incentivo que tiveram do professor de Matemática quando estavam no Ensino Médio surge como um ponto positivo entre os Egressos. Então, cabe ressaltar a importância do professor de Matemática que atua na Educação Básica. Embora apenas Alice soubesse do que se tratava uma licenciatura ao escolher o curso, deixando explícito que “A matemática não era o amor da minha vida. Engraçado né? Nunca foi. (Risos) Ainda não é. (Risos)”, foi recorrente a afirmação dos Egressos de que o gosto pela Matemática era situação motivadora para o ingresso na licenciatura, chamada de “Matemática” por todos eles. E esse gostar da disciplina vinha acompanhado do elogio ao professor que admiravam na Educação Básica, o que, evidentemente, contribuiu para que escolhessem o curso.

Um dos professores de Ensino Médio citado também foi docente dos Egressos na licenciatura. Graciele explicitou que, “[...] por influência do professor Jonas, eu vim para Matemática”. Percebo a relação do Ensino Superior com a Educação Básica, por meio de um docente comum, como um elemento muito importante, que conduz não somente à permanência, mas a discussões produtivas no que concerne à formação inicial. Assim, pela minha experiência, entendo que o professor formador da licenciatura ter ampla experiência docente na Educação Básica é um coeficiente importante para as discussões e acompanhamentos de formação. E isso era perceptível nos momentos de práticas e estágios,

pois, embora no ingresso do curso houvesse o discurso de não querer lecionar, aqueles que permaneciam demonstravam gosto pelas atividades. Entendo que a nossa função de professor formador, com experiência na docência para as “gentes miúdas”, como diz Paulo Freire (1996), pode, se não suscitar uma conexão com a docência, ao menos tornar as discussões formativas mais próximas à realidade escolar.

Outro aspecto relevante para o grupo de Egressos é a oferta do curso de licenciatura no período noturno, favorecendo ao acadêmico conciliar atividades profissionais com os estudos. Todos os sujeitos da pesquisa dividiram os anos da licenciatura com a atividade profissional. De modo a auxiliar os acadêmicos, era muito comum que permitíssemos a realização do estágio e das práticas em escolas próximas de suas residências, mesmo que isso fosse um dificultador para o professor orientador. Nesse sentido, Cunha, Tunes e Silva (2001, p. 263) afirmam que “[...] revisão curricular, mudança na metodologia do ensino e implementação de um sistema eficaz de orientação acadêmica ao aluno [...]” seriam algumas formas de resolver a problemática da evasão.

Também era permitido que as atividades práticas fossem realizadas nos horários das disciplinas, para que o acadêmico não precisasse faltar no seu trabalho. Esta facilidade não necessariamente foi algo positivo, a exemplo do que contou Carlos, ao admitir que, por vezes, o horário era utilizado para outras tarefas, como fazer listas de exercícios ou estudar para provas, visto a dificuldade e a complexidade de muitas disciplinas:

Só que daí a gente cai na questão do nosso aluno que é trabalhador, né? É tudo uma, é uma dificuldade. Era uma que eu tive. Porque eu tive que adaptar ao meu horário de trabalho aqui dentro. Por exemplo, as práticas, o ideal seria o quê? Vai lá na escola fazer com a turma toda. Mas, como a pessoa trabalhava, deixava fazer o quê? No período contrário, do contra turno, que daí vinha pouco aluno. Que aí também é uma falha, nesse sentido. O que é tentado dar como benefício acaba sendo um prejuízo. Não atinge o objetivo. Você tem várias ideias, mas ela não te dá um resultado final do que é a realidade, né? Então, acho que é nesse sentido. (CARLOS).

Esse é um reconhecimento importante, vindo de um egresso que foi acadêmico bastante crítico e preocupado durante o curso. Lembro de uma conversa que tivemos ao final do último ano de curso, quando Carlos afirmou não compreender como um aluno que frequenta faculdade a distância teria preparo para a docência, visto que ele, com quatro anos presenciais e com um quantitativo expressivo de horas de prática e estágios, não se sentia preparado para lecionar. Portanto, avalio como muito tênue a fronteira entre favorecer um estudante trabalhador e proporcionar a mínima e necessária formação para a docência.

Todas essas facilidades foram e são pensadas a partir do grupo que compõe os docentes do curso. A nível institucional e de *campus*, não era observado o mesmo empenho. É

absolutamente comum a reclamação dos estudantes quanto aos atendimentos para os alunos do período noturno. Não havia projetos para diminuir a evasão ou um olhar diferenciado para as licenciaturas que funcionavam à noite. As visitas de direção eram raras e as áreas de apoio, durante muito tempo, sequer estavam disponíveis. Maria deixou explícita essa questão, quando relatou:

Eu vejo assim: até nas escolas, em algumas escolas no Ensino Médio, que, sabe, que está tendo um problema, talvez tenta resolver. O Instituto deixa. Aquela história que a gente dizia que o xerox ficava só até às nove horas, que fechava, que os alunos da noite eram abandonados, talvez isso também tenha contribuído. Eu acho que quem estudou de dia tem outra ideia... Talvez seja outro Instituto Federal, falando da instituição. (MARIA).

Essa afirmação entre em consonância com a ideia da *instituição que (des)acolhe*, uma das unidades de análise referentes aos abandonos na licenciatura, que apresentei no Capítulo 2, quando da realização do estado de conhecimento. A importância de um repensar esse acompanhamento/acolhimento é reforçada por uma consultoria legislativa realizada em 2016, na qual Gilioli (2016) faz um estudo sobre a evasão nas Instituições Federais de Ensino, a partir de sua expansão, e afirma que:

Para além das características acadêmicas de cada curso, há também um vetor administrativo que deve ser ressaltado: o apoio e o acompanhamento ao estudante. Cada instituição precisa realizar acompanhamento efetivo de seus discentes, para detectar dificuldades de diversas ordens, desde as acadêmicas até as operacionais e as relacionadas às condições socioeconômicas dos estudantes. Nesse sentido, pode-se observar que parte das medidas antievasão dependem de ações e programas de assistência e de orientação a serem implementados, desenvolvidos ou aperfeiçoados pelas próprias instituições de ensino superior. (GILIOLI, 2016, p. 11).

E, sobre este acolhimento, destaco a importância do papel dos professores da instituição. A composição do corpo docente deu-se, a princípio, por professores já atuantes nas escolas agrotécnicas, com pouca experiência na pesquisa e na extensão e muitos sem formação de nível *stricto sensu*. Por alguns anos, era comum a expressão de que nosso *campus* ainda tinha o jeito de pensar de uma escola fazenda, e não de uma instituição que agrega ensino, pesquisa e extensão. Com a expansão da rede, a verticalização e criação de novos cursos, novos docentes recém-saídos de cursos de mestrado e doutorado passaram a integrar o grupo, a maioria quase sem experiência na docência. A partir de então, o desenvolvimento de pessoal tem acompanhado o desenvolvimento do *campus*. Fornari (2018, p. 54) alerta que “[...] só a instalação da instituição não é garantia de desenvolvimento; é necessário que a instituição encontre condições propícias de expansão e de aperfeiçoamento. E isso depende da composição, da organização e do clima de trabalho das instituições [...]”. Esse quantitativo de mestres e doutores ingressantes e o seu experienciar na docência, bem

como o incentivo à formação aos que ainda não possuem o título, contribuem para o fortalecimento dessa Educação de qualidade que tanto se diz, se defende e se quer para todos.

Diante do exposto, o espaço/lugar da pesquisa, apesar de alguns limitantes, cumpre inicialmente seu papel, na medida em que proporciona acesso à Educação de forma mais global, e também quando reserva 20% de suas vagas para a formação de professores em áreas específicas. O curso demonstra que oferece opções de apoio no sentido de permanência dos acadêmicos, porém a instituição ainda demanda crescimento e fortalecimento, seja de profissionais, seja na melhora da tríade ensino, pesquisa e extensão e, principalmente, de apoio em aspectos diversos ao acadêmico trabalhador.

A interiorização concretizou-se, a verticalização ainda é projeto de médio prazo, mas, a nível institucional, faz-se necessário um repensar sobre as condições do aluno trabalhador estudante de curso de licenciatura noturno. No momento de ingresso no curso, mesmo sem o devido entendimento do que era uma licenciatura, os Egressos demonstravam certa motivação com os estudos. Emanuelle, por exemplo, estava muito empolgada no início do curso. Alice tinha certeza da docência. Inícios promissores que foram se decompondo pelo desenrolar das experiências. O apoio institucional de formas diversas parece se resumir em um trecho do contado por Maria, quando relata sobre o acolhimento na instituição:

E, para formar um professor, de repente não é só aquela aula ali dentro da sala de aula. É um contexto bem maior. É a experiência de estar numa escola. Eu acho que isso é importante. Seria importante que fosse diferente. Talvez a gente se sentisse mais professor no fim de tudo, juntando tudo. (MARIA).

Se existem alguns dificultadores para a permanência no curso, que poderiam ser resolvidos ou minimizados a partir de ações internas e institucionais, mais presente é o indicativo de abandono da docência quando vem a formatura, pois a valorização da profissão professor não é uma realidade na sociedade. Assim, na finalização do curso, outros aspectos político-financeiros surgem como fatores determinantes do abandono da docência. A questão da valorização aglutina insatisfações a partir de indicadores como estabilidade, valorização social da profissão, nível salarial, identidade profissional e vocação.

Quadro 4 – Aspectos político-financeiros de abandono docente

Eu ainda não sou professora, mas se tivesse estabilidade... - Emanuelle

A docência exige demais – Emanuelle

Os inúmeros desânimos – Graciele

A busca pela estabilidade – Carlos

Pois vocação é fundamental – Graciele

Remuneração e estabilidade – Alice

Escola particular também não seria uma opção – Emanuelle

Se eu estivesse na docência... - Maria

Nunca quis ser professora – Carol

O bom professor – Graciele

Fonte: A autora

Assim, ao reler as crônicas e rememorar as experiências com os Egressos enquanto eram acadêmicos, observo que um dos itens que reúne os aspectos de ordem político-financeira ao final da licenciatura é a questão da valorização docente. A decisão de abandonar a carreira, mesmo sem experienciar a sala de aula, é explicada por eles a partir de considerações diversas que remetem à problemática da valorização.

Como já discuti no Capítulo 2, políticas de valorização docente ainda são deficientes ou insuficientes, sobretudo as referentes aos aspectos salariais, de horários para planejamentos, de formação continuada e de planos de carreira, que, embora já sejam lei, não são efetivamente cumpridos pelos órgãos estaduais e municipais, principalmente. São muitos anos, muitas leis e pouco avanço sobre a valorização e a consequente atratividade para a docência. O imbricamento entre as minhas experiências, as crônicas construídas e a literatura sobre o tema permitiu a organização do aspecto da valorização em três eixos principais: a valorização por parte do Estado; a valorização assumida pela sociedade; e a autovalorização.

Valorização docente pelo Estado

Sobre a valorização docente por parte do Estado, diversas condições surgiram nas *entrevistas*. É o aspecto mais importante relatado pelos Egressos no quesito valorização docente. A principal foi a preocupação com a estabilidade por conta de concurso público. Carlos, Graciele e Alice são funcionários públicos e afirmaram que não seria seguro deixarem um emprego estável para lecionar a partir de um contrato, forma mais comum de ingresso na docência da Matemática a nível estadual. Alice explica: “É a questão da estabilidade. Hoje eu tenho um concurso. Eu não faria processo seletivo para dar aula e sairia do meu cargo, por exemplo. Isso não seria uma opção pra mim. Eu só sairia se eu passasse no concurso [...]”. E Carlos reforça: “Aí a parte do trabalhar mesmo, aí que vem mais uma. Eu sou muito da necessidade da estabilidade. Eu gosto de ter um pé firme pra depois dar um outro. Tanto que eu saí como funcionário público daqui depois que eu passei no outro concurso, né?” Emanuelle deixa em aberto que ainda não é professora e não se sente professora, mas admite um possível ingresso na docência “[...] se aparecesse alguma oportunidade, assim, que pra

mim se fosse boa mesmo.. E boa seria um concurso público. No caso, eu teria uma estabilidade de alguma forma, né?” Analisando minha carreira docente, o concurso público também sempre foi uma prioridade. Lecionei alguns anos a nível estadual apenas com contrato, pois não houve oferta de concurso público e foi um período difícil e desgastante, principalmente pela rotatividade de escolas e pela incerteza de emprego no ano seguinte. Neste sentido, Gatti e Barreto (2009) colocam como critério fundamental para valorização docente a existência de concurso para ingresso na carreira.

Essa constatação vai ao encontro do que organizei no Capítulo 2, no estado de conhecimento, onde analisei as causas de abandono da docência. O *desinteresse do Estado pelas causas da Educação* foi o obstáculo mais citado pelas pesquisas que estudaram o abandono na docência. Relembro aqui que a falta de condições de trabalho para os docentes, a desvalorização, os baixos salários, o pouco investimento dado à Educação, os interesses e reformas neoliberais, a alta rotatividade docente gerada pela evasão foram apontados nos estudos de Silva (2015) Palazzo e Gomes (2014) Ens, Eyng, Gisi e Ribas (2014).

Em especial, a questão da rotatividade é um empecilho para os professores e para as escolas. É comum o início da vida docente ocorrer a partir de contratos temporários e com carga horária distribuída em diversas escolas. Minha experiência desse início, embora já tivesse um concurso público de 20h a nível municipal, lotada em uma escola, dividia as outras 20h em mais duas escolas estaduais. A correria e as multitarefas exigidas, aliadas à inexperiência na docência, foram desafiadoras e até um teste. Essa segregação muitas vezes impedia um trabalho de qualidade, uma relação mais próxima com os problemas e necessidades de cada escola, como a participação em reuniões, o que prejudicava a proximidade com as famílias e com a comunidade. Analisando as crônicas e lembrando de meu início profissional, refleti sobre como seriam minhas decisões caso eu já não tivesse emprego estável na docência quando ingressei na licenciatura. Acredito que as experiências na escola, aliadas ao conhecimento que foi se construindo na graduação tenham fortalecido meu vínculo com a sala de aula.

Porém esta normalmente não é a situação da maioria dos acadêmicos. Por vezes, são trabalhadores de outros setores, como no caso dos Egressos, em que apenas Emanuelle e Alice tinham breve contato com a escola de Educação Infantil e, mesmo assim, no formato de contrato. Embora uma aprovação em concurso público não garanta o exercício da profissão em único local, a certeza da estabilidade favorece a criação de um importante vínculo com a escola e com toda a comunidade envolvida. Somadas a essa divisão entre escolas, a carga horária excessiva por conta do baixo salário do contratado e os inúmeros problemas

enfrentados em cada uma delas, exercer a profissão com qualidade e com condições mínimas é tarefa quase impossível de ser realizada. Lecionar em duas ou três escolas contribui para um desgaste, reforçado pela preocupação com os contratos, que podem ser encerrados a qualquer momento. Nesse sentido, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) coloca que o excesso de trabalho é um dos vilões que causam, por exemplo, adoecimento dos professores: Muitos professores trabalham mais do que onze horas diárias, divididas em três turnos (DESORDI, 2019).

Além da estabilidade, essa questão financeira é relatada como uma preocupação pelos Egressos. Maria colocou que o seu afastamento da docência tem a ver também com o lado financeiro: “Mas assim, hoje o financeiro me distancia. Financeiro.” Da mesma forma Alice coloca que

Talvez uma das coisas que me deixa abalada é um pouco o salário. Querendo ou não, é, né? É o salário, porque eu acho muito injusto, sabe, um profissional que tem graduação e que sofre para terminar uma licenciatura que não é fácil... Por exemplo, aqui a gente terminou a graduação e estamos muito bem preparados para uma docência, para ter uma docência, para dar aula de Educação Básica, sabe? Eu acho que isso talvez seja um dos pontos, sabe? A remuneração, a valorização do professor. Tanto a valorização financeira como também os benefícios em si do cargo. Mas, claro, o que mais sobressai é o salário. E a questão da estabilidade. (ALICE).

De fato, como apresentei no capítulo que trata da valorização docente, os professores concursados recebem, em média, menos do que um terço do salário de alguns profissionais com o mesmo nível de formação. Esse obstáculo teve uma tentativa de superação a partir da promulgação da Lei 11.738, que estabeleceu o piso nacional salarial dos professores da Educação Básica, ainda em 2008. Porém, o levantamento da Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), apontou que, em 2016, catorze estados ainda não cumpriam a lei em sua totalidade.

Em Santa Catarina, espaço desta pesquisa e possível empregador dos Egressos, a Lei Complementar nº 668, de dezembro de 2015, que dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, estabelece que o salário inicial para um licenciado, em jornada de trabalho de 40h é de R\$ 2.577,02 e chega ao máximo de R\$ 4.735,77 se estiver no final de carreira e tendo concluído curso de doutorado na área. Para os professores que são contratados, esse salário é ainda menor, e a garantia de emprego no ano letivo seguinte não existe. Associando a pouca oferta de concursos públicos, o fator salarial e a pouca perspectiva de estabilidade, a atratividade para a docência no estado não é animadora. De acordo com reportagem da Clicrbs (GOVERNO, 2018):

Atualmente são 40,6 mil professores ativos na rede estadual de SC, sendo 22,8 mil ACTs e 17,8 mil efetivos. Número bem abaixo do que determina o Plano Estadual de Educação, de garantir pelo menos 80% de professores efetivos na rede estadual até 2024. Com os números atuais, são apenas 43,8% efetivos do quadro geral de professores, ou seja, metade do que é necessário atingir nos próximos seis anos.

Estabilidade e baixos salários são assuntos tão importantes que também foram colocados por um grupo maior de Egressos, em pesquisa exploratória inicial para esta tese:

Existem muitos professores desmotivados, cansados e infelizes com as condições de seu trabalho. Acredito que a mudança deva começar com a valorização do profissional docente, para incentivá-los a fazer um bom trabalho. Muitos estão procurando outras profissões, pela falta de vagas, devido à desorganização do estado e município, além de não ser um salário digno para esses profissionais que são a esperança de melhorias no Brasil. (E13). (REISDOEFER, *et al.*, 2018a, p. 18).

Nessa mesma pesquisa, seguiram-se as colocações sobre a desvalorização do Estado, quando citadas desde as críticas sobre gestão, verbas públicas, salários melhores e incentivos no geral, até a observação de que é justo na modalidade em que mais tem oportunidade de atuação que está a maior desvalorização:

Mas hoje a educação não está recebendo o valor e a atenção necessária, assim sendo esquecida e desvalorizada, se tratando principalmente do ensino básico. E por ela não receber a devida valorização é que acredito que atualmente o sistema educacional está falhando em muitas escolas, a qual não consegue cumprir o seu devido papel, por inúmeros fatores. (E4). (REISDOEFER, *et al.*, 2018a, p. 297).

Assim como ocorreu nesta pesquisa inicial, as análises das crônicas mostraram que a insatisfação com o salário não foi a única temática indicada como desvalorização por parte do poder público, o que evidencia a compreensão de que valorização não conduz apenas a questões de ordem salarial. A partir das crônicas, foi possível observar que os Egressos, frutos de escolas públicas, conhecedores dessa realidade, apontam para a desvalorização do Estado como um indicativo muito forte de abandono da docência, senão o mais importante. A falta de estabilidade e os baixos salários foram citados por todos os entrevistados e compunham os seus discursos ainda quando eram acadêmicos. Era muito comum nas aulas em que discutíamos os resultados das práticas, e mesmo nas orientações de estágio, esses assuntos virem à tona como ponto de descontentamento.

E esse descontentamento é ainda mais forte dentre aqueles que estão na docência. Sempre observei muito presentes no dia a dia das salas dos professores das escolas pelas quais já passei as muitas lamentações sobre o quanto somos desvalorizados. Lamentações que também eram minhas. Quando se chegava ao limite do aceitável, era e é comum a ocorrência de greves. Na condição de docente, já participei de greves nas três esferas: na municipal, em meu primeiro ano de concurso, com 18 anos de idade batemos panelas vazias em frente à

prefeitura (que cena lastimável!), por atraso de pagamento em quase seis meses; na estadual, por falta de reajuste salarial, dentre muitas outras solicitações para cumprimento do que estabelecia a LDB; e a nível federal, em 2012, na busca pelo estabelecimento de plano de carreira e de reajuste. Em todas as greves de que participei, ou ainda naquelas que acompanhei pelas mídias, geralmente não há um apoio maciço da sociedade. Questões ideológicas superam fortemente as necessidades educacionais. Inclusive, em muitas greves, ocorrem confrontos policiais que ficam registrados por anos, como foi o caso do Paraná, em 30 de agosto de 1988, quando o governador ordenou repressão policial e os professores foram agredidos por policiais a cavalo. Até hoje, a data é dia de luto e de luta para os professores paranaenses.

Enfim, historicamente, a profissão docente não é valorizada no país, principalmente na escola pública, palco constante de greves, conflitos, falta de investimentos. A desvalorização da profissão por parte de um Estado que comumente considera Educação como despesa, e não como investimento, tem contribuído para uma evasão na profissão, e há indicação de que existem poucas perspectivas para a solução deste problema. E esta é uma afirmação que ficou evidentemente embasada pelas colocações dos Egressos. Esta valorização não se resume ao Estado, mas estende-se à sociedade, situação cada vez mais evidente nos últimos anos.

Valorização docente pela sociedade

Não me recordo por quantas vezes já respondi à pergunta “Mas porque você quis ser justo professora?” Muito amigos, conhecidos, familiares e até mesmo alunos costumam fazer esse questionamento, que sempre vem acompanhado de uma incredulidade, pois, embora isso não seja explícito, fica entremeado em suas falas o quanto consideram outras profissões mais bem vistas. Essa percepção pessoal é reforçada pela divulgação do Índice Global de Status de Professores, que, em 2018, colocou o Brasil em último lugar dentre 35 países pesquisados sobre a valorização docente pela sociedade civil (WALTENBERG, 2019). Inspirados por essa pesquisa, uma equipe composta por membros da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Fundação Getúlio Vargas (FGV) fez um estudo entre concluintes de curso de licenciatura que não queriam ser professores e explicavam essa escolha por conta da falta de valorização social da profissão (WALTENBERG, 2019).

Nas minhas consultas para esta pesquisa, principalmente no exposto pelos Egressos, seja nas entrevistas, seja nas nossas situações de sala de aula, essa desvalorização pela sociedade civil surgiu de formas diversas. A percepção de que os pais que têm seus filhos nas escolas particulares fazem cobranças excessivas foi o colocado por Emanuelle:

As noites e finais de semana ficariam menores ainda, porque, além de você ter que, no caso, mostrar um serviço bom, os pais, eles estão te cobrando [...] Lá eles estão pagando, eles querem o ensino, eles querem ver teu serviço [...] Mas eu vejo assim, que talvez o valor que você tá recebendo por isso não vale a pena, por todo o esforço, ou todo o trabalho. (EMANUELLE).

Essa cobrança muitas vezes é vista não somente como uma cobrança sobre o nível do que é ensinado, mas em relação à valorização da pessoa, do profissional professor. Percebia em sua fala, muitas vezes, uma colocação que remetia a um sentimento de ser vista como uma mercadoria. Era comum a reclamação de licenciandos que já atuavam na docência a colocação de que direção e equipe pedagógica geralmente não estavam em favor do professor. Neste sentido, e, quando se refere ao mal-estar docente, discutido no Capítulo 2, Pereira (2016) faz referência à escola e diretores que, muitas vezes, colocam o professor em uma zona de depressão, protegendo os alunos em detrimento das questões docentes.

Já tive meus filhos matriculados em escola particular e conversava muito com a diretora, que via como um exemplo diferente da maioria. Lembro de uma expressão que ela costumava repetir: “as crianças são uns amores, quem me dá muito trabalho são os pais”, que frequentemente estavam a reclamar dos mais diversos absurdos, como de algum tratamento que considerassem inadequados aos seus filhos. Ou seja, essa cobrança não se restringe ao nível de processo ensino e aprendizagem e é algo comum nas instituições particulares. Tanto Alice quanto Emanuelle tinham experiência na escola privada, e colocações como essa já haviam ocorrido ainda na condição de licenciandas.

O inversamente proporcional ocorre na escola pública. Não é regra, mas é comum o abandono familiar no que diz respeito às questões escolares. Repassar toda a responsabilidade educacional à escola e aos professores é situação frequente em nosso cotidiano. Os Egressos não tiveram a oportunidade de vivenciar profissionalmente a desvalorização da sociedade e da família dentro da escola pública. Histórias que ficaram suaves nas crônicas surgiam com mais constância em oportunidades nas quais contavam suas experiências na escola particular, ou em situações de prática nas escolas públicas, como quando os pais não incentivavam seus filhos às atividades de contraturno ou quando temas e trabalhos eram solicitados nos estágios e a maioria não trazia concluído. Essas más experiências remetem a uma desvalorização e a um desrespeito pelo trabalho do docente, já referenciados pela pesquisa exploratória (REISDOEFER *et al.*, 2018a) que deu início à tese. Os Egressos já indicavam exatamente a *falta de compromisso da família com a escola* como uma descrença em relação à Educação:

Educação: Acredito que é o caminho para mudar a atual sociedade, mas, enquanto professora formada, tenho um sentimento de impotência diante das circunstâncias

que se apresentam, acredito que falta consciência dos pais para educar seus filhos, que acabam por entregar essa responsabilidade à escola, que não está preparada para atender à demanda (E10). (REISDOEFER *et al.*, 2018a, p. 294).

Outro egresso cita a proximidade da família com a escola como uma forma de melhorar a qualidade do ensino e tornar o trabalho do professor menos extenuante: “Envolvimento maior da família; mais comprometimento e responsabilidade por parte dos alunos” (E11).

Em relação a esse descompromisso com as coisas da Educação, há um questionamento que costumo colocar nas minhas aulas quando estamos discutindo resultados de práticas ou situações vividas por licenciandos que já são docentes: Quem se importa com a Educação? Meu objetivo de sempre é suscitar reflexões em relação à valorização em todos os seus aspectos, dentre eles o nosso, de profissionais formados ou em formação. Percebo que essas reflexões são cada vez mais necessárias. Se, do Estado, uma cobrança sobre valorização ocorre modestamente a cada promulgação de nova legislação, a valorização docente a partir da sociedade vem na contramão. Qual a efetiva participação da família na escola? Por que os profissionais são vistos pela sociedade como uma profissão de pouco prestígio? Por que atualmente existe uma facilidade em dar opinião sobre a docência por parte daqueles que não são formados na área? São perguntas que merecem reflexão e um direcionamento de repostas. São questionamentos que remetem ao que já discuti no contexto do mal-estar docente. Stobäus, Mosquera e Santos (2007), ao tratarem do contexto social, observam que a docência está desgastada e que essa problemática é crescente em nível mundial. Também Imbernón (2017) discute a tarefa de ser docente numa sociedade complexa, que considera ser professor uma profissão de segunda classe e é exposto na mídia como responsável por fracasso escolar, agressões e escândalos.

Assim, analiso que, pelas minhas experiências pessoais na docência, pelas conversas que costumam ocorrer nas aulas com os licenciandos e pelas afirmações dos Egressos, nos sentimos desvalorizados socialmente, ou seja, ao permanecer na docência não há vislumbre de valorização social. Essa não é a maior referência ou explicação de abandono da docência pelo grupo de Egressos entrevistado, mas é um vetor importante de medição de atratividade na carreira.

Identidade docente e autovalorização

Neste recorte de análise, procuro evidenciar a relação entre o estabelecimento de uma identidade profissional docente com as questões de autovalorização a partir do exposto pelos

Egressos, em diálogo com minhas memórias, impressões e literatura atual. Ao fazer referência ao termo “identidade profissional”, acolho para minhas escritas o estabelecido por Tardif (2002), que evidencia a trajetória pessoal, a experiência na licenciatura e a interação com outros profissionais como elementos constituintes da epistemologia da profissão docente.

Em uma pesquisa realizada pela equipe da UFF e da FGV, foram entrevistados dois mil concluintes de oito cursos de licenciatura no Brasil. Os participantes foram questionados sobre quais profissões consideravam mais prestigiadas em relação ao professor de Educação Básica. Dentre os próprios concluintes, somente bibliotecário foi elencada profissão de menor prestígio que a de professor. “Isso mostra claramente que a profissão não goza de um prestígio muito alto, nem mesmo entre estudantes que um dia escolheram cursar uma licenciatura conducente à docência, muitos dos quais se tornarão professores” (WALTENBERG, 2019). Nas crônicas, avalio a questão da constituição de uma identidade profissional como um determinante para o quesito autovalorização e encaminhamento à docência. Ver-se professor e assumir-se profissional da área educativa, saber quais são as atribuições da profissão, atuando ou não na docência, constituem um ponto importante no sentido de valorização profissional.

Sou daquelas professoras que defendem o estar sempre no grupo dos que aprendem. Cobranças pessoais sempre foram rotina em minha carreira. Nesse sentido, nas leituras que acabavam me encontrando pelo caminho, eram e são comuns aquelas que trazem as obrigações ou exigências de como ser um bom professor. No meu caso, foi na licenciatura que o reforço sobre essas exigências se tornou mais intenso. Lembro de ter contato com um texto de Polya (1987) que listava os dez mandamentos do bom professor, que, até pelo título, remete a profissão a uma espécie de sacerdócio. Guardo-o em uma pasta dentre outros textos amarelados e somente a escrita da tese me despertou o quanto esse tipo de lista pode ter um duplo significado na constituição de nossa identidade profissional, mesmo que essa não seja a intenção do autor. As preocupações entre ser bom profissional muitas vezes confundiam-se com a assunção de um papel de missão e resignação. E, nesse sentido, de elencar o que é tarefa, obrigação ou responsabilidade da figura do professor, vários são os autores que tratam dessa questão. Perrenoud (2000) escreveu um livro que se intitula *Dez Novas Competências para Ensinar*, resumindo ali muitas das atribuições do professor. Paulo Freire, que aliás, muito admiro, dedicou mais de 140 páginas de escrita sobre as exigências do ensinar (FREIRE, 1996). Também Tardif (2002), conforme citei na seção sobre formação docente, elenca os saberes necessários para o exercício da profissão. São escritos que, por muitas vezes, compartilho com os acadêmicos da licenciatura.

Trago estes exemplos para ilustrar que o somatório dessas exigências, que são reforçadas na fala daqueles que já lecionam na Educação Básica e daqueles que os ensinam na licenciatura, conduzem os Egressos a ter uma visão de que o profissional da docência é incumbido de excessivas responsabilidades, o que gera um dificultador de estabelecimento de identidade docente. Somente analisando as crônicas e refletindo sobre as aulas que tivemos na licenciatura percebo o quanto, na condição de formadora, reforcei essa ideia das múltiplas exigências sobre o professor. Ser professora da Educação Básica possibilitou que eu compartilhasse de experiências importantes junto aos licenciandos, mas também, especificamente para esse grupo, indica o reforço de uma figura de professor com excesso de responsabilidades, quase impossíveis de serem realizadas.

Em sua *Entrevista*, Graciele demonstrou até desânimo sobre o que era discutido na licenciatura:

A gente desanimava um pouco... Na verdade, as discussões pedagógicas no geral, elas te desanimam muito [...] A discussão que você tinha, chegava na mesma conclusão, que é “a Educação é difícil. É muito difícil você lidar com os alunos, é muito difícil você lidar... Ah! Os alunos vêm cada vez mais desinteressados, os alunos vêm cada vez com menos preocupação. Você tem que fazer, o professor tem que fazer um esforço, esforço, esforço, tem que buscar estratégia diferente, tem que fazer mil coisas, ou seja, tudo em cima do professor. Você tem que fazer milagres, você tem que ser ótimo, maravilhoso e você tem que, né... (GRACIELE).

Com uma carga horária significativa de disciplinas do núcleo pedagógico – são 1005 horas distribuídas em dezoito disciplinas, sendo 405 direcionadas exclusivamente à prática como componente curricular (PPC, 2012) –, as aulas perpassavam as mais diversas discussões, práticas e atividades sobre ensinar Matemática na Educação Básica. Dentre estas, Carlos contou, em sua *Entrevista*, uma experiência que teve com atividade sobre o livro didático. E, mesmo com todas as exigências impostas, mesmo eu sempre avaliando Carlos como um licenciando comprometido, tal atividade não contribuiu para a constituição de uma identidade de docente: “Eu fiz uma pesquisa, questão do histórico dos livros didáticos, assim, pra entender como é que evolui. Eu aprendi muito com isso. Mas assim, ficou pra mim como pessoa, como ser social, mas não como professor. Eu não consegui tirar proveito de tudo isso...”. Analiso que faltou entender-se profissional em todas as suas variantes. É absolutamente comum que os licenciandos priorizem e valorizem tão somente o conhecimento matemático. No início do curso, não sabem o que é licenciatura, e todos se referem ao curso somente como Matemática. Essa referência continua com a maioria até a formatura, denotando que basta esse conhecimento. Valorização de si como um profissional requer a atenção da complexidade de conhecimentos. Essa era uma discussão constante em

nossas aulas, sobre o ser profissional e o que demanda para que sejamos respeitados em nossa profissão.

Em relação ao que consideram ser um bom professor, novamente surge a visualização do professor sofredor. Em determinado momento da *Entrevista*, questionei Graciele sobre o que seria “um bom professor” e ela me responde questionando: “[...] aquele que tem o dom?” e segue discursando sobre o exemplo de uma colega de turma que atualmente é professora, muito empolgada, idealizadora de projetos, que se envolve com os alunos, mas, dentre os elogios, afirma: “Mas ela sofre! Ela sofre no sentido de, assim, da gente saber que no fim de semana ela tá preparando aula, preparando coisas, que ela tá corrigindo, enfim...”. Emanelle expressa essa mesma percepção sobre a docência de forma muito detalhada:

[...] porque, pra mim, eu vejo assim. Tu trabalha o dia inteiro numa escola, tu chega em casa, tu tem trabalhos pra corrigir, montar aula, planejamento, tudo, tudo. Então tu acaba que tu trabalha o dia inteiro e tu trabalha à noite também. Tu trabalha a semana inteira, o dia inteiro e de noite também. [...] Atendendo aluno no *Facebook*, no *Whatsapp*... No final de semana. Tu pega até o final de semana, se tu brincar, vamos dizer, numa noite, fizer outra coisa, tu pega um final de semana corrigindo prova, planejando aula. (EMANUELLE).

Tudo converge para a figura do professor. O reforço dessa carga, que tanto colocamos romanticamente como positivo, tem consequência àqueles que ainda estão no aprendizado inicial da docência. Na intenção de fazer certo e relatar aos acadêmicos que a realidade das escolas é dura, de que falta muita coisa material, de que as famílias e o Estado não colaboram, acabamos por formar ou reforçar uma ideia de professor sofredor. Em relação a isso, Esteve (1999) coloca que o acúmulo de exigências sobre o professor configura uma lista que parece não ter fim. E é exatamente assim que os Egressos parecem compreender a função docente. No estado de conhecimento, já discuti o que as pesquisas apontavam sobre a escolha do estudante por um curso de licenciatura e a visão romântica da profissão, que traz a crença de que, socialmente, existe uma certa nobreza na docência. Essa nobreza vem acompanhada de uma ideia de sofrimento, de trabalhar por amor e de sentido de servidão.

Todas as colocações dos Egressos são reforçadas pelo que já havia identificado no estado de conhecimento, nos estudos de Paz (2013) e Fonseca (2013), que indicam a existência de um conflito de identidade dos professores, de uma sensação de incapacidade de sair do empírico e compreender suas posições políticas e históricas, que, além de empobrecerem a carreira docente, remetem ao abandono da docência. Nesse sentido, faço uma autocrítica e percebo que, por muitas vezes, é exatamente desta forma que nos colocamos como professores. Mesmo socialmente, diante das famílias dos alunos e de nossos familiares, nos colocamos como demasiadamente cansados, reclamando das segundas-feiras e mantendo

um discurso pessimista sobre as coisas da Educação. Durante minha atuação na Educação Básica, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental, meu discurso estava sempre oscilando entre a esperança de uma escola e uma Educação que fossem ideais e as lamentações diárias sobre a extenuante tarefa de “dar aulas”. Ao ingressar na rede federal e na docência como professora formadora, essas lamentações cessaram no dia a dia, porém foram repassadas aos meus licenciandos no formato de “ensinagem” sobre os dificultadores de ser professor de Matemática na Educação Básica.

Observo, então, que, embora essas fossem informações e mesmo constatações que os Egressos já tivessem durante a graduação, não foram motivo suficiente para que evadissem do curso. Aliás, houve situações que remetiam justo ao contrário do que colocaram nas entrevistas. Um exemplo é o de Carlos, que, ao finalizar o Estágio, referiu-se à importância de avançar em discussões de melhoria no ensino da Matemática, trazendo para o professor a responsabilidade e o compromisso, no qual se assume parte da Educação:

Como professores em formação, torna-se importante assumir um compromisso político. [...] a iniciar um processo de construção coletiva de conhecimentos profissionais capaz de capacitar à uma construção conjunta de propostas e que desenvolvam todos os membros envolvidos. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE CARLOS).

Demonstrava, em suas análises, um compromisso político que não ficou evidenciada em sua *Entrevista*, o que é um indicativo de que as experiências do estágio não foram suficientes para o estabelecimento de uma identidade docente.

Em sua *Entrevista*, havia a colocação de vários empecilhos para atuar na docência, sendo um deles a dificuldade que seria adaptar-se à sala de aula e às suas exigências. A falta de vocação para lecionar foi algo muito presente nas entrevistas. Carol colocou que “[...] isso é uma coisa que às vezes eu paro e penso: será que sirvo pra isso, ou não?”. Graciele, já durante as práticas e os estágios, afirmava o que reforçou na sua *Entrevista*: “Eu não tenho o dom. O negócio do dom. Eu sempre falo que as pessoas nascem com o dom de ser professor.” Então os Egressos colocam que não se veem como professores. Quando, em um momento da *Entrevista*, questionei Graciele se acaso houve algum momento no qual ela se sentiu professora, a resposta foi, depois de uma longa pausa: “Eu acho que... eu não me lembro. Eu acho que não.” Da mesma forma, Emanuelle coloca “ah, eu sou professora? Se alguém me pergunta... Não. Eu me sinto uma moça que trabalha no cartório.” Ou seja, elas concluíram uma licenciatura, receberam um diploma, mas não se consideraram profissionais da área.

Então não fica explícito que a conclusão da licenciatura firmou uma identidade profissional entre os Egressos, seja em algumas experiências que ocorreram na formação, seja

em como atualmente se veem diante da docência. A romantização das atividades do professor não somente reforça como afasta da docência e contribui significativamente para uma desvalorização da profissão a partir do próprio profissional. Repensando meus anos na docência, percebo que a constituição de uma identidade docente, que começa na formação inicial, se desenvolve em toda a trajetória de atuação profissional. A percepção de que a imagem do professor sofredor é reforçada inclusive por aqueles que permanecem na docência, como é o meu caso, me provoca um repensar de ações e atitudes não somente diante dos licenciandos, mas também na presença de pessoas alheias às salas de aula, como pais de alunos e nossos amigos e familiares.

Nas entrevistas, houve o reforço frequente e contundente do professor que sofre, que trabalha demais e é valorizado de menos. Todas essas memórias, estudos e afirmações dos Egressos ilustram o que fazemos a nível de formação de professores. Na licenciatura, reforçamos a importância de dominar a Matemática, de dominar a Legislação, de conhecer e aplicar diversas técnicas de ensino na área e seus mais variados autores. Estudamos as tendências para a Educação Matemática e, ainda, reforçamos aula após aula o quanto a figura do professor e as suas ações são fundamentais para o bem caminhar da Educação. No intuito de contribuir para uma formação sólida, a ideia de valorização fica em segundo plano, visto que, em detrimento de um fortalecimento da identidade profissional, o que ocorre é o inverso. Nosso discurso acaba por fortalecer a visão romantizada e de sofredor e contribui para que os Egressos, concluindo o curso, sequer se sintam profissionais da área, e este é um ponto que considero muito preocupante.

A valorização da carreira docente tem como primeiro tópico de destaque o cuidado com a formação inicial, momento no qual são fundamentais políticas públicas que orientem um desenvolvimento profissional que supere as técnicas e competências, mas contribuam para uma formação mais completa, incluindo o desenvolvimento de uma identidade docente. Como já trouxe na voz de Imbernón (2017) quando discuti o mal-estar docente, a junção entre a visão neoliberal e neoconservadora da Educação, aliada a uma busca ideal de bom professor, acaba por reforçar apenas a desorientação profissional. Todas as exigências e os desafios direcionam ao professor um nível de comprometimento para o qual ele não se vê preparado, o que gera uma crise de identidade profissional. É exatamente o expresso pelos Egressos, mesmo não experienciando a docência profissionalmente.

As análises que realizei para a escrita desta dimensão envolveram variáveis importantes que direcionam ao abandono da docência. Se questões políticas-financeiras

facilitam o ingresso no curso de licenciatura para o aluno trabalhador e que não teria condições de estudar fora de seu município, essas mesmas questões, a partir de vários fragmentos diferentes, contribuem para o abandono docente. A desvalorização docente pelo Estado, finalizada a licenciatura, foi o ponto de destaque, o que evidencia a necessidade de cumprimento e de estabelecimento de novas políticas públicas nesse sentido. Nas palavras de Gatti e Barreto (2009),

Ações de diversas naturezas em relação à profissionalização docente necessitariam evidenciar melhorias nas perspectivas de carreira e alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão, tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores, o que passa, segundo Vaillant (2007), por devolver a esses profissionais a confiança em si mesmos, que pode ser conseguido com políticas adequadas que perdurem no tempo. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 253).

A somatória de horizontes promissores na docência, de estabilidade, de valorização salarial e social, de fortalecimento de uma identidade docente já na licenciatura, todos são indicativos de que a carreira se tornaria mais atraente. Justapondo as histórias dos Egressos, pesquisas anteriores das quais fizeram parte e as minhas experiências e memórias com estudos já realizados sobre abandono docente e atratividade para a carreira, finalizo a *dimensão político-financeira* apontando que a falta de estabilidade profissional por escassez de concurso público, os baixos salários, a desvalorização social da profissão e a afirmativa de falta de vocação derivada de uma crise de identidade profissional contribuem para o abandono da docência de Egressos recém-concluintes de curso de licenciatura. Se há a desvalorização do Estado, da sociedade e dos próprios professores, como os Egressos poderão se constituir docentes e assumir uma autovalorização, encaminhando-se às salas de aula?

5.3 DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Sobre a dimensão pedagógica, inicialmente explico a razão pela escolha do termo. Considero para esta escrita que o termo pedagógico é o que trata dos conhecimentos construídos na licenciatura, que, em conjunto, constituem a profissionalização da formação inicial do professor. Nessa perspectiva, a dimensão pedagógica reúne as experiências dos Egressos com os conhecimentos das áreas de Matemática Básica, Matemática Aplicada, Matemática Pura, Educação Matemática e Educação, em todos os seus componentes curriculares. Desenvolvo aqui as análises a partir das crônicas que se refiram às disciplinas do curso de licenciatura, das atividades que vivenciaram, do que consideraram como falhas e do que acreditam que tiveram em excesso. São três vertentes distintas e que vão se

complementando, iniciando pelas indicações das falhas em relação à Matemática Básica, passando pelas dificuldades que tiveram com disciplinas na área da Matemática Pura e Aplicada e daquelas que faltaram, finalizando pelo que consideram como disciplinas em excesso. Todas remetem a dificultadores de formação que contribuíram para o abandono da docência.

As falhas em relação à Matemática Básica

Quadro 5 – Narrativas sobre Falhas na Matemática Básica

Faltou Matemática Fundamental – Carlos
No início a dificuldade com a Matemática Básica – Carol
Faltou muita coisa na Matemática Básica – Alice
A falha na Matemática Básica – Carlos
A inexperiência de professores da licenciatura – Graciele

Fonte: A Autora

Não foi surpresa a afirmativa dos Egressos sobre as falhas em relação à Matemática Básica. Essa era uma reclamação e uma dificuldade importante que sempre observei nos acadêmicos da licenciatura, mesmo que a grade do curso incluísse disciplinas desta natureza. Aliás, avalio como uma evolução essa preocupação com conteúdos do Ensino Fundamental e Médio na formação inicial para o ensino da Matemática, pois minha licenciatura teve características muito diferentes. Não tive nenhuma disciplina que tratasse das questões da Matemática Básica e poucas relacionadas à Educação Matemática, o que trazia impeditivos e dificuldades na realização dos estágios e inserção na docência para a maioria, principalmente aos que não eram saídos do curso de Magistério.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2012) da licenciatura cursada pelos Egressos previa a carga horária de 1050 horas para as disciplinas do núcleo comum, que compreendiam, entre outras, Matemática Fundamental I, II e III, além de Geometria Plana e Espacial, cada uma com 60 horas. Essas disciplinas contemplavam praticamente todos os conteúdos da Educação Básica e, mesmo assim, as reclamações sobre dificuldades com os conteúdos dessa fase eram muitas. Nesse sentido, Carlos afirma que: “Mas a parte da Matemática Básica, nós tivemos algumas falhas. Não teve uma sequência pra reconstruir. [...] E eu, era muita coisa que eu tive que depois buscar por fora. Alguns conteúdos específicos assim, mais da básica.”

Ao analisar as crônicas e relembrar as experiências na licenciatura, observo que duas

condições devem ser consideradas: O acadêmico que inicia a licenciatura chega com falhas de aprendizado na Matemática fundamental e, ainda, como já comentei nas minhas crônicas de apresentação, com um certo conflito entre ser aluno e se tornar professor; e a inexperiência do professor formador, que, muitas vezes, tem uma linguagem mais formal da utilizada pelos professores da Educação Básica e alguns, neste caso em específico, com pouca experiência de docência em qualquer nível. A escassa experiência do professor formador em lecionar, por vezes, era sentida pelos acadêmicos: “Essa falta de conseguir passar o conhecimento, foi o que eu mais vi na faculdade. Era gente que sabia muito, mas que não sabe ensinar.” (MARIA).

Em relação às falhas da formação anterior, Alice é um exemplo de acadêmica que inicia sua trajetória na Licenciatura em Matemática com falhas oriundas de quando foi aluna de Magistério:

[...] eu nunca tinha visto matrizes na vida, então eu tive algumas dificuldades nos conteúdos básicos, em alguns, sabe? Era uma coisa diferente do que eu já tinha vivido antes, na questão da dificuldade, mesmo, e de não saber os conteúdos (risos). E, assim, acho que ainda falta alguma coisa para mim em relação a isso, sabe? Porque, em alguns conteúdos, eu não me sentiria preparada depois que eu terminei a graduação, assim, nesses conteúdos básicos. Eu acho que, no meu caso, foi justamente por eu não ter tido isso no Ensino Médio, talvez, sabe? Então eu não tinha uma base disso. A minha base foi justamente aqui na graduação e não foi assim tão completa. (ALICE).

Ao reler suas crônicas para estas análises, relembro que também fui aluna de Magistério, tive carga horária da disciplina de Matemática inferior aos outros cursos de mesmo nível e, como Alice, iniciei a graduação com inúmeras falhas e dificuldades. Diferente do curso dos Egressos, o meu não ofereceu nenhum componente curricular de nivelamento ou de conteúdos mais básicos. O aprendizado sobre o conteúdo que teria que lecionar foi ocorrendo conforme a necessidade, já na docência. Assim, uma falha importante na constituição da profissionalização era evidente e um dos elementos estruturantes na constituição da epistemologia do professor, que é a experiência como aluno da graduação (TARDIF, 2002), ficou comprometida. Apenas no exercício da docência, no desenvolvimento de saberes experienciais (TARDIF, 2002), é que uma constituição docente começou a ser definida.

Ainda que não tão evidente como a minha experiência, analiso que os Egressos iniciaram a licenciatura com dúvidas, falhas e até inseguranças. Escolheram o curso porque gostavam da Matemática, indicando uma facilidade com a disciplina, mas, ao mesmo tempo, apontam as dificuldades que tinham e têm com as bases da disciplina. A partir do ingresso, o

professor formador assume um importante papel na constituição de um profissional em formação. Porém, em relação a isso, as afirmativas dos Egressos em suas crônicas e também na época da graduação convergem para um descontentamento referente às formas de ensino e de linguagem de seus professores. Carlos evidencia essa dificuldade com a metodologia de ensino dos docentes e coloca que, além de chegar à licenciatura com certa defasagem no aprendizado da disciplina, alguns conteúdos não foram trabalhados, mas, diferente de Alice, buscou por conta própria sanar dúvidas e estudar alguns conteúdos:

Eu acho que isso foi mais uma falha de metodologia e ideologia do professor. Porque, que nem eu disse, a parte da geometria eu já gostava. Mas a geometria, “ah, se definiu” não, começa disso aqui, e vai se trabalhar até aqui toda a geometria plana... Depois espacial e analítica. Você trabalhou, e eu acho que chegou em um objetivo bom. Agora a parte fundamental, acabou, assim, foi, pulou assim no meio, foi trabalhado uma parte aqui, uma parte aqui. E não abarcou tudo. Então, por exemplo, um conteúdo que às vezes falhou, eu lembro que foi em trigonometria. Teve partes aí da trigonometria que nós não tivemos. Não teve nem na básica, depois não precisou na parte dos cálculos e tudo mais. E passamos sem ver. E eu não tive no Ensino Médio. Eu tive que pegar lá, um livro de Educação no ensino... E procurar. Procurar e entender. É mais uma falha. (CARLOS).

Aqui uma observação faz-se necessária, que é o espírito autodidata de Carlos. Enquanto foi acadêmico, essa era uma característica importante, inclusive quando desenvolvia suas aulas para os estágios e as práticas. Diferente de alguns acadêmicos, que aguardavam todos as orientações de seus docentes, Carlos esforçava-se em compreender os conteúdos, estabelecer metodologia adequada para cada situação e refletir sobre as suas aulas e o impacto que tinham para os estudantes. Assim, sempre observei em Carlos uma propensão à docência, visto que não se portava apenas como um estudante que aguarda o direcionamento por parte de um orientador, mas, já na licenciatura, desenvolvia uma postura de professor.

Assim como os demais, Carol também contou sobre suas dificuldades com a base da Matemática, mesmo tendo ingressado no curso a partir do gosto pela disciplina. E, novamente, surge a colocação sobre a linguagem do professor:

No primeiro ano, eu senti muita dificuldade. Eu não reprovei em nenhuma, mas eu tive dificuldade na Matemática Básica, mesmo, do professor no primeiro semestre falar linguagens que eu tinha que dar uma pesquisada para eu entender do que ele estava falando, já de cara, assim. Ah, no começo eu até pensei: “Bah, eu não vou continuar isso, mais...” Pela dificuldade. (CAROL).

Então a metodologia e a linguagem do professor formador surgem como ponto comum de dificuldade entre os Egressos, indicando, inclusive, uma possível desistência. Retomo aqui o que tratei no Estado de Conhecimento sobre os abandonos que ocorrem na licenciatura, no qual os estudos de Sotero (2014) e Leme (2010) apontaram que dificuldades com as

disciplinas e com o aprendizado de um conteúdo específico são motivos que levam à desistência. No contado por Carol, fica explícita a vontade de deixar o curso, algo que não ocorre, mas que contribui para um abandono da docência. Essa linguagem matemática, que, na graduação, parece assustar os licenciandos, embora seja a maneira correta de exposição, vai de encontro à forma com a qual os estudantes estão acostumados na Educação Básica. Neste ponto, minha crítica direciona-se justamente para a linguagem, por vezes, excessivamente informal com a qual lecionamos conteúdos matemáticos para os menores.

Ainda sobre o professor, ao falar da instituição, Graciele faz uma observação importante, já comentada na dimensão anterior, que é a inexperiência dos professores que ingressaram no *campus* por conta da expansão da rede federal. A inexperiência, que ela aponta como um empecilho para a docência no Ensino Médio, pode ser ampliada ao Ensino Superior, já que os professores dividem-se entre as tarefas de diversos cursos, especialmente o grupo de professores da área da Matemática, que precisa abarcar as disciplinas nos cursos do Ensino Médio, nos cursos de graduação e na pós-graduação.

E outro problema que eu vejo aqui é... Às vezes, os professores vêm com doutorado, assim, se formou na graduação, foi pro mestrado com bolsa, fez doutorado com bolsa, chega aqui pra dar aula. Nunca entrou numa sala de aula, nunca. Aí ele chega aqui pra dar aula pra um aluno do Ensino Médio. Então ele dá aula num nível de graduação, mestrado e doutorado, que o aluno não consegue chegar naquele nível. Eu não sei se esse... porque falam que o Instituto tem muita qualidade porque tem professor com mestrado, com doutorado, só que eu não sei até que ponto isso é bom. Porque o professor tá num nível tão mais elevado que o aluno, que, às vezes, o aluno não consegue... Às vezes, a gente ouve assim, alguns tratamentos assim: “ah, o aluno que se vire”. Esse tipo de coisa assim... Precisa de um professor que se aproxime mais do aluno, que o aluno se interesse. (GRACIELE).

Sobre os professores, Carvalho e Oliveira (2014) indicam que, mesmo havendo uma melhora no quadro docente a nível nacional, ainda há um crescimento do abandono da licenciatura pelos acadêmicos, o que é uma incoerência. Aqui retomo a importância da criação e a função social dos IFs e a expansão da oferta de cursos de licenciaturas, porém com um dificultador agregado, que é a contratação de professores que, muitas vezes, não tinham experiência na docência.

Graciele faz um apontamento importante sobre a inexperiência do docente que conclui licenciatura e encaminha-se imediatamente ao mestrado e depois ao doutorado. Aqui estabeleço uma crítica ao sistema de concessão de bolsas, que dificulta a entrada dos acadêmicos no meio escolar. A ideia de dedicação integral à pesquisa, em detrimento de uma forma de aliar essa dedicação à imersão na docência contribui para a formação de mestres e doutores especialistas em suas áreas de conhecimento, mas com falhas importantes no que

concerne à docência. Saliento que o estágio-docência é insuficiente para essa profissionalização, visto que as turmas atendidas pelos bolsistas normalmente são de responsabilidade de um orientador e as implicações docentes, como participação em colegiados e elaboração de planos de curso, não estão contemplados nesse modelo de formação. Vivenciar a sala de aula e tudo o que vem agregado às responsabilidades docentes, para aqueles que têm intenção de lecionar em cursos de licenciatura, pode contribuir para uma formação mais completa e, conseqüentemente, para uma redução do abandono da docência.

Todas essas afirmações dos Egressos referentes às falhas que ficaram sobre os conteúdos matemáticos, observei por diversas vezes atrapalhar as atividades de prática e de estágio. As disciplinas que lecionei aconteciam a partir da metade do curso e se estendiam até a formatura. E era comum que acadêmicos estivessem finalizando o curso e apresentassem dificuldade com a Matemática Básica, o que era observável nas aulas que ministravam durante os estágios. Algumas vezes, os acadêmicos cometiam erros primários. Crenças como o “passa pro outro lado” nos cálculos de equação do primeiro grau demonstravam um não conhecimento sobre os processos da Matemática, gerando um ensino baseado em decoreba e regras que mais pareciam “mágica” do que Matemática. Como formadora, eu procurava reforçar a importância de saber os processos corretos e ensiná-los dessa forma, de modo a evitar o reforço de que Matemática é algo impossível de ser aprendido. Cotidianamente, citava exemplos como este nas aulas de Metodologia do Ensino da Matemática e Laboratório de Matemática, mas também percebia que essa tarefa ficaria mais fácil e até harmoniosa, falando em nível de curso, se, já nas disciplinas de Matemática Fundamental, os conteúdos fossem tratados a partir da perspectiva de formação de um professor e não de ensino a um aluno de graduação, simplesmente.

Durante o curso, era facilmente observável o dilema que muitas vezes os acadêmicos tinham em se perceber professores em formação e não somente alunos. Muitos, inclusive, sentiam dificuldade em utilizar o quadro, falar diante dos colegas e, mais gravemente, compreender e explicar a Matemática de forma diferente da qual haviam sempre aprendido. Logo na minha inserção como professora de licenciatura, tive a experiência de lecionar as disciplinas de geometria plana e espacial, no primeiro ano do curso. A maioria dos acadêmicos eram recém-saídos do Ensino Médio, e houve uma enorme resistência à metodologia que propus. O objetivo era aliar o aprendizado dos conteúdos com a prática inicial da docência.

A disciplina de geometria plana tratei de forma expositiva, mas sempre dando referência aos modos de como ensiná-la na Educação Básica, incluindo materiais didáticos e

uso de tecnologia. Já na Geometria Espacial, a tarefa aos acadêmicos constava desde a elaboração de um plano de aula até a avaliação final. Foram muitas as dificuldades. Alguns reclamaram demais, pois entendiam que eram alunos e, como tais, quem unicamente deveria explicar o conteúdo era a professora. Concordando com Charlot (2012), de que atuar na Educação pressupõe um afastamento do mero discurso conteudista, insisti na realização das tarefas. Como primeira experiência, a maior parte dos grupos teve dificuldade em superar a apresentação baseada em critérios mais tradicionais, enquanto alguns se destacaram pelo uso de materiais concretos e tecnologias.

A partir dessa atividade, acadêmicas de dois grupos se reuniram e, já no segundo ano da licenciatura, escreveram o detalhamento da experiência e apresentaram no Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), o que contribuiu para que seguissem em uma formação inicial muito consistente. Destaco que as duas autoras são professoras da Educação Básica e já concluintes de curso de Mestrado Acadêmico na área de atuação. Um trecho do escrito retrata a importância que tem esse tipo de atividade para a formação inicial:

Pode-se, através da atividade, ter a percepção da dimensão do processo de ensino aprendizagem para o professor. Para que a aula apresente resultados positivos, o professor deve ter uma preparação prévia, elaborando um plano de aula, pensando em todas as necessidades das turmas, cada uma com suas especificidades. Além da elaboração do plano de aula, o professor deve preparar seus materiais, tais quais caracterizados por listas teóricas e de exercícios, além de buscar formas alternativas para que haja entendimento do conteúdo. [...] A professora que orientou esta atividade proporcionou uma outra visão da geometria aos acadêmicos. (SCHNEIDER; LUNKES; REISDOEFER, 2013, p. 8).

Assim, a experiência, além do aprendizado do conteúdo específico da geometria, contribuiu para a reflexão sobre as responsabilidades docentes, o como ensinar, a importância do avaliar e, ainda, culminando com o registro da experiência e a participação em evento de nível nacional da área. Trago essa experiência para ilustrar situações que podem contribuir para uma formação inicial mais significativa, pois, ao que indicam as crônicas dos Egressos, aliar a inexperiência dos docentes e sua linguagem rebuscada com um acadêmico oriundo de escola pública, que traz consigo algumas deficiências na aprendizagem da Matemática, é receita de frustração na formação inicial e até intenção de desistência. Como coloquei na seção de formação docente, as problemáticas e práticas educativas devem permear a formação inicial (IMBERNÓN, 2017), e entendo que estas premissas podem ser aplicadas também nas disciplinas que não compõem o campo da Educação Matemática. Analisando isto pois, na medida em que os PPC do curso indicava um bom quantitativo de disciplinas que tratam das questões mais básicas da Matemática, ao mesmo tempo em que a maioria dos Egressos afirma que esta foi uma falha importante na formação, há o indicativo de um desacerto significativo de

organização curricular e de ensino do professor formador.

As disciplinas que faltaram na formação inicial

Ainda em se tratando de componentes curriculares, houve a referência sobre a falta da Matemática Financeira no curso, bem como a indicação das dificuldades ou falta de aprofundamento nos cálculos e ainda o gosto por conteúdos de geometria e estatística.

Quadro 6 – O que faltou no curso

Faltou Matemática Financeira – Carol
Sobre a falta da Matemática Financeira – Maria
Faltou a matemática mais avançada – Carlos
Faltou Cálculo na formação – Carol
Afinidade com geometria e estatística – Carlos
A insegurança com as disciplinas de Cálculo – Alice

Fonte: A autora

Sobre a Matemática Financeira, realmente, nem a disciplina e nem conteúdos relacionados à área constavam no PPC do curso. Essa foi, de certa forma, uma decepção para os acadêmicos que se identificavam com o tema, caso de Carol: “Até isso, eu entrei no curso achando que teria Matemática Financeira, que é uma coisa que eu usava bastante e não teve. Isso foi uma frustração também.” Da mesma forma, Maria, que constantemente reclamava da falta de uma disciplina que tratasse da Matemática Financeira, faz uma crítica sobre a falta de uma Educação Financeira já na Educação Básica:

[...] o estágio no Ensino Médio que eu tive a possibilidade de conviver com aqueles adolescentes, que não tinham noção. A gente fez... o meu artigo... o meu estágio era sobre Educação Financeira. Dar ideia pra eles de como funcionava um banco, cartão, cheque, que é uma coisa que é a minha rotina. E, assim, eu vejo o quanto faz falta, sabe? O quanto faz falta. Eu vejo as pessoas e dou as minhas experiências. Assim, as pessoas fazendo besteiras em cima de besteiras, que não têm o menor conhecimento, que não sabe o que é um cheque especial e como funciona, que não sabe como usa o cartão, de não ter noção. E são pessoas que, daqui a pouco, estão na faculdade e não sabem. Em nenhum momento a escola ensina. Pouquíssimos momentos a escola ensina. E quando ensina, é muito... a gente sabe como é, não é muito cobrado. (MARIA).

Assim como frisou Maria, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), independente de quantas críticas a acompanhem, ao tratar da área da Matemática e suas tecnologias, estabelece a importância de discussões que abarquem os temas financeiros desde a escolaridade básica:

Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da Educação Financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. [...] Como apontado, o estudo das categorias Política e Trabalho no Ensino Médio deve permitir aos estudantes compreender e analisar a diversidade de papéis dos múltiplos sujeitos e seus mecanismos de atuação e identificar os projetos políticos e econômicos em disputa nas diferentes sociedades. No tratamento dessas categorias no Ensino Médio, a heterogeneidade de visões de mundo e a convivência com as diferenças favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da autocritica e da criatividade, nas situações da vida, em geral, e nas produções escolares, em particular. Essa ampliação da visão de mundo dos estudantes resulta em ganhos éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. (BNCC, 2018, p. 569).

A partir de críticas e de pedidos dos acadêmicos, a reestruturação do PPC do curso e a reorganização de uma nova grade curricular contou com a disciplina de Matemática Financeira, como optativa, aos ingressantes do ano de 2015. A oferta da disciplina está condicionada, além do interesse e pedido dos acadêmicos, à disponibilidade de um docente para lecioná-la, o que dificulta a sua realização.

Outro ponto relacionado às questões pedagógicas direciona as análises para uma falta de aprofundamento em disciplinas de Cálculo. Os ingressantes do curso têm como justificativa o gosto pela Matemática, então é de se esperar que, além de facilidade com a Matemática, aspirem a aprender disciplinas avançadas da área. As falhas neste sentido são referenciadas no contado por Carol:

[...] mas, quando eu fazia o curso, eu senti um pouco de falta de mais disciplinas de cálculo. Porque eu sempre falo assim, que eu estudei Matemática e, muitas vezes, eu não sabia, eu decorava. A gente não tinha um estudo de Matemática, como a gente teve em várias disciplinas aqui dentro.

E no exposto por Carlos:

Aí, vamos dizer assim, da parte mais dos cálculos, eu acho que a gente aprendeu muito, acho que a gente foi bem atendido. Mas ficou parada, né? A gente acabou não, aprendeu aquilo. Foi um negócio muito isolado no curso, né? Então, tipo... É algo que eu achava, teria que ter desenvolvido mais, vamos dizer assim. Pensando que eu não seria só professor de Fundamental e Ensino Médio, pensando em uma carreira mesmo, né? Tipo, então, isso ficou... certas coisas ficaram um tanto... básicas demais. Uma coisa meio isolada, assim. Então, não formou uma coisa concreta, né? (CARLOS).

Esse aprofundamento tido como insuficiente entraria em conflito com os dificultadores em relação às disciplinas tidas como mais difíceis. Percebo uma linha muito tênue entre o não aprofundamento e a dificuldade de aprendizado com as coisas da Matemática. Coloco isto pois, dividindo a sala e os dias com professores da área, era absolutamente comum as histórias contadas sobre os acadêmicos que não estudavam, ou não se dedicavam e tinham desempenho

bastante insatisfatório nas disciplinas. Como coloquei no estado de conhecimento, na visão dos professores da licenciatura, a falta de interesse, a falta de dedicação e de integração no curso são os principais fatores de evasão discente (GOMES, 2011). Esta verificação coloca unicamente no acadêmico a culpa pelas falhas.

Outro ponto importante, e isto ficou referenciado no contado pelos Egressos, é a aparente falta de alinhamento e planejamento coletivo entre os professores do curso, tanto no que corresponde aos conteúdos, quanto no que se refere à metodologia de ensino. São poucas ou quase inexistentes as atividades interdisciplinares. E percebo que a maioria dos meus colegas docentes se mantêm reservados no que diz respeito às disciplinas de seus pares. Reuniões de colegiados não contemplam propostas desta natureza interdisciplinar, e a própria elaboração e reelaboração de PPC não aprofunda discussões formativas nesse sentido.

Então, como pensar em superação e aprofundamento? Quais são as verdadeiras dificuldades? Método do professor? Hábito de estudo dos acadêmicos? Organização curricular do curso? Dificuldade de aprendizado por falhas na Matemática Básica? Analiso que questionamentos como estes devem permear as discussões entre os professores formadores, pois, do contrário, estamos contribuindo ciclicamente para uma difícil superação desta problemática, na medida em que nossos Egressos, principalmente os que irão para a docência, tendem a repetir o que tiveram na formação, seja lecionando na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Alice, saída do magistério, afirmou que teve muita dificuldade com os cálculos, justamente pelas falhas na Educação Básica. Novamente, assim como Carlos, aponta a insegurança em lecionar em cursos de graduação, por exemplo:

Muita dificuldade também foi nas disciplinas de cálculo. Eu tive muitas dificuldades porque a minha base já não era boa, né? E tive muita dificuldade, assim. Tive que ralar muito, assim, para conseguir passar nessas disciplinas. Aí assusta um pouco ter que, talvez, um dia, ensinar isso. Eu tenho muito medo, assim, de aluno da graduação. Muito medo de, de repente, ser professora em graduação. Claro, eu tinha que pensar no mestrado, mas eu não me sinto preparada para isso. Não vejo que me sinto preparada. Não é uma coisa que eu quero isso para minha vida como objetivo, mas pode ser que, futuramente, se eu conseguir, eu acho que é uma opção. (ALICE).

O medo com as disciplinas de cálculo mostra-se como um entrave para a docência e uma desculpa para não ingressar na pós-graduação. Destaco aqui não somente o que os Egressos colocam como falhas, mas analiso a fala de Carlos de que o que estudou foi aprendido, mas acredita que poderia ser mais aprofundado. Carlos e Alice evidenciam em suas histórias que poderiam ser professores de graduação, mas não se sentem preparados por conta de um não aprofundamento. Realizando um comparativo com o meu curso de

licenciatura, e isso era coisa que eu sempre comentava, observo que, realmente, algumas disciplinas faltaram, a exemplo de Matemática Financeira, Estatística e Estruturas Algébricas. Além disso, também observava a dificuldade que os nossos acadêmicos apresentavam nas disciplinas da área da Matemática, pois, por vezes, não somente utilizavam tempo de minhas aulas para trocar listas de exercícios, mas também, como admitiu Carlos, utilizavam horários destinados à prática como componente curricular para estudar essas disciplinas.

E esse estudo eu observava como prazeroso. Carlos e Carol, principalmente, eram acadêmicos que sempre demonstravam muito gosto pelas disciplinas das áreas da Matemática Pura e Aplicada. Carlos, em específico, buscava estudar conteúdos não contemplados na grade e ainda atualmente demonstra o seu gosto pela Matemática, mesmo estando fora da sala de aula:

Por exemplo, uma área, eu gostei muito da geometria. Mas daí, por exemplo, se fosse hoje, dar aula de geometria, é uma coisa que eu... Deixa pra mim, que eu quero! Isso eu gostaria. Mas, por exemplo, outra parte que me cativou muito, e hoje eu busco aprender por fora, é a estatística. E eu não sei se foi, como foi depois, mas aí eu senti que a minha turma não foi bem atendida nisso. Então, eram coisas, que, por exemplo, assim, se não me levariam a uma docência imediata, mas se eu tivesse uma base, seria um motivo pra continuar. (CARLOS).

Observo que esta colocação de Carlos resume o sentimento de insegurança com alguns conteúdos e disciplinas que, caso o contexto fosse diferente, poderiam ser um facilitador para o encaminhamento à docência. Mesmo que comentem no meio de suas histórias um possível lecionar na graduação, estas afirmativas parecem ficar num plano bastante distante do que é o real de suas profissões atualmente. É um “quem sabe” acentuadamente hipotético, que está, por vezes, atrelado ao ingresso na pós-graduação.

Aliás, esse incentivo ao ingresso em cursos de Mestrado sempre foi bandeira dos professores do curso, mas, curiosamente, a maioria dos formados que escolhe a pós-graduação, encaminha-se para cursos de Mestrado nas áreas da Educação e da Educação Matemática. Também são esses acadêmicos que mais facilmente escolhem a docência como profissão. Essa constatação sempre me deixava orgulhosa, pois, sendo professora da área, acompanhar as seleções e os resultados de sucesso nas avaliações para ingresso em cursos e instituições tradicionais e reconhecidas era uma vitória também minha. Então, foi com uma certa surpresa negativa que ouvi de alguns Egressos as reclamações de que houve um excesso de disciplinas da área pedagógica no curso.

O excesso de disciplinas pedagógicas

Quadro 7 – O excesso das disciplinas pedagógicas

Do que mais gostei no curso – Alice
O excesso do pedagógico – Graciele
Aprofundamento nas pedagógicas e pouca Matemática pura – Carlos
Muita disciplina pedagógica x o que realmente é necessário? - Maria
Tem muita disciplina pedagógica – Emanuelle
Sobre uma licenciatura que não acontece – Maria

Fonte: A autora

Isso vai na contramão de tudo que eu lia e acreditava sobre o assunto, pois sempre me orgulhava em dizer que, no nosso curso, os acadêmicos contavam com realização de práticas e inserção nas escolas já nos primeiros semestres, que escreviam trabalhos para eventos, que se saíam muito bem em processos seletivos de pós-graduação e que conseguiam compreender diferentes metodologias de ensino e superar o método estritamente tradicional.

De todos os Egressos que participaram da pesquisa, apenas Alice evidencia as satisfações com as atividades de prática pedagógicas:

O que eu mais gostei no curso foi a questão de conseguir aprender a parte científica, sabe? Eu acho que me saí bem. Eu gostei muito disso, porque hoje, por exemplo, eu me sinto preparada para fazer, por exemplo, um artigo, ou saber fazer trabalhos científicos. Gostei, assim, dessa parte. Acho que eu me saí bem resolvida nisso. Eu me sinto preparada para fazer isso, sabe? Eu gostei e gosto muito das práticas, da parte de laboratório, amo. Na parte de jogos, de fazer, é uma parte que eu gosto bastante. Das oficinas também, de aplicar oficinas, a parte prática mesmo, do dia a dia, gostei muito. Deixa eu pensar. Mais o quê me chama atenção... A parte pedagógica também eu gosto muito, sabe? As disciplinas pedagógicas. História da Educação eu gosto bastante. Gostei, tive boas aulas dessas disciplinas. (ALICE).

Percebo que ter cursado o Magistério, meu caso e dela, traz uma predisposição ao gosto pelos assuntos que envolvem o cotidiano da Educação Básica, diferentes formas de ensinar, diferentes teorias educacionais e todos os assuntos que envolvem a sala de aula. Esse gosto pela docência foi reforçado pela realização das práticas e das construções no Laboratório de Matemática. Avalio que esse gostar também era essencial para os bons resultados que Alice tinha em suas atividades práticas e, ainda, de escrita. Já os demais Egressos atrelam suas histórias sobre as falhas na Matemática com os excessos ou então o ideal do que tiveram da parte de disciplinas da área pedagógica. Emanuelle, que concluiu a licenciatura em Matemática e, na sequência, ingressou na Licenciatura em Física, reclama:

E tem muitas disciplinas pedagógicas (Risos). Tanto que, agora, tô fazendo física também. Eu larguei, tipo, pra mim, foi bem maçante assim, no início, porque daí eu tirei as de matemática e eliminei todas, né? Então eu fiquei com as pedagógicas. Teve um semestre que eu fiquei com cinco pedagógicas, eu desisti. (Risos). Por que

assim, ela se tornou bem maçante, cinco né? Mas geralmente na matemática a gente tinha duas, três, no máximo, por semestre. Mas juntando tudo o que a gente tinha de lista, de coisa, eu achava que ficava meio pesado, as pedagógicas. Tinha algumas que eram mais levezinhas assim, que não era tanto. Mas é muita pedagógica na licenciatura (risos). (EMANUELLE).

Quando ela coloca que era muito maçante, relembro das experiências que tivemos nas disciplinas que lecionei. Talvez a palavra que melhor definiria seria trabalhoso. Em especial, as atividades de prática como componente curricular demandavam de muitas horas de planejamentos e desenvolvimento de atividades nas salas de aula da Educação Básica, sem contar a escrita de um artigo final sobre a experiência. Tais escritas contribuíram com os acadêmicos que se identificavam com a docência e com a pós-graduação na área da Educação ou Educação Matemática, mas eram consideradas “maçantes” àqueles que não tinham essa identificação, visto que precisavam escrever e reescrever os textos para que o resultado fosse o que eu considerava como adequado a um acadêmico de licenciatura. Analiso que são atividades fundamentais para uma formação docente inicial de forma sólida e completa. A inserção nas escolas, os planejamentos e, principalmente, as reflexões realizadas após o desenvolvimento das atividades são imprescindíveis para uma boa formação profissional. Quando os Egressos expõem uma insatisfação com os elementos constituintes dessa área, percebo o reforço de uma não consolidação de identidade docente, pois saberes importantes não foram estabelecidos (TARDIF, 2002). Assim como Carlos, Maria também repete o que teve como falha, indicando, ao mesmo tempo, excesso de disciplina pedagógica:

Eu acho que, assim, há um excesso, tem muita disciplina pedagógica, muita coisa repetida, por exemplo, uma coisa que eu não me conforme foi não ter tido Matemática Financeira. Uma coisa que eu falei nos estágios, que eu acho que é um problema nosso, o que a sociedade precisa? Precisa que as pessoas saibam fazer a sua conta de quanto que ganha e quanto que gasta, como que usa isso... Consciência financeira. Isso nem na faculdade a gente teve. Então, pra mim, a maior falta é isso... (MARIA).

Esse reforço de que faltou a Matemática Financeira e de que as disciplinas pedagógicas se repetiam, demonstra que Maria não tinha inclinação para a docência, e que as experiências com as práticas, ao serem consideradas repetitivas – o que de fato não eram – indicam um não aproveitamento dessa parte de sua formação. Ao falar sobre as disciplinas da área pedagógica, novamente, Carlos faz um paralelo sobre as falhas nos outros componentes curriculares:

Então, eu me deparei com uma coisa um pouco diferente, eu achei também no início, que a gente seria um pouco mais preparado, pra parte aplicada, uma coisa assim. E a gente teve uma base muito mais aprofundada na parte pedagógica, eu acho que até por alguns imprevistos que aconteceram no começo do curso, a questão

da mudança, a parte específica, mais pura da matemática, eu até senti um pouco defasada. Eu acho que a gente não atingiu o nível que precisaria ter atingido nessa parte aí. (CARLOS).

Os imprevistos de início do curso a que Carlos se refere foram os problemas de transferência de professores. Quando iniciei minha trajetória docente na instituição, apenas duas professoras compunham o grupo docente, já que os demais foram transferidos para outros *campi*. Foi um período difícil para os acadêmicos, aguardando a chegada de novos professores e acumulando aulas em finais de semestres. Nessa época, acumulei diversos componentes curriculares e, ainda, precisei concentrar aulas que estavam em atraso, situações que ocorreram em uma instituição relativamente jovem e que prejudicavam o desempenho tanto dos professores, quanto dos acadêmicos. Nessa época, o curso não contava com nenhum professor que fosse especialista nas áreas da Matemática Pura ou Aplicada, tanto que foi justo nesta fase que lecionei geometria plana e geometria espacial.

Essa análise dos Egressos, de que houve falta de disciplina em detrimento a outras, reforça o que percebo ser um gosto pela Matemática, e uma aversão pela docência. Muitas vezes, eu percebia o quanto era difícil, e até sofrível, a realização das atividades de prática por alguns. E nessa mesma linha, Graciele coloca o que teve de falta em comparação ao que teve de excesso:

Eu acho que faltou muita coisa na minha formação... faltou bastante, eu não sei se base ali em Matemática Básica, ou... mas assim, mas faz falta conhecimento matemático mesmo, porque até uma das críticas que a gente sempre fazia ali no curso é porque é muita disciplina pedagógica. Claro, é importante ter as disciplinas? é importante ter as disciplinas pedagógicas, até pra tu ter uma visão... hoje me ajuda muito assim, ali na secretaria, essa questão dessas aulas que a gente teve dessa parte pedagógica, porque daí tu consegue ter uma visão mais ampla da escola, por que que tá acontecendo determinada coisa. Por exemplo, hoje a gente tem muita evasão no ensino médio, você começa a parar pra pensar, o que tá acontecendo? Onde poderia ser mexido? Então, isso é uma coisa assim, que hoje eu tô num trabalho administrativo, mas tendo essa visão mais ampla, pedagógica, isso me ajuda muito hoje, sabe? (GRACIELE).

As reflexões sobre a atuação profissional e a importância das disciplinas pedagógicas evidenciam que esses componentes colaboram para uma prática profissional mais consciente e crítica, independente da área de atuação, o que, novamente, me deixa orgulhosa. Percebo essa crítica positiva muito presente nas histórias contadas pelos Egressos, principalmente nas histórias de Graciele e Maria, que apesar de não atuarem na docência, têm uma visão ampla das dificuldades e das necessidades da Educação. Nesse sentido, Maria acrescenta que há um distanciamento entre o discurso e a prática que ocorrem na licenciatura, frisando que não basta discutir problemáticas da área educacional se esses mesmos problemas não são tratados a nível de curso:

Eu acho que na graduação falta muito disso, daquilo que eu comentei dos alunos de ter... por mais que a gente tenha um monte de disciplina que fala de inclusão, que fala de didática, que fala como tem que ensinar, de tratar tal aluno, mas na prática isso não acontece. Na prática, lá da graduação. Existe uma graduação que não acontece. Daqui a pouco os trabalhos... por exemplo, trabalhos em grupo... eu não sei se é o perfil, porque assim, hoje analisando os perfis, eu penso, quem estuda Matemática? Normalmente é uma pessoa que, daqui a pouco, não gosta muito dessas... não é muito sociável e não gosta muito... É uma licenciatura, então a pessoa tem que estar ciente que fazer uma licenciatura em Matemática não é saber ou por ser o gênio da Matemática. (MARIA).

Essa é uma observação muito importante, pois Maria percebe que o perfil de quem escolhe a licenciatura, muitas vezes, não é o de docente, mas de quem se identifica com a Matemática. A percepção dela, que coincide com a minha, é de que a ciência sobre o que é uma licenciatura e quais são as suas exigências mínimas deveria ser evidenciada já na divulgação do curso. Além disso, esse perfil mais reservado e as dificuldades com a Matemática Básica podem ser desenvolvidos e superados a partir de atividades integradoras ou interdisciplinares, planejadas com foco em um estudante que está na aprendizagem da docência, a exemplo de minha experiência com as disciplinas de geometria.

Pelas histórias contadas, há uma tendência de abandono da docência, pois o formado não se sente preparado para assumir as responsabilidades que lhe competem na Educação Básica. Os dificultadores com a Matemática Básica, mesmo atrelados à justificativa de ingresso na licenciatura a partir do gosto pela Matemática, indicam uma deficiência significativa no ensino dessa disciplina à nível médio, e isso é um sinalizador de um problema cíclico, já que essas falhas não são sanadas na licenciatura e podem ser repetidas por aqueles que seguem para a docência. Nesse sentido, e já comentei na seção do estado de conhecimento, os estudos de Palazzo e Gomes (2014), Vieira (2013) e Fonseca (2013) apontam problemas de formação inicial como fatores de abandono da licenciatura. Amplio aqui as análises de que os problemas de formação inicial, especialmente o que tange os componentes curriculares, também comprometem uma imersão no campo da docência, o que é reforçado no contado pelos Egressos.

Assim, os Egressos apontam para um somatório significativo de disciplinas em que tiveram dificuldades ou que avaliam como problemáticas, seja como excesso ou como escasso, que, aliados a outros aspectos, contribuíram para uma formação inicial deficiente e contribuíram para o abandono da docência. Avalio que o fato de considerarem disciplinas pedagógicas em excesso vem na contramão do que é previsto no PPC do curso. Mesmo assim, isso demonstra que o abandono da docência tem ampla relação com as disciplinas que listam

em excesso, o que é reforçado pelas suas justificativas de ingresso no curso, que é o gosto pela Matemática.

Dessa forma, a *Dimensão Pedagógica* de abandono da docência envolve uma constituição docente deficiente a partir de falhas em vários componentes curriculares, seja no ofertado pela instituição na figura dos professores formadores, seja na perspectiva do que é considerado pelos Egressos como essencial ao ofício da profissão. Pela voz dos Egressos e pela minha perspectiva, o IFC, que, por força de lei, oferece 20% de suas vagas em cursos de licenciatura, ainda apresenta falhas tanto nos seus componentes curriculares do curso quanto na organização de um grupo docente estabelecido e articulado, de modo a facilitar a constituição docente de um acadêmico que se observa mais estudante do que professor. As experiências com as disciplinas do curso não foram produtivas o suficiente para uma formação inicial plena e compreenderam indicativos fundamentais de abandono da docência pelos Egressos pesquisados. Assim, como estabelecer uma relação dialógica entre os anseios dos Egressos, as diversidades de formação dos docentes da licenciatura e o básico que deve ser oferecido pelos componentes curriculares para que o recém-formado constitua-se docente capaz?

5.4 DIMENSÃO AFETIVA

Discutir sobre afetividade foi um trecho difícil na escrita da tese. A mais subjetiva das dimensões destaca-se como a mais significativa em termos de abandono docente. Nos parágrafos seguintes, analiso as crônicas que tratam do que os Egressos elencam como boas ou más relações que construíram no decorrer do curso e que tiveram influência em sua formação, em suas decisões profissionais e ainda, no modo como observam a docência, e, por se tratar de uma dimensão que discorre sobre relações afetivas, minha escrita, vez por outra, também segue um formato mais emotivo.

Na minha história como professora, a afetividade sempre foi paisagem das situações que vivenciei na escola e na sala de aula. Sem excesso de romantização, percebo que as relações afetivas construídas no ambiente escolar foram determinantes para as escolhas que fiz no decorrer de minha prática e de minha constituição como docente. Não somente a afetividade no sentido da boniteza da palavra, mas, de forma ampla, no que se refere ao sentir as situações boas e ruins e as pessoas que faziam parte do meu cotidiano, em cada ano letivo, desde os tempos de estudante. Foi por um doce cheiro de giz que escolhi a docência, foi com o exemplo de uma péssima diretora que preferi mudar de escola e encontrar novos

significados para minhas aulas, foi por conflitos com alunos de sexta série que iniciei uma compreensão sobre não bastar o domínio da Matemática, foi pelo exemplo de um excelente educador que escolhi o curso de mestrado, e assim segue o emaranhado que me fez (e faz) a professora Deise. Esse rememorar demonstra que as situações afetivas mais presentes em nossa memória se sobrepõem a outras lembranças de aspectos mais práticos ou teóricos e contribuem para que novos e diferentes caminhos sejam trilhados.

De início, analisar as relações afetivas que os Egressos contam no entremeio de suas experiências pressupõe o estabelecimento do que entendo, em termos teóricos, acerca da expressão afetividade. A afetividade a que me refiro nesta tese deriva da palavra afeto que, em latim escreve-se *Affecio* e significa relação, disposição, atração e ainda, fazer algo, agir sobre (GONÇALVES, 2011). Essa conversa direta entre afeto e relação é o que dá suporte ao contado e analisado nesta dimensão. Destaco aqui a relação afetiva entre pessoas, sempre muito complexas, na medida em que há um retorno a partir de cada ação realizada, palavra dita ou exemplo exposto, pois o outro com quem há relação, também está em desenvolvimento e carrega seus gostos, posturas, crenças, falhas, formação e história de vida. É na troca, na relação com o outro, que me construo e reconstruo. A integração entre as complexidades que cada pessoa representa é que circunda essa palavra “Afeto”.

Também trago o explicitado por Wallon (1978), que muito se aproxima de minhas concepções. Sua teoria sobre desenvolvimento cognitivo aponta que os aspectos afetivos e cognitivos, além dos biológicos, têm fundamental relação no que concerne ao processo de desenvolvimento do ser humano. Desenvolvimento esse que é contínuo e, com base nas palavras de Freire (1996), entendo e concebo o ser humano como ser inacabado, em constante construção. Aliás, nenhum outro teórico da Educação se faz tão presente nessa dimensão do que Paulo Freire, que tanto relaciona os aspectos mais subjetivos dos homens e mulheres com as outras características mais pragmáticas. Minha conversa nesta dimensão circula as suas ideias, as histórias dos Egressos e minhas memórias e concepções na condição de professora - suas palavras dão sentido ao contado pelos Egressos e dão força às memórias que tenho de quando eram acadêmicos e de minha constituição de gente, o que inclui a docência. De fato, na observação de minha trajetória multifacetada de mãe, filha, professora, amigas etc., vejo a impossibilidade de separar os aspectos afetivos dos cognitivos. O desenvolvimento ocorre e progride na medida em que nossas emoções alicerçam as relações com o meio e com as pessoas que nos cercam.

E sendo a escola o meio no qual passamos uma boa parte da vida como estudantes, são as relações e experiências construídas e compartilhadas nesse espaço que contribuem para as

decisões e escolhas que fazemos. No caso dos Egressos, suas motivações afetivas tiveram influência na escolha do curso superior, pois a maioria expressou que o gosto pela Matemática foi razão de ingresso na licenciatura. A partir de então, novas relações, novas experiências e contato com colegas e professores também influenciaram suas decisões, inclusive de permanência no curso até sua conclusão, de abandono da docência e, ainda, da concepção que construíram em torno da profissão. Nas palavras de Wallon (2008, p. 73), “[...] a afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo.”. Dessa forma, seria coerente afirmar que as escolhas profissionais sigam nessa mesma linha. Nossas decisões e nossas percepções acerca das coisas, dos gostos, das pessoas, das situações, baseiam-se, fortemente, nas boas ou más experiências que acumulamos em nosso desenvolvimento. Essas experiências, nessa dimensão, focam na relação que os Egressos estabeleceram ao longo do curso. A constituição de docente de cada um dos sujeitos desta pesquisa teve sua estrutura afetada a partir de considerações muito mais subjetivas do que aquelas que dizem respeito ao estudo de componentes curriculares, legislações, fórmulas matemáticas e possíveis maneiras de ensiná-las.

Organizei as crônicas que remetem às relações afetivas com enfoque nos vínculos estabelecidos entre os colegas das turmas e no convívio com os professores formadores a partir das experiências curriculares e extracurriculares que compartilharam. São situações e histórias contadas que explicam algumas motivações para permanecer e concluir o curso e outras, que foram determinantes para o abandono da carreira docente.

O relacionamento com os colegas de classe

Em relação aos colegas de classe, as opiniões são distintas entre o apoio que um dava ao outro e as relações conflituosas dentro das turmas. Em suas entrevistas, as histórias sobre afetividade vêm acompanhadas de tom de voz mais elevado, risos ou mesmo lágrimas. As emoções são retomadas e as histórias são revivenciadas.

Quadro 8 – Das relações com os colegas de curso

O fator principal – apoio dos amigos - Graciele

Minha turma era muito difícil - Maria

Havia muito conflito na turma - Alice

Das aulas em outras turmas - Maria

As motivações para concluir o curso - Carlos

Fonte: A autora

No decorrer das entrevistas, a proximidade (ou não) com os colegas de turma compôs discursos que indicam o quanto essas relações foram importantes. Graciele identifica a amizade com a turma como o ponto de máximo na sua passagem pela licenciatura:

A coisa mais importante de tudo, da graduação, eu acho que é os nossos colegas né, que a gente fez uma amizade muito boa assim, a gente construiu uma amizade que já faz 3 anos que nós terminamos a graduação e a gente ainda se mantém muito próximos. Então eu acho que essa é uma das partes mais importantes. (GRACIELE).

Esse bom relacionamento era muito evidente na observação da turma no tempo em que conviveram no IFC. A turma de Graciele, no geral, era muito dedicada aos estudos e sempre demonstrava apoio aos colegas que precisavam de alguma ajuda. Grupos de estudo antes do início das aulas, realização de listas de exercícios de forma compartilhada, lanche coletivo nos intervalos e organização para participação em vários eventos da área eram uma constante. Participei muito de perto de vários desses felizes encontros. Minha relação com essa turma, a primeira a se formar na instituição, era muito estreita. Compartilhavam de atitudes individuais muito parecidas, que fortaleciam o grupo e contribuía para um bom desempenho de todos os acadêmicos e a consequente permanência na licenciatura. Carlos ressalta a boa relação com a turma como uma forma de apoio determinante para a permanência e a finalização do curso:

E porque eu fiquei até o final? (risos). Aí acho que talvez é uma resposta que eu já até, porque, pelo grupo que se formou. Eu acho que teve... Um fazia pelo outro. Um ajudava o outro... talvez alguns estavam na dúvida, quanto à docência, alguns já tinha a certeza. Eu, por exemplo, talvez estaria na dúvida, durante o curso. Eu estava na dúvida. Mas tinha alguns que tinha, não tinha certeza, e outros que tinham. Teve momento de pensar em desistir. A questão de quando começou a acumular os estágios, de trabalhos, assim, que exigiam mais, no meu horário de trabalho normal. Então, começar a conciliar coisas e eu tava cansado. Do fim do terceiro ano ali, pro último ano, eu cansei. Eu tava bem cansado. Mas... Então, vamos dizer, por orgulho também né, (risos) vamos dizer, não, eu vou conseguir. E também ficava por eles e tipo assim, eu me sentia forte com eles também. (CARLOS).

No contado por Carlos, destaco a importância das reflexões que o seu grupo fazia sobre ir ou não para a docência. As conversas entre os colegas de classe sobre as decisões profissionais e a forma como o grupo encarava as disciplinas, as práticas, os estágios, a participação em eventos eram constantes e sólidas. Os auxílios que pediam ou que ofereciam uns aos outros surgem como fundamental para a permanência no curso, mas não tão importante que encaminhasse a maioria para a sala de aula. Essas dúvidas sobre ser, ou não, docente não eram tão comuns quando frequentaram as minhas aulas, mesmo que eu tivesse com a turma um excelente relacionamento. Penso que não ir para a docência, que foi escolha

da maioria da turma, não era assunto que quisessem compartilhar comigo, já que meu costume com eles era romantizar muito o ser professor da Educação Básica. Depois de algum tempo formados e quando nos encontramos para as entrevistas, ainda percebi nos Egressos um certo cuidado com as palavras nesse sentido, pois eles sabem da minha defesa da Educação e dos professores.

Quando Carlos coloca que se sentia forte com a turma, relembro com carinho o quanto eu ficava orgulhosa em observar as atitudes de cooperação, de doação, de preocupação e de empatia com o outro. Para mim, características fundamentais de um bom educador. Ao observá-los nas aulas, nos corredores, na cantina ou na biblioteca, a sensação era de dever cumprido por pensar que essas pessoas seriam excelentes profissionais nas escolas. Queria eles professores dos meus filhos.

Mas o apoio e o bom relacionamento não foram suficientes para que o gosto pela docência fosse evidenciado. Carlos e Graciele eram licenciandos na mesma turma e essa turma era daquelas que estava sempre disposta a encarar qualquer desafio. Apesar de um tanto ácida, o que eu gostava muito, realizavam críticas que faziam sentido e raramente se colocavam em posição de reclamar ou de expor má vontade para as atividades. Era uma turma briguenta. Briguenta no sentido bom. Briguenta no sentido de Paulo Freire (1996, p. 61): “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar”. Suas brigas estavam carregadas de questionamentos sobre a escola, sobre métodos, sobre reprovações, sobre compartilhamentos entre professores e sobre tantas outras coisas inerentes à atividade docente. Essas brigas e questionamentos vinham acompanhados de uma certa descrença e desânimo com os ocorridos na Educação Básica, como Graciele explicitou em seu discurso que consta na dimensão político-financeira. Adianto que situações específicas sobre experiências de docência que demonstram essas desilusões e descrenças estão organizadas e analisadas na dimensão seguinte, que trata das práticas e dos estágios. Assim, as relações de amizade, coleguismo, compartilhamento e solidariedade apresentam-se como critérios muito importantes de apoio e de permanência em um curso superior exigente e com histórico de porcentagem significativa de desistência.

Mas o exemplo da turma de Graciele e Carlos não era situação habitual no curso. O mais comum era vivenciar brigas e desentendimentos entre os acadêmicos. Lembro que, por vezes, era até difícil administrar os trabalhos em equipe, a organização de práticas, e mesmo o respeito durante a apresentação de algum seminário, pois muitos tinham dificuldade de relacionamento. Nesse sentido, Maria e Alice, de turmas distintas, foram as que mais evidenciaram essa dificuldade com os colegas. Maria deixa explícito o quanto foi desafiador

permanecer no curso, por conta da difícil relação com a turma:

A questão da minha decepção, a coisa que mais me decepcionou foi com os colegas. Eu acho que era... falta de coleguismo, a infantilidade das pessoas. Eu acho que eu era uma das alunas mais velhas da turma. A maioria tinha saído do Ensino Médio e ido pra faculdade, então isso me chateava muito. Eu não tive... com o passar do tempo, eu tive uma ou duas parcerias mais de fazer trabalho e estudar junto. Mas eu senti muita falta disso. [...] Eu acho que... eu fiquei por teimosia. (MARIA).

Mesmo com o sentimento de estar deslocada em razão da faixa etária, analiso que este não era o motivo do distanciamento e da falta de coleguismo. O amadurecimento pessoal não tinha relação direta com as dificuldades de relacionamento, visto que, entre os recém-saídos do Ensino Médio, também havia conflito. Para Perrenoud (2002), essa é uma das características de alunos iniciantes em curso de licenciatura: “geralmente ele se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas” (PERRENOUD, 2002, p. 19). A turma de Alice contava com praticamente todos os acadêmicos muito jovens e, mesmo assim, era uma das mais difíceis.

A nossa turma não era fácil. Era muito desunida e tinha muito conflito interno entre os alunos, então eu criei vínculo com poucas pessoas depois que eu terminei a graduação, da turma, sabe? Foi difícil, assim. E isso, querendo ou não, também foi uma dificuldade durante o curso. Porque, assim... Ah, também porque, ao longo do curso, eu comecei com um grupo de pessoas e essas pessoas foram desistindo. Então chegou no terceiro ano da faculdade e eu não tinha mais ninguém que era do meu grupo, sabe? Então ali eu dei uma balançada, porque eu fiquei sozinha. Aí eu pensei: “Meu Deus, e agora? Eu vou ficar um ano e meio sozinha, né?” Aí foi quando algumas das meninas me acolheram. E aí eu fiz um novo grupo de alunas. Ter um grupo assim... me ajudou. Meu Deus, foi isso que me segurou sabe? Porque, querendo ou não, você consegue ter um sustento ali, né? A base, as pessoas que estão vivendo a mesma coisa que você, que sabe que não é frescura, por exemplo, quando você não faz alguma coisa ou quando você não consegue tal coisa. (ALICE).

Alice também fez amigos, assim como Carlos e Graciele. Mas, em sua turma, pequenos grupos foram se estabelecendo e muitos conflitos a partir de então ficaram evidentes. Nessa turma, comecei a observar deboches e brigas, o que afetava o desenvolvimento das aulas. Nas apresentações de seminários, os colegas não realizavam questionamentos ao grupo que estava expondo sua experiência ou então elaboravam perguntas muito complexas, o que não era produtivo do ponto de vista da aprendizagem. Em momentos pós-seminário, quando eu conversava com os grupos, sempre havia a demonstração de indignação pelas atitudes dos ouvintes, que, muitas vezes, faziam expressões de deboche. Assim, havia um comprometimento com a qualidade do que era discutido naquele momento, sobre aquela prática realizada. A troca de experiência entre os grupos não funcionava como eu havia objetivado em meu planejamento. E isso era muito frustrante. Assim, percebi que essa turma precisava de uma abordagem metodológica um pouco diferente.

Quando planejava minhas aulas, eu costumava colocar alguns termos que sempre considerei importantes na formação de professores a partir de minhas experiências, mas que não constavam explicitamente nos componentes curriculares. Temas como contextualização, interdisciplinaridade e afetividade foram alguns dos quais utilizei. A palavra era colocada como centro do desenvolvimento das aulas e, na turma de Alice, na disciplina Metodologia do Ensino da Matemática II, escolhi a Afetividade. Lembro que adotei o termo justamente porque a turma tinha muita dificuldade de relacionamento. Penso que observar estes conflitos e tentar, senão resolvê-los, mas, junto com os licenciandos, falar sobre isso e tentar entender os seus porquês seja essencial na formação de futuros profissionais que se atentem e se preocupem com subjetividades como esta. É este o pensamento freiriano sobre a Educação, resumido por (GADOTTI, 2001, p. 78) em quatro instituições essenciais, das quais cito a segunda: “Defesa da educação como ato dialógico e, ao mesmo tempo rigoroso, intuitivo, imaginativo, afetivo”, logo, comunicativo. Se as suas relações na condição de professores em formação são conflitivas, como estes futuros profissionais resolverão ou lidarão com esse tipo de problema, absolutamente comum na Educação Básica? Como estabelecer uma formação docente baseada em uma Educação no diálogo e no afeto? Essas eram e são preocupações que tive ao pensar na contribuição da formação de docentes comprometidos com seus futuros estudantes de forma integral.

A experiência com a turma foi muito interessante. Minha exigência primeira foi a de mesclar grupos antes tidos como inseparáveis. A conversa e a necessária organização de seminário teórico, de atividade de prática e de escrita de artigo obrigou os colegas ao compartilhamento e planejamento para além do que estavam acostumados em realizar dentro de seu grupo fechado. O termo afetividade facilitou uma discussão em sala sobre a importância das subjetividades no exercício da docência na Educação Básica e, conseqüentemente, foi fruto de reflexão sobre as relações estabelecidas entre os acadêmicos. Ao apresentar seus seminários, cada grupo deveria compartilhar uma experiência previamente realizada, sobre formas de ensinar Matemática, seguida de um texto ou atividade que relatasse a importância da afetividade para o aprendizado ou que relacionasse afetividade com desenvolvimento.

Nessa experiência, assim como em todas as minhas aulas na licenciatura, eu contava a história de Paulo Freire que, ao relatar uma passagem na condição de aluno, bastou um pequeno gesto positivo de um professor considerado muito rígido para que a situação ficasse em sua memória até o tempo em que já era um escritor reconhecido mundialmente:

Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribui à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. (FREIRE, 1996, p. 43).

A partir do pequeno relato de um respeitado educador, eu frisava a importância de considerar o aluno em todas as suas particularidades, um ser que está em desenvolvimento. E sempre repetia que é muito importante avaliarmos qual o peso que cada aluno traz em sua mochila, metaforicamente falando. Sabedora da realidade problemática das escolas públicas de Educação Básica, eu sentia o dever de evidenciar aos acadêmicos que deveríamos ir além de simplesmente “dar aula” de Matemática. Porém, alertando para manter o cuidado de não confundir as nossas ações com uma atividade de psicólogo, ou então relevar toda e qualquer falta a partir do importar-se com os alunos. Na trama de relações que estabelecemos nos espaços educativos, é importante ter o cuidado de que trabalhamos e nos relacionamos com gente, independente da faixa etária.

O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. [...] E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. (FREIRE, 1996, p. 144).

Assim, incentivava a reflexão sobre ser professor, a importância da profissionalização, em especial na expressão “professora sim, tia não”, - título da obra de Paulo Freire (1997) - e da necessidade de ciência e internalização de que o trabalho com pessoas pressupõe práticas e atitudes que superam apenas o ato de ensinar. Também constituía minha prática compartilhar com os licenciandos exemplos de situações que eu já havia vivenciado nos anos de docência da Educação Básica. A discussão finalizava com a importância de compreender que o aprendizado vem acompanhado do gosto e do bem-estar em uma sala de aula, na qual o aluno sintasse visto por seu professor de maneira integral.

Todas essas reflexões, reforçadas pela obrigatoriedade de estudo teórico sobre o termo afetividade, favoreciam para que naquele período específico as relações da turma fossem um pouco mais civilizadas. Durante os seminários o tema era retirado do contexto da Educação Básica e discutido e exemplificado a nível de turma, o que considero ter favorecido um

crescimento e amadurecimento de um futuro profissional da docência. Infelizmente esta foi uma atividade isolada e que ocorreu apenas no último ano da graduação. Se o atrito entre acadêmicos é situação análoga à relações conflitivas comuns em sociedade, estes conflitos podem ser minimizados, discutidos e até mesmo compreendidos com o direcionamento do professor formador. Neste sentido Freire (1996) destaca a importância de superar o simples treinamento técnico nas experiências educativas que tenham caráter formador: “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.” (FREIRE, 1996, p. 33).

Essa dificuldade de relacionamento ocorreu também na turma de Maria. A falta de apoio e de coleguismo a deixava muito incomodada e nos momentos da *Entrevista* sua fala e seu tom de voz demonstravam uma indignação muito evidente:

Os meus colegas principalmente não tinham a capacidade de abrir o caderno pra você: “Viu, é assim que faz.” Ele está preocupado em passar o caderno a limpo, mas não deixar o colega olhar o caderno. Então esse tipo de coisa e infantilidade era o que mais me chateava. Com a maioria dos colegas, a maioria. Então depois foi passando um tempo com a própria convivência, claro que algumas pessoas a gente acaba fazendo sim... se aproximando inclusive. Uma coisa que eu senti, foi que quando passou o primeiro ano que muitos... Eu fiquei com umas disciplinas para trás e eu comecei a frequentar outras turmas aí foi um momento que eu acho que eu re-motivei pra mim ficar. Conheci esses novos colegas, novas pessoas que já tinham certeza que iriam dar aula, enfim já estavam definidos, tinha alguns que não iam dar aula. Então ali eu comecei a realmente a me motivar e falar: “Não, eu vou fazer, eu vou estudar mais.” (MARIA).

Ao reler o contado por Maria em sua *Entrevista* e relacionando suas queixas e observações com minhas memórias e ainda, com o que os professores do curso relataram sobre suas atitudes enquanto era acadêmica, percebo que ela passou por distintas fases na licenciatura. Nas minhas disciplinas, sempre teve bom desempenho, cumpria prazos e se destacava pelas críticas e observações muito pertinentes aos problemas da Educação. Mas reclamava bastante do excesso de disciplinas da área pedagógica em detrimento da Matemática Aplicada. Mesmo demonstrando preferência por estes componentes curriculares, a observação dos professores desta área não era favorável ao seu bom desempenho, situação explicitada pelos professores Pedro Paulo e Fernanda em seus relatos que compõem a apresentação de Maria nesta tese. Pouco compromisso e pouca motivação são as palavras em destaque.

Ao começar a frequentar turmas com mais aceitação, houve uma resignificação e Maria deixa explícito que se re-motivou a ficar no curso, a estudar. Foi por frequentar uma turma com características mais conciliadoras e de compartilhamento que ela afirma “[...] ali eu comecei a realmente a me motivar e falar: “Não, eu vou fazer, eu vou estudar mais.” Da

mesma forma que expressou Alice: “Porque, querendo ou não, você consegue ter um sustento ali, né? A base, as pessoas que estão vivendo a mesma coisa que você, que sabe que não é frescura, por exemplo, quando você não faz alguma coisa ou quando você não consegue tal coisa.” Estas são histórias de um grupo em específico, mas que trazem um importante reforço sobre o que é fundamental na constituição de um docente em sua formação inicial: as boas relações estabelecidas são importantes para a permanência no curso e a constituição de um docente que faça reflexões sobre a valorização do outro e a importância de atitudes colaborativas e menos aut centradas.

Amizades e coleguismo, mesmo que com um pequeno grupo, foram citados por Maria, Alice, Carlos e Graciele como decisivos para a permanência no curso. A afetividade que permeava as boas relações construídas entre seus pares contribuiu para a escolha de ficar em um curso considerado difícil e cheio de empecilhos, aspectos que são analisados nas dimensões anteriores e nas próximas. A partir de diferentes dificuldades, os quatro identificaram nos colegas o auxílio e o suporte necessário para continuar seus estudos. Carlos disse que ficava pelos colegas, se sentia forte com eles, mesmo indefinido com relação a ir para a docência. Também Maria demonstra mais motivação pelas relações estabelecidas com novos colegas e destaca as dúvidas sobre ir ou não para a docência. Alice e Graciele afirmam que ficaram por causa da formação de grupos de colegas que se apoiavam. Assim, destaco a importância das boas relações estabelecidas no decorrer da licenciatura para a permanência no curso, momento em que estão se definindo o futuro daqueles que ainda têm dúvidas sobre estar na sala de aula como projeto de vida profissional. Se há dúvida, é porque há possibilidade. E essa possibilidade tem a forte contribuição do professor formador, conforme contam nas crônicas que estão na sequência. Se o colega ajuda a permanecer no curso, apesar de todos os seus dificultadores, algumas das posições e atitudes dos professores formadores contribuem para um caminhar na direção oposta.

A prática e a experiência do professor formador

Quadro 9: A observação do docente formador, de suas práticas e experiências

<p>Falta acolhimento dos professores e da instituição – Maria</p> <p>Meu orientador não tinha experiência com a Educação Básica –Emanuelle</p> <p>O meu desinteresse era reflexo das atitudes dos professores - Maria</p>

Fonte: A autora

A partir destas crônicas, tive, inicialmente, certa dificuldade em estabelecer um processo analítico-interpretativo. Qual meu lugar nesta escrita? Quem sou eu nas análises dessas crônicas? Eu faço parte deste grupo que recebe as críticas, ao mesmo tempo em que algumas vezes não me identifico nelas. Para o acompanhamento da escrita, mantenho, ao lado do computador, rascunho daquilo que também fez parte da costura de escrita do texto: o cuidado e o dever ético acerca de tudo que foi contado. O distanciamento se faz necessário para análise, mas a aproximação parece ser ainda mais evidente nesta dimensão, pois faço parte deste grupo. Assim, escolhi que, a cada escrita, a cada análise, estou inserida neste grupo, mesmo quando me refiro a ele na terceira pessoa.

Não temos nenhum estudo sobre o perfil dos profissionais que constituem o corpo docente do IFC na licenciatura, no *campus* ou mesmo nas demais unidades. Coordenei o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), que teve como objetivo principal a formação continuada dos professores de todos os cursos de licenciatura do IFC. Foram dois anos de muito trabalho, nos quais mantivemos contato com os mais diferentes profissionais. Penso que esta foi a oportunidade na qual mais me aproximei dos formadores, da realidade de outros *campi* e cursos. Fornari (2018) alerta que o típico professor do IF tem como característica formar técnicos. Logo, pelo histórico de criação e pelo público que era atendido nas escolas que foram efetivadas como Institutos Federais, essas características docentes se estenderam também para a licenciatura e, ainda, não há política de formação para esta variedade de docentes que encheram os IFs a partir de sua ampliação em 2008.

Aliás, estudos sobre professores formadores das licenciaturas são praticamente insipientes, conforme levantamento realizado por Gatti, Barretto, André e Almeida (2019). A partir de um cruzamento de informações, as autoras trazem um panorama que caracteriza quem é o professor formador de licenciatura no Brasil. Dentre muitos dados quantitativos apresentados, destaco a ampliação de nível de formação *Stricto Sensu* dos formadores de licenciatura da rede federal, que foi de 65% em 2009 para 85% em 2016, e, ainda, com 87,2% de professores em regime de dedicação exclusiva, porcentagens muito superiores a qualquer outra categoria administrativa. Além disso, houve uma significativa ampliação do número de docentes, de 18.828 para 38.173 no mesmo período, principalmente devido à expansão da rede federal a partir da criação dos IFs.

Essa ampliação proporcionou a entrada de profissionais dos mais diferentes perfis e trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas para atuarem no *campus* e no curso que são os lugares desta pesquisa. Muita ou pouca experiência na Educação Básica e formação em

diferentes áreas da Matemática ou Educação Matemática em instituições diversas são fatores que constituem a profissionalização do professor formador do IFC.

As crônicas acima enunciadas referem-se a esses profissionais. Reafirmo que o acolhimento e a amizade construída com um grupo de colegas demonstrou ser importante para a permanência no curso e a reflexão sobre a docência, mas esta proximidade nem sempre era percebida pelos Egressos quando se tratava dos professores formadores. São várias as observações e histórias em torno dos docentes do curso. As primeiras crônicas destacam proximidade com os acadêmicos, atitudes pessoais e conhecimento da realidade da Educação Básica.

Querer ouvir, talvez tu quisesse ouvir coisas diferentes... Mas eu acho que uma palavra aqui que caberia ali para o corpo dos professores é a falta de acolhimento. Não tem isso como tem em outras faculdades, sabe? [...] E, para formar um professor, de repente não é só aquela aula ali dentro da sala de aula. É um contexto bem maior. É a experiência de estar numa escola. Eu acho que isso é importante, seria importante que fosse diferente. Talvez a gente se sentisse mais professor no fim de tudo, juntando tudo. (MARIA).

Quando Maria contou sobre a falta de acolhimento da instituição, também citou os professores. Como já tinha experiência em outra instituição de Ensino Superior, era inevitável essa comparação. Ao afirmar que “talvez tu quisesse ouvir coisas diferentes”, percebo em Maria quase um pedido de desculpas. Nesse momento da *Entrevista*, certamente minha expressão denunciava a surpresa que era ouvir as suas afirmações. Percebo que nossa relação de alguns anos permitia que ela me contasse situações nada agradáveis, ao mesmo tempo em que tinha a empatia de perceber que não eram histórias que eu tivesse prazer em ouvir. Retomo o colocado por Clandinin e Connelly (2015, p. 136) sobre como o desenrolar da *Entrevista* ocorre pelo “[...] processo interpretativo do pesquisador, do participante e de sua relação, e é contextualizado pelas circunstâncias particulares e do cenário da *Entrevista*”. E, de fato, não foi agradável ouvir que o grupo do qual eu fazia parte não era assim tão admirável. Aí uma das particularidades deste tipo de investigação, que tanto envolve o pesquisador. Da tríade situação, continuidade e interação, que constituem o espaço tridimensional, talvez a última, especialmente quando se trata da interação e das razões pessoais, se faz muito presente.

Ao discorrer sobre o estabelecimento de um sentimento de ser professora, Maria coloca, acertadamente, que é um contexto muito maior do que somente a atividade em sala de aula. A experiência de vivenciar um ambiente educativo, com professores que tenham um perfil de diálogo e de experiência e que discutam os problemas e as múltiplas realidades das escolas era alvo de críticas dos licenciandos, em especial quando da realização dos estágios. A

falta dessa vivência e conhecimento sobre os cotidianos da Educação Básica foi citado por Emanuelle, sobre a orientação em uma atividade de estágio:

E o planejamento... Talvez alguma coisa, assim. Eu fiz alguns jogos que não deram certo. Que eles não entenderam a lógica do jogo. Talvez, se ele tivesse me dito: “Não, acho que isso tá muito pesado pra uma turma de sétimo ano”. Por que o jogo não teve resultado nenhum... O orientador não tinha experiência com essas turmas. E daí isso, e também os jogos. Alguns eles gostaram e tal, teve outros que eles não quiseram interagir. Aí teve esse que eu achei que foi muito pesado, porque eu fiz uns joguinhos de uns quadradinhos, que era produtos notáveis, e daí eu trabalhei com área também. Mas eles não conseguiam relacionar, eles não tavam muito ligados, talvez faltou alguma introdução antes... Talvez faltou conhecimento pra eles também. Talvez eu devia ter focado, mas também o tempo é curto. (Risos). É uns desafios... (EMANUELLE).

Na dimensão seguinte, serão analisadas as histórias sobre as práticas e os estágios. Mas aqui já é possível adiantar e analisar que a falta de experiência do professor orientador de estágio é deveras considerável para que o processo de formação do professor aprendiz ocorra de forma mais consistente. O reduzido número de professores das áreas da Matemática e Educação Matemática comprometem o trabalho do grupo docente, que precisa abarcar muitas tarefas distintas. As orientações de estágio, por exemplo, eram divididas entre todos os professores do curso, tivessem ou não formação e experiência com a Educação Básica. Esse empecilho contado por Emanuelle não era, então, situação isolada e constituía crítica comum entre os licenciandos.

No PPC do curso, documento de 2012, que é o válido para todo o grupo desta pesquisa, são elencadas as atribuições do professor orientador de estágios. Dentre elas, destaque:

I orientar e dar suporte técnico ao acadêmico estagiário nas distintas fases do estágio, acompanhando, em intervalos regulares mediante visitas, telefonemas, e-mails ou outras formas o desenvolvimento do Estágio, registrando os dados na ficha de acompanhamento;
 II apreciar, analisar orientar e acompanhar o planejamento e relatório durante o processo de execução do estágio indicando os materiais que auxiliem no embasamento teórico-prático necessário ao seu desenvolvimento. (PPC, 2012, p. 122).

Além disso, o regulamento coloca que os requisitos para ser orientador de estágio são apenas dispor de tempo para orientação e ser professor do *campus*. Nenhuma outra exigência, como experiência na Educação Básica ou formação em consonância com a área, é estabelecida. O Projeto Pedagógico de Curso passou por uma reestruturação em 2014, porém manteve o texto com relação às regulamentações de estágio. Em 2017, novamente o PPC teve alterações realizadas em função das diretrizes para as licenciaturas e as exigências para ser professor orientador permanecem as mesmas.

Então, quando os acadêmicos apresentavam os seminários de estágio, era comum o relato de aulas estritamente tradicionais ou a dificuldade de acerto com alguma metodologia alternativa ao modelo a que estavam acostumados desde os tempos de Educação Básica. Lembro que, nesses momentos, eu me sentia muito frustrada, pois, independente da falha ou da dificuldade de orientação, as formas de ensinar, materiais concretos, e tantas e tantas outras discussões eram realizadas à exaustão nas disciplinas da área da Educação Matemática. Em certa oportunidade, até questioneei meus colegas sobre qual era a minha função, na condição de professora de metodologia e laboratório, já que os planejamentos de estágio estavam muito distantes do que era discutido, ou mesmo eram menosprezados por alguns professores, como se o uso de material concreto fosse uma perfumaria, um adereço que não contribuía de maneira significativa para o aprendizado da Matemática. Em dois momentos, discuti com colegas que consideravam o uso de jogos, por exemplo, como algo absolutamente fútil. Em algumas oportunidades e em torno de determinados assuntos, nós não tínhamos um discurso convergente no que se referia à formação dos licenciandos. Coura e Passos (2017), ao realizarem estudo de conhecimento sobre o formador de professores de Matemática no Brasil, constataram que, em muitos trabalhos, há o indicativo de que os formadores reforçam nos licenciandos a ideia de que, para ser professor de Matemática, basta o domínio dos conteúdos das disciplinas ofertadas no curso. Em estudo posterior, Coura (2018) afirmou que não é suficiente que o formador conheça os conteúdos, mas também é necessário auxiliar os professores iniciantes a serem capazes de aprender a ensinar, ou seja, para formar um professor é fundamental contribuir para que ele saiba, além do conteúdo, como este é aprendido e como pode ser ensinado.

Assim, alguns dos formadores do curso pesquisado seguiam os mesmos indicativos das pesquisas (COURA; PASSOS, 2017; COURA, 2018). As exigências constantes no PPC do curso, por vezes, não eram consideradas. O resultado caminhava para exemplos como o de Emanuelle. Os desafios e os inúmeros “talvez” que ela expressou em sua história implicam uma falha significativa nesse sentido, cujas causas também perpassam o conhecimento e as atitudes de seu professor orientador de estágio.

Para Pimenta e Lima (2004), as orientações de estágio demandam de algumas variáveis que envolvem desde o compartilhamento de saberes, experiências, formas de avaliar e até aconselhamentos, todos importantes para a formação do estagiário e o desenvolvimento de uma autonomia profissional, itens em consonância com o teor do PPC do curso. Se já existe uma dicotomia entre ser aluno e se tornar professor, no desenrolar das experiências na graduação, as atitudes e formas de ensinar dos formadores reforçam a problemática que atinge

um dos lados dessa bifurcação. Tornar-se qual professor? Sempre percebi nos nossos acadêmicos uma sobreposição de tarefas que os deixava sobrecarregados. Nunca ouvi de nenhum licenciando que o curso estava fácil ou que havia tempo de sobra para outras atividades além das acadêmicas. Essa quantidade de tarefas formava um emaranhado que deveria contribuir para uma constituição docente inicial um pouco mais sólida. Porém, pela variedade de atitudes, discursos e modelos de ensino dos formadores, há um evidente descompasso nessa constituição, o que resulta em exemplos como o de Emanuelle e seus inúmeros “talvez”.

Ampliando a discussão em torno dos professores formadores, Maria aponta para a questão do exemplo. Não no sentido exemplo de como lecionar, mas seu olhar crítico faz uma reflexão importante de quem observa os seus professores de forma mais completa, incluindo satisfação pessoal e profissional, que estão além da relação professor-aluno em sala de aula:

[...] eu acho que não precisa ser separado o que é o exato do que é humano. E aí, o que eu via lá? Quando eu olhava para os meus professores lá da própria graduação, eu olhava o jeito que eles eram, alguns assim, e aquilo foi me decepcionando eu vi que não é aquilo, não é um concurso que vai me trazer essa... um concurso não vai te trazer felicidade. É um método... As atitudes dos professores refletiram para o meu desinteresse, com certeza. Porque, em um certo momento, eu pensei muito em fazer concurso público e ter uma estabilidade. “Ai que bom, pensa, eu vou poder viajar, eu vou trabalhar, vou ter um bom rendimento, vou ter férias e vou viajar.” Mas aí eu comecei a perceber que a maioria não são felizes assim. Eu olho para a cara deles e eles não estão aproveitando isso. Não se desenvolvem. Eu vou falar uma coisa, eu via professor... mestrado, Deus que me perdoe, mas assim, ó, não dirige! Gente, que tipo de desenvolvimento é esse? Você acha que eu quero ser... Eu não posso admitir, não tem como. Então, assim, as pessoas não se desenvolvem. O que vai fazer uma pessoa se desenvolver não é a estabilidade, não garante. É aquela história do canudo. Não tem doutorado que pague um mal-educado, não adianta. (MARIA).

Maria faz observações bastante subjetivas, que não têm relação com conhecimento de conteúdo ou com postura de professor em sala de aula. Mas o exemplo mais completo de pessoa que vive em sociedade e que faz parte de um curso de formação de professores. Maria afirma que teve momentos em que pensou na docência a partir de um concurso público, porém explica o seu desinteresse com a profissão como relação direta com as atitudes de seus professores. São observações pertinentes, que me fazem refletir e analisar o quanto a nossa postura de professores formadores de um curso de licenciatura é importante na constituição de um novo docente. Pelo olhar dos acadêmicos, o nosso exemplo não se restringe apenas às situações de ensino de conteúdos e métodos. Sobre o bom senso, que é exigência no ensinar, Freire coloca que

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o

professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos seus alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça. (FREIRE, 1996, p. 66).

As atitudes de vida, o modo como encaramos a realidade, a satisfação com a docência, o discurso sobre a Educação, como lidamos com a posição de formadores e nossas atitudes diante da sociedade são exemplos que, na voz dos acadêmicos e referenciados por Maria, influenciam diretamente as escolhas profissionais do grupo para o qual lecionamos. Professores que não se desenvolvem para além dos conhecimentos acadêmicos e que diariamente parecem estar “de mal com a vida” são exemplos que compõem qualquer setor profissional, mas em curso de formação, justo de professores, esta é uma condição que se destaca como mais preocupante, porque professor que forma professor tem a possibilidade de ter seus exemplos seguidos. E não necessariamente apenas os acadêmicos. É preocupante que os licenciandos observem os seus formadores e, a partir disso, internalizem que a docência não é campo de satisfação e de realização profissional. Então o que poderia transparecer como uma profissão satisfatória tem o efeito inverso.

Além disso, não faz parte do histórico da Instituição e do curso uma avaliação do corpo docente realizada pelos pares e nem pelos alunos. Em 2019, foi desenvolvido um plano estratégico institucional (IFC, 2019) para a permanência e êxito dos estudantes do Instituto Federal Catarinense (2019-2021). A partir de um levantamento dos números de evasão em todos os cursos, uma das ações a serem analisadas e implementadas é a proposta de uma avaliação docente realizada pelos alunos. Entretanto, é uma ação que ainda consta apenas como proposta a ser analisada.

Ressalto que entendo a avaliação do formador como importante para o processo formativo do futuro docente, mas, ao mesmo tempo, não é este balizador o único meio de contribuição para a melhoria dos processos educativos na licenciatura. Corroboro com o colocado por Freire (1996, p. 97), de que “evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles”. Sendo um professor que realiza uma reflexão crítica a partir da própria prática e que se preocupa com uma avaliação crítica de seu trabalho com os alunos, “o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho com os alunos e não consigo mesmo”. (FREIRE, 1996, p. 64).

Dessa forma, se de um lado a avaliação pelos alunos não pode ser vista como única e fundamental balizadora do trabalho docente, não os ouvir ou sequer considerar suas

colocações, reclamações ou mesmo desempenho é sinal de descaso aos processos educativos e à própria formação permanente do professor.

Para além das atitudes pessoais, Maria e Alice destacam o método utilizado na licenciatura e qual o papel dessa forma de ensinar quem está em situação de aprendiz, mas que deverá ser o ensinante em pouco tempo. O acadêmico da licenciatura está no momento de aprender a ensinar, por isso a importância do ensinar a aprender por parte do professor formador. Como aprendemos e como ensinamos Matemática? É minha concepção profissional que este questionamento deve ser o precursor de qualquer elaboração de plano de ensino, de plano de aula ou de projeto de curso de quem leciona na licenciatura em Matemática, em acordo, novamente, com Freire (1996, p. 125):

[...] o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender. É ensinando Matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção de conhecimento.

A metodologia do professor formador na licenciatura

Quadro 10: Os problemas com a metodologia docente

Da necessidade de um método adequado de ensino na licenciatura – Maria
A metodologia dos professores é algo que se questiona – Alice
O método tradicional dos professores formadores – Alice
Pois a consequência será a reprodução daquilo que vivenciamos - Maria
A importância do papel do professor formador - Alice

Fonte: A autora

Como eu já havia colocado em minha apresentação, eu observava nos acadêmicos um certo conflito entre ser aluno e se tornar professor. Neste tempo de docência na Licenciatura em Matemática, acompanhei as frequentes queixas de licenciandos que criticavam os discursos dos seus professores da licenciatura e o desacordo com as suas formas de ensinar. As lamentações sobre o modelo estritamente tradicional praticado em boa parte das disciplinas e que não estava alinhado com o discurso geral da licenciatura, que previa a formação de professores que privilegiassem aulas e métodos diferenciados, além de uma variedade de formas de avaliar, faziam parte do dia a dia.

As críticas sobre um discurso que não era refletido na prática docente diária eram constantes e foram reforçados nas histórias contadas nas entrevistas. Para seguir na escrita, retomo o PPC do curso, o qual traz como seus objetivos gerais:

- Formar professores com domínio do conhecimento matemático e científico para atuarem na Educação Básica, com ênfase na formação para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, possibilitando um profissional reflexivo, capaz de desenvolver atitudes que integrem os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, compreendendo metodologias pedagógicas, acompanhando os avanços dos científicos e tecnológicos, de modo a incorporar novas tecnologias à prática profissional, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- Orientar para a constituição de competências profissionais referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática, à compreensão do papel social da escola, ao domínio do conhecimento pedagógico, ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e relativo ao domínio dos conteúdos a serem socializados de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar. (PPC, 2012, p. 19).

São objetivos ambiciosos e complexos, na medida em que abarcam uma ampla variedade de características formativas. Além disso, são princípios filosóficos e pedagógicos do curso, com vistas ao fortalecimento de sua identidade, o desenvolvimento de uma docência que considere “[...] a unidade entre teoria e prática como princípios indissociáveis da formação” (PPC, 2012, p. 20), o que está alinhado com o que defende Freire sobre a relação entre ensino e pesquisa, “esses que-fazeres que se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 1996, p. 29). E era justamente a distância entre a teoria e a prática a maior crítica que ouvia na posição de professora da área da Educação Matemática. Muitos acadêmicos reclamavam constantemente que eram estimulados a aprender e a desenvolver uma prática que não acontecia no curso. E essa dicotomia não fazia sentido para a maioria e foi reforçado no contado nas entrevistas.

Meu discurso com os acadêmicos que mais reclamavam era o de que deveriam ter maturidade para entender que estavam em um curso de graduação e que não poderiam mais se colocar apenas no lugar de aluno, pois estavam no aprendizado de tornarem-se docentes. Ao escrever esta análise, dou-me conta de que também meu discurso estava um tanto equivocado, já que o documento oficial que rege o curso prevê uma diversidade formativa diferente da praticada.

Porém, as críticas dos licenciandos não se voltavam apenas ao excesso do método tradicional de alguns professores, mas também às disciplinas tidas como pedagógicas, nas quais a cobrança por apresentações e escrita de textos de qualidade também era criticada, pois muitos consideravam aquelas tarefas como exclusivas de seus docentes. Dessas duas críticas, a primeira foi mais evidente no contado pelos Egressos. E também são essas críticas que trazem atreladas o viés afetivo que explica o abandono da docência. A observação do posicionamento e dos métodos de docentes mais tradicionais foram razões que implicaram desmotivações para a escolha profissional. Uma queixa constante nas entrevistas direciona-se

ao excesso do método tradicional. A partir disto questionamentos como: “o que pretendemos como formadores? qual profissional queremos formar?” são importantes.

Ao organizar as crônicas nesta dimensão, as histórias de Alice e de Maria foram as mais evidentes em termos de críticas à metodologia dos professores formadores. Aliás, Alice e Maria sempre foram alunas muito observadoras e analíticas. Não foi novidade para mim o contado por elas e organizado nestas crônicas. Apesar de muito preocupante a nível de curso, fico satisfeita e orgulhosa de observar as suas colocações e preocupações com a formação de professores. Maria exemplifica o seu descontentamento contando uma de suas experiências com um professor:

Eu acho que ela queria, ela tem uma necessidade de mostrar que ela sabe mais que os outros, sinceramente, uma necessidade... Hoje, analisando de fora, imparcialmente, eu falo pra ti que eu não tenho... Até em alguns momentos eu fui muito... Eu sei como eu sou. Eu também não sou a das mais fáceis de lidar... Eu tive lá minhas distinções com a outra profe... Eu adoro ela, eu até a vi esses dias. Eu sou 100%, adoro todos os professores. Hoje eu respeito e vou respeitar pra sempre, mas eu acho que o problema dela é um problema dela. É um problema que ela precisava tratar, que ela precisava fazer um *coaching* e entender que não é fazendo a questão mais difícil de todas que ela vai ensinar algo. Não é assim. Ela tem que ter um método de ensinar um aluno. E isso não aconteceu só com ela. Não é só com ela. Eu acho que eu ir lá e criar... Eu nunca tive aula, eu até queria ter tido, mas eu nunca tive aula com aquele professor que todo mundo elogia muito, que é o Jonas... Quem teve aula se encantava com ele porque dava pra entender que ele é diferente, que ele... que ele ensina até 200 vezes. E com aquela ideia de que é um aluno que será professor. E é nesse momento que a gente tá ali de transição. Eu sou aluna, eu sou professora, eu sou o que nesse meio tempo, né? Eu tô aprendendo a ser o que? E aí o que acontece? (MARIA).

Ao afirmar que não é cobrando a questão mais difícil de todas que o professor estará ensinando, é inevitável lançar olhar sobre o grupo de formadores. Observo que o nosso grupo de professores formadores é muito qualificado, em se tratando de títulos acadêmicos, principalmente. A maior parte dos docentes do curso tem características que se aproximam ao explicitado por Fiorentini (2004) e reforçado por Coura (2018): “O típico formador de professores de matemática fez pós na área e passa para a docência sem qualquer interlocução com o ofício do professor, mesmo do ensino superior”. Assim, os professores que formam os futuros docentes na área da Matemática têm amplo conhecimento acerca dos conteúdos científicos, mas pouca experiência ou formação no campo da didática.

Além de ser um grupo diverso em questões de formação e experiência, também é um grupo reduzido e abarca todas as “matemáticas” da instituição, sejam a Educação, a Aplicada, a do Ensino Médio, da Pós-Graduação, dos demais cursos superiores, e aquelas que envolvem projetos de pesquisa e extensão. E apesar do envolvimento do grupo com todas as peculiaridades da instituição, é na Licenciatura em Matemática que direcionamos a maior

parte de nosso esforço. As aprovações de alunos em cursos de mestrado e doutorado endossam esse esforço, mas, ao mesmo tempo, contribuem para que alguns abandonem a docência. É a diversidade de posturas, discursos e métodos do nosso grupo docente que influencia os caminhos e descaminhos escolhidos pelos Egressos.

Afirmações como a de Maria, sobre um professor que tem a necessidade de mostrar que sabe mais, indicando uma forma de domínio da turma a partir do conhecimento, não eram raras na época em que o grupo estava na Licenciatura. A cobrança pelas questões mais difíceis ou até, na visão dela, impossíveis de resolução, não tem relação direta com a formação de professores. Maria não compreende como esse tipo de aula ou de cobrança contribuirá para a sua formação e, acertadamente, questiona: “eu tô aprendendo a ser o que?”. Fica explícito o conflito entre ser aluna e se tornar professora, processo este que não conta com a colaboração do professor formador. Coloco em destaque e repito o seu questionamento “Eu tô aprendendo a ser o quê?”, que tem uma resposta evidente: a sua escolha profissional concluída a licenciatura. E o agravante é que não eram situações isoladas, pois Maria frisa que essas formas de cobrança e de aulas não ocorriam apenas naquele caso. Destaco também a sua vontade em ter aula com o professor Jonas, já citado nesta tese como incentivador de ingresso na licenciatura da egressa Graciele, justamente porque ele tinha uma forma de organizar as aulas muito diversa da comumente praticada pelos demais.

A rigidez do grupo de professores das áreas da Matemática Pura e Aplicada não foi novidade que surgiu apenas no momento das entrevistas. Como já comentei, era prática comum que os acadêmicos até burlassem atividades de outras disciplinas para resolver listas de exercícios e estudar para provas. Eu observava aqueles momentos com certa naturalidade, já que meu curso de licenciatura foi muito parecido, nestes aspectos. A rigidez da Matemática transparecia nas formas de agir dos meus professores, e isso parece que ficou internalizado e normalizado. Mas eu fui a acadêmica que não desistiu e que assumiu a docência. Quantos são os que desistem da licenciatura antes de concluí-la? Quais os porquês da evasão? São questões que brevemente apresentei na seção do estado de conhecimento. Aos que permanecem no curso, mas não atuam na profissão, quais as consequências destas formas de ensinar? Qual a relação afetiva despertada em relação à Matemática? E aos docentes? E à docência? Nas palavras de Maria, foi exemplo negativo, que contribuiu para suas decisões profissionais.

E, para Alice, a percepção sobre a dificuldade de um curso de licenciatura em Matemática vem na mesma direção:

No geral, a licenciatura é um curso difícil. Você precisa se empenhar bastante. Tem muita desistência. Para mim, foi difícil, porque eu trabalhava 40 horas e estudava todas as noites, né? Então eu tive que vir muito. Eu saía do trabalho e vinha direto para cá para fazer aula de reforço com os professores, né? Principalmente os de cálculo, porque eu não conseguia só com o que era passado para nós em sala de aula. Eu não conseguia dar conta do conteúdo só com aquilo, eu não consigo entender. Ah, uma coisa também que eu até comento agora, depois, com alguns professores que trabalham comigo, é da quantidade, por exemplo, de exercício. É uma quantidade absurda que tu nunca vai conseguir fazer tudo aquilo sabe? E é tipo, mil exercícios iguais, muitos exercícios iguais e que não te auxiliam para você compreender aquele conteúdo, sabe? Então é uma lista gigantesca, a mesma questão de formas diferentes, muitas vezes, e, às vezes... E isso não faz sentido para uma licenciatura. É uma coisa que eu achei bem difícil também, porque eram muitos exercícios, e assim eu não consigo dar conta daquilo, sabe? Muitas coisas eu deixava para trás, porque eu não conseguia. E aí, na hora da prova, vinha aquilo e eu não tinha entendido, porque eu não tinha conseguido fazer o exercício e era muita coisa. Então, foi uma das minhas dificuldades também e que é uma coisa que eu não via sentido, que aí complementa com que eu havia falado antes: que, na teoria, tudo é lindo e aí você tem vivências com professores assim e aí, que tipo de professor que você se torna também, né? É complicado assim. (ALICE).

Como analisei na primeira dimensão, o nosso público ingressante na licenciatura é composto em sua maioria por trabalhadores. A oferta do ensino noturno e público possibilitou que estas pessoas tivessem acesso a cursos superiores, e conciliar as atividades profissionais com a graduação era um desafio. A realização das práticas e estágios ocupava uma parte significativa do tempo dos acadêmicos e o estudo para as provas e realização das listas quilométricas de exercícios era, por vezes, tarefa extenuante. A integralização dessas listas, que compunham um modelo estritamente tradicional de ensino, nas palavras de Alice, não fazia sentido para uma licenciatura.

Na minha época de graduação, lembro perfeitamente de muitos alunos que escolheram o curso porque gostavam da Matemática, mas, em pouco tempo, desistiam, pois consideravam a graduação extremamente difícil e sem sentido. O gosto pela disciplina ficava insofrito em pouco tempo. Alice consegue observar a falta de sentido que existe em resolver listas gigantescas e ainda se dar mal nas avaliações por não ter conseguido compreender o conteúdo. Ela destaca esses pontos como uma de suas dificuldades na licenciatura, refletindo ainda sobre a distância que existe entre a teoria e a prática. O complicador maior fica evidenciado em seu questionamento: “aí você tem vivências com professores assim e aí, que tipo de professor que você se torna também, né?”. Sobre a repetição de teorias e avaliação, Fleuri (2001, p. 54), seguidor das ideias de Paulo Freire, explica que

A eficiência em repetir teorias (geralmente alienadas e alienígenas) aparece como o critério fundamental de avaliação do processo educativo. Deste modo, a avaliação atua como o mecanismo que realimenta um processo não criativo, de monótona repetição. Trata-se apenas de repetir o que outros falaram, escreveram, ou fizeram. Quem se submete a isso recebe, como recompensa, a nota que lhe vai garantir o diploma desejado.

Além disso, as reclamações e constatações de Alice e Maria estão em acordo com o estudo inicial desta tese, que trata das crenças e descrenças em relação à Educação a partir de questionário respondido por um grupo de Egressos que abandonou a docência. No estudo, uma das categorias trata dos cursos de formação, na qual surgiu a afirmação de que os professores ainda acreditam em sala silenciosa, alunos enfileirados e exercícios de fixação como sinônimo de aprendizado, em detrimento de atividades colaborativas e interdisciplinares. Ao analisar as respostas da pesquisa inicial, concluímos que

[...] deveriam os cursos iniciais focar em aspectos metodológicos, realizar discussões acerca das características dos métodos e seus pontos positivos e negativos. Dessa forma, é possível perceber que interdisciplinaridade deveria também ocorrer nos cursos de formação de professores, não apenas na parte teórica, mas na prática, haja vista que aquilo que é vivenciado pode ser mais facilmente compreendido. Conceber um ensino interdisciplinar sugere a superação da visão linear, unilateral e conteudista, na medida em que a colaboração entre os profissionais de áreas diferentes poderá se pautar no objetivo do aprendizado docente. (REISDOEFER, *et al.*, 2018a, p. 293).

Tanto o exposto pelo grupo maior como o explicitado por Maria e Alice demonstram que os Egressos têm preocupação com os problemas identificados na formação inicial. Questionadoras das listas infundáveis e que não necessariamente facilitavam o aprendizado do conteúdo e eram um exemplo negativo para professores em formação, Maria e Alice resumem, em suas histórias, alguns motivos de cunho afetivo que as distanciaram da docência. Abertas ao questionamento e elaboradoras de muitas perguntas, ainda as imagino professoras. Os porquês que ambas reforçam nas entrevistas sugerem reflexões sobre a importância das perguntas. Afinal, como já florea Ruben Alves (2004, p. 58), “Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido”, o que está alinhado ao que defendem Freire e Faundez (2012) sobre a importância de uma pedagogia das perguntas, de reflexão crítica sobre as perguntas e Ponte, Brocardo e Oliveira (2003) sobre a Investigação Matemática, tendência que incentiva o ensino da disciplina a partir dos questionamentos.

Porém, uma didática que tenha como premissa a elaboração de perguntas é mais difícil de ser desenvolvida, visto que nós, professores formadores da área da Matemática, somos frutos de uma escola bastante tradicional, ao se tratar do ensino da disciplina. Lembro que, no último ano de minha graduação, desenvolvi as aulas de estágio inteiramente baseada na forma de ensinar do professor mais exigente do curso. Mas só tomei ciência da reprodução quando minha colega de estágio afirmou “você dá aula exatamente como o Richard”. Na época, fiquei

orgulhosa, pois ele era para mim um exemplo de professor comprometido e muito exigente, características que eu considerava fundamentais e diretamente ligadas ao rigor da Matemática. Para Zanchet, Fagundes e Facin (2012), essa aprendizagem do ser professor está carregada de recordações e experiências individuais que acabam por se traduzir em sua vida profissional. Da mesma forma, Mizukami (2010) afirma que a formação profissional perpassa toda a existência individual e demanda de muita reflexão e reelaboração cotidiana.

E eu levei muito tempo, talvez quase uma década, para compreender que somente isso não era suficiente ou até mesmo necessário. E essas são situações que, mesmo passados vinte anos, ainda ocorrem em cursos de licenciatura. Mesmo com todos os estudos relacionados à Educação Matemática e com a reestruturação dos cursos de licenciatura, o que é afirmado por Alice “[...] e aí você tem vivências com professores assim e aí, que tipo de professor que você se torna também, né? É complicado assim.” ainda é uma realidade na licenciatura. A constituição docente é comprometida por conta de relações afetivas com o professor formador, que não se evidencia como um exemplo positivo de prática docente. E aqueles acadêmicos que fortalecem um vínculo de admiração tendem a repetir a forma de lecionar do formador.

Coincide com a escrita desta dimensão uma conversa de tarde toda com uma colega que atua na rede municipal de ensino na área da Matemática. Dentre os assuntos relacionados à Educação, ela me questiona sobre dois de nossos Egressos, que atualmente lecionam na rede municipal. Recordo que eram bons alunos e teço elogios. E ela então despeja a crítica: “mas são muito, muito conteudistas. É muito conteúdo em pouco tempo. Os alunos estão com dificuldades.” Por esses dias, e no exercício desta escrita, tomo consciência da distância que existe entre a formação inicial do curso no qual sou professora e as necessidades dos alunos das escolas, públicas em especial. A despeito de toda preocupação e planejamento do grupo de professores no qual me insiro, temos licenciados abandonando a docência por motivos diretamente relacionados às nossas posturas e práticas e, ainda, formados que estão atuando da mesma forma, com a mesma metodologia da época em frequentei o “primeiro grau”.

Então todas essas histórias que compõem a dimensão afetiva trazem consigo a forma como os Egressos observam a docência. Demonstram uma constituição docente afetada por problemas de relação com pessoas e suas formas de agir, a ponto de afirmarem “eu não quero isto pra mim” ou de repetir aquilo que é expresso pelos docentes, mesmo não sendo o ideal e mais alinhado com as necessidades educacionais atuais. A maneira como os professores tratam as coisas da Educação parece estar em desalinho com o que ocorre em sala de aula na licenciatura:

Então, (pausa longa) outra coisa bem difícil também são alguns professores porque na teoria assim é tudo muito lindo. Então, na teoria é tudo muito lindo, assim, a gente tem que levar em consideração a diferença dos alunos, as vivências e tal. E na própria graduação a gente não vê isso, né, com os nossos professores. Porque, assim, é tudo muito estático, é tudo muito tradicional em algumas disciplinas, principalmente as de cálculo, né? Mas em outras também é tudo muito tradicional e aqui você tem que se encaixar naquele padrão. Se você não se encaixar, você reprova, não consegue ir para frente. Então, é muito difícil, assim. (ALICE).

A afirmativa da necessidade de encaixe ou reprovação perpetua uma visão de rigor excessivo da Matemática, de que é mesmo difícil e que são poucos iluminados que a dominam. Dosar a importância do domínio da ciência com profundidade, mas, ao mesmo tempo, compreender sem decorar as especificidades da construção do conhecimento matemático, fundamental para quem lecionará a disciplina, é ponto frágil de funcionamento da licenciatura. Assim, o acadêmico formaliza uma visão de dificuldade em relação à disciplina e que será, inevitavelmente, reproduzida. Lino de Macedo (2007) coloca a problemática que é, sendo redondo, se encaixar no quadrado que é a escola, relação análoga ao que ocorre em uma licenciatura, que, apesar de estar com PPC atualizado e balizado pelas mais novas regulamentações, indica, na voz dos Egressos, a distância abismal entre o que está escrito e o que realmente se pratica.

A maior dicotomia entre a prática e a realidade. Nós estudamos... – eu estudei mais, cinco anos, porque eu fiquei um ano a mais – cinco anos estudando enlouquecidamente, decorando fórmulas, decorando processos e pregando que, na sala de aula, eu tenho que ser um professor que vai entender o aluno, que o aluno vai se desenvolver, que pá, pá, pá, que vai acontecer, não vai acontecer. Eu tenho absoluta certeza que as minhas colegas que se formaram em primeiro lugar, em segundo lugar, que foram direto pro mestrado e que seguiram a linha dos professores que cobravam daquela forma, vão conseguir reproduzir. Não tem como... Porque a fórmula de sucesso delas é aquela e elas vão reproduzir aquilo em sala de aula... (MARIA).

Essa distância entre a teoria e a prática é repetida por Maria e por Alice. Há muitos anos, a palavra decorar é alvo de críticas na área da Educação. Assim como “aprender a ler e a escrever não é decorar ‘bocados’ de palavras para depois repeti-los” (FREIRE, 1989, p. 31), ensinar Matemática é mais do que essa relação enferrujada de decorar fórmulas e aplicá-las em extensas listas de exercícios, assunto amplamente discutido por estudiosos da área da Educação Matemática (D’AMBRÓSIO, 1996; KNIJNIK; SILVA, 2008; PONTE; BROCARD; OLIVEIRA, 2003; BRANDT; BURAK; KLÜBER, 2010; BICUDO, 1999; FIORENTINI; LORENZATO, 2009).

E nossos acadêmicos seguem “enlouquecidamente” decorando, estudando, decorando e, ao mesmo tempo, ouvindo que devem observar os futuros alunos em suas particularidades,

devem avaliar de diferentes maneiras, devem dominar as diversas formas de ensinar e devem conhecer as tendências para a Educação Matemática e colocá-las em prática nas salas de aula. Tudo isso em torno da Matemática que é aprendida em forma de decoreba. E, para mim, foi muito difícil ouvir as afirmações das alunas, assim como da colega, ao falar dos Egressos docentes. Eu tinha muita tranquilidade em dizer que os nossos acadêmicos frequentavam uma licenciatura muito diferente daquela que cursei há vinte anos, que as aulas eram muito diversificadas, que o nosso formado era um professor diferenciado. As reclamações constantes dos licenciandos, sobre ao distanciamento entre teoria e prática não haviam me afetado tanto, até então. No fim das contas, o que estava “abaixo de meu nariz”, o que era minha vivência diária no curso necessitou da escrita de uma tese para ser evidenciado. E isso me deixa muito pensativa. Na minha concepção e crença diária, as disciplinas da área da Educação Matemática seriam suficientes para superar as críticas dos acadêmicos sobre as dificuldades com a área mais exata e permitiriam uma constituição docente coerente. Mas não são.

A fórmula de sucesso colocada por Maria foi também a minha fórmula de sucesso no início da carreira. A reprodução do que sempre vivi na relação com a Matemática, desde as séries iniciais, foi muito evidente nas minhas aulas na Educação Básica. Eu repetia o que admirava. “É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela” (FREIRE, 1996, p. 90).

Quando me recordo de minha atuação e das apresentações de estágio dos licenciandos, e quando converso com profissionais que hoje acompanham nossos Egressos que são docentes, percebo que, de fato, a reprodução ocorre mais em função dos professores demasiadamente exigentes e que são da área da Matemática Pura ou Aplicada. Os professores das disciplinas que mais demandam “sofrimento” são os mais facilmente imitados. E aqui fica um porquê muito importante. Por que justamente as experiências que tiram o sono, que fazem perder atividades de outras disciplinas, que reprovam, que por vezes fazem chorar são as que insistimos em repetir? Por que elas são a “fórmula de sucesso”? Para Alice, transparece um certo conflito quanto ao que seria essa reprodução a partir do vivenciado:

Porque, bem ou mal, os professores da licenciatura, de certa forma, servem de espelho. De exemplo, né? De exemplo para nós. E aquela vivência que tu tem, é claro que não são todos, né? A gente tenta usar de espelhos professores que a gente acaba gostando mais daquele método que ele trabalha, mas, querendo ou não, essa parte de exatas, mesmo, é difícil. Assim, eu não saberia como eu, por exemplo, como eu trabalharia, se eu iria conseguir fazer de outro jeito. Claro, eu acho que sim, né? Mas tu usa como não fazer aquilo. (ALICE).

Alice cursou magistério, participava brilhantemente das atividades propostas nas disciplinas de Laboratório e Metodologia, criava materiais concretos, demonstrava muito gosto pelas formas diferentes de ensinar e queria ser professora. E escolheu não ser. E ainda, na sua *Entrevista* ela coloca a dúvida, caso lecionasse, “como eu trabalharia, se eu iria conseguir fazer de outro jeito”. Apesar da trajetória formativa e do entendimento e gosto pelas diferentes formas de ensinar, ela ainda expressa dúvidas de como seria sua atuação em sala de aula, o que indica uma falha em sua constituição docente. Devo deixar explícito que não sou fervorosamente contrária ao modelo tradicional. Nas minhas aulas, ainda resolvemos exercícios, às vezes nos sentamos em fila, faço provas escritas (difíceis, dizem os alunos), mas não apenas isto. Nossos acadêmicos são fruto de uma Educação Básica que privilegia, de forma predominante: o modelo tradicional, principalmente na disciplina de Matemática; o respeito hierárquico ao professor, visto como o dono do saber; e o exercitar a busca por respostas, e não por perguntas. E, na licenciatura, isso não é desconstruído, mas reforçado. Esse reforço é motivo de repetição para os que se encaminham para a docência, e, na fala dos Egressos, é um dos motivos para afirmar que não querem a sala de aula.

Assim, a relação afetiva dos Egressos com seus professores e maneiras de conduzir as aulas influenciaram as escolhas profissionais que fizeram. O papel do professor formador e de suas atitudes assume, nesta dimensão, uma importância considerável e se torna inevitável refletir, nestes parágrafos, sobre quem é este professor. Quem sou eu neste grupo? Somos um grupo? Nosso caminhar diverge por quais motivos? Quais as nossas características ou atitudes comuns que contribuem para que apenas 25% dos nossos Egressos sejam professores?

Trago aqui a proximidade entre o estudo de Gatti, Barretto, André e Almeida (2019) e as histórias contadas pelos Egressos em torno da influência do exemplo do professor formador. As autoras realizaram um estado de conhecimento das pesquisas acadêmicas sobre o professor formador e encontraram apenas 84 produções acadêmicas sobre o assunto entre 2009 e 2018. Analisando as produções, elencaram 5 aspectos principais sendo que

Um primeiro aspecto recorrente, [...] diz respeito ao reconhecimento da influência do formador no processo de constituição profissional do futuro professor. De modo geral, essas produções destacam o formador como figura essencial ao desenvolvimento dos licenciandos. **Nas produções em que estudantes foram ouvidos, a influência do formador é ainda mais ressaltada.** As práticas dos formadores são tidas como parâmetro para o licenciando a despeito da qualidade que atribuem a essas práticas, ou seja, a influência do formador está no que se quer ou não replicar. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 299, grifo meu).

Destaco o colocado sobre os estudos nos quais os acadêmicos são ouvidos. A influência do formador, contada e reclamada por Alice e Maria, vem ao encontro desse estudo, que engloba todas as produções em torno do professor formador dos últimos anos. Além disso, o estudo traz como segundo aspecto relevante os desafios do fazer docente dos formadores na licenciatura, sendo eles:

[...] promover a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico com a prática; [...] O desafio dos formadores em articular o conhecimento teórico-acadêmico com a prática é ressaltado pela maioria dos estudos. Há uma expectativa em preparar os licenciandos para a formação profissional, em superar o distanciamento entre o que se ensina e o como se ensina. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 299).

Se é necessário, e também um desafio, ensinar o licenciando a diminuir o máximo possível a distância entre a teoria e a prática, que consta como objetivo central no PPC, na mesma medida, há a real problemática desse distanciamento entre teoria e prática na atividade diária do formador, tanto reclamada pelos licenciandos quanto endossada pelos Egressos e pelo estudo de Gatti, Barretto, André e Almeida (2019). A ausência de uma autoavaliação, e mesmo de uma avaliação realizada pelos alunos, mostra-se questão de importante reflexão.

Assim, a variedade de métodos e práticas do formador afeta não somente o aprendizado dos licenciandos, mas a forma mais subjetiva como observam e acolhem a docência. A constituição profissional inicial fica baseada em exemplos que tendem a perpetuar uma Matemática de difícil entendimento ou estritamente mecânica e tradicional. A aproximação entre teoria e prática parece estar com a polaridade invertida. A ausência de uma discussão coletiva visando a real efetivação dos objetivos do PPC do curso e de sistemas de avaliação dos formadores resulta em distanciamento entre o que se diz e o que se faz e contribui para o estabelecimento de uma relação afetiva negativa com a docência, a ponto de formadas como Alice, mesmo com bom conhecimento acerca de métodos diversos, não saber ao certo como seria sua atuação em sala de aula. Ou seja, a postura do professor formador tem direta influência na constituição docente do licenciando e gera dúvida e inconsistência no entorno de atitudes e maneiras de ensinar, elementos fundamentais no exercício da docência.

Sobre autoridade docente e ética na formação inicial

Para além da relação teoria e prática ou do exemplo do formador e de seu compromisso assumido com a docência ou métodos adequados ao curso de licenciatura, histórias conflitivas e de uso de autoridade docente de forma equivocada e excessiva surgiram nas entrevistas. As crônicas listadas abaixo indicam um problema grave enfrentado por

acadêmicos em formação inicial com vistas a atuar na docência. São histórias que vieram acompanhadas de muita emoção em seu contar e que demandaram de um processo analítico-interpretativo cuidadoso.

Quadro 11 – Conflitos com os docentes formadores

<p>Qual o objetivo da cobrança? – Maria</p> <p>O poder exercido pelos docentes na licenciatura – Maria</p> <p>Os conflitos com professores do curso – Alice</p> <p>A indignação com o uso da hierarquia docente – Alice</p>

Fonte: A autora

Eu não sei dizer. Eu acho que ela tinha na ideia dela que ela tinha que fazer... que tinha que ser difícil a prova dela. Eu acho que, na cabeça dela, é assim. Ela tinha uma... não sei se é “zica” com a turma. Eu acho que não. Eu acho que ela é com todos assim, na ideia dela... O poder, eu vou escolher... Tipo assim, ó... “Vocês não sabem o que vai acontecer aqui. Eu vou pegar a pior de todas e vou colocar.” Não é uma coisa construtiva, entendeu? Ela não queria ver se a gente sabia ou não, porque, se ela quisesse saber... Talvez seja uma forma de impor respeito, sei lá. Eu acho que alguma coisa no perfil dela como professora. Ela não estava analisando se nós sabíamos o processo ou não, se nós tínhamos entendido a regra ou não. Porque, querendo ou não, numa exata, são regras, né? Ou você entende o jogo, como é que funciona, ou tu não vai saber fazer nenhuma questão. Então, eu penso tem necessidade de dar a pior questão de todas, aquela que, na sala de aula, ninguém conseguiu fazer, aquela que ninguém conseguiu desenvolver sozinho. Qual é o objetivo disso? É essa pergunta que fica pra mim. (MARIA).

Provas difíceis e listas quilométricas não foram novidade no contado pelos Egressos. Mas os desabafos emocionados e carregados de uma indignação ainda fresca, mesmo depois de muitos meses de formatura, indicam situações consideravelmente graves que ocorreram justo em um curso de licenciatura. O uso da autoridade docente com objetivo de impor um respeito aparentemente acadêmico ou de conhecimento matemático influenciou de forma negativa as escolhas de Maria, que ainda questiona “qual o objetivo disso?”. Como já comentei anteriormente, nosso grupo tem uma formação diversa. Alguns professores lecionam na licenciatura como sua primeira experiência docente, e muitos ainda acreditam que essa prática, contada por Maria e tanto repetida por muitos acadêmicos, é a mais correta e adequada para a formação de professores de Matemática. A rigidez do conteúdo extrapola os limites das listas quilométricas para o campo da postura e da cobrança, que, na mesma medida, são rigorosas.

Fleuri (2001) explica que essa concentração de poder que fica sob a responsabilidade do professor lhe dá controle sobre todo o processo de ensino e aprendizagem e “[...] que este processo passa a depender sensivelmente das condições de vida e de trabalho do professor

assim como da sua formação, de sua postura, de suas intenções, de sua disponibilidade e... de seu humor” (FLEURI, 2001, p. 85). Dessa forma e nesse modelo de relação pedagógica, no qual o professor detém o poder e decide, avalia e aprova ou reprova, a condição do aluno é unicamente passiva, o que tende a gerar uma reprodução quando estiver no papel de docente. Se estiver.

A gente fala muito, na licenciatura, de como tem que tratar o aluno e tal, e vocês mesmo reclamavam... É complicado. Olha o que aconteceu no último ano, no último semestre da minha turma. Não na minha turma original. Na minha turma que a gente se formou, que era em dezembro e eu não me formei, só em fevereiro, porque teve toda aquela situação. Uma professora reprovar a metade de uma turma na última disciplina, propositalmente porque todo mundo que estava lá, estava assim, ó... Eu, que não era de estudar, eu estudava. A Ju me ajudou muito. Se eu não desisti no final, eu devo muito a ela. Ela é um amor, ela. Eu adoro ela e acho ela um anjo e é uma das pessoas que eu ainda convivo e falo com ela. Eu sempre falo pra ela “se eu me formei, foi por causa de você”. Ela ia lá pra casa. Eu aprendi muito ali, no último ano, com ela. Essa, sim, tem a condição total de ensinar alguém. Além de saber ensinar, era dedicada. No sábado, começava às oito... Eu lembro de um sábado ter ficado das oito da manhã às dez da noite. Nós só paramos para almoçar. A gente só esquentou uma comida, uma lasanha, comemos e continuamos estudando. A gente estava estudando... Nós comemos aquelas listas, nós fizemos de tudo, sabe? Muito, muito, não parava. Na hora do meu almoço, eu ia de carro. Até eu estacionava o carro e ficava fazendo, eu fazia duas ou três contas. Chegou um ponto de eu decorar aquelas questões, e são questões enormes, né? Porque a gente tinha noção que iria dar uma daquela e ela nos prejudicou. Ela tirou questões do além e que ninguém soube fazer. (MARIA).

As extensas listas antecedem provas difíceis. E isto, novamente em muito se assemelha com minha formação inicial, há mais de vinte anos. De 47 ingressantes, concluímos a licenciatura em apenas cinco. Durante muito tempo, relatei o alto índice de evasão com preguiça de estudar, descompromisso ou mesmo “falta de talento” com a Matemática demonstrado pelos meus colegas de graduação. As formas de lecionar e, principalmente, as maneiras de avaliar dos professores das disciplinas mais duras foram as responsáveis pelas reprovações. Assim foi minha formação inicial e assim pensei ser o certo para as aulas de Matemática, mesmo da Educação Básica, por algum tempo. A reflexão sobre a prática foi e é fundamental (SCHÖN, 2000; PEREZ, 2005) para que ideias mais antigas e repetições a partir de modelos docentes que tive fossem questionados.

O reclamado por Maria e pelos acadêmicos sobre o excesso de rigidez, a minha experiência como aluna na licenciatura, o estado de conhecimento e até o referenciado pelos docentes de Maria, ao descrevê-la como pouco comprometida, têm em comum o resultado cuja “culpa” recai exclusivamente sobre o acadêmico que não teve sucesso: na prova, ao tirar nota baixa; ou na disciplina, ao reprovar; ou no curso, abandonando-o; ou, ainda, escolhendo outra profissão quando finalizada a graduação. Essa observação não é direcionada também ao

professor formador, com destaque àquele que indica um posicionamento de poder: “você não sabem o que vai acontecer aqui; eu vou pegar a pior de todas e vou colocar”. E em outro caso “ela nos prejudicou, ela tirou questões do além e que ninguém soube fazer”. Sobre essa necessidade de impor respeito, de domínio, de poder expresso a partir do conhecimento que detém, reflete um autoritarismo que Freire (1996) discute ao tratar das exigências do ensinar. Não é possível confundir autoridade docente com autoritarismo.

Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com quem atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se. (FREIRE, 1996, p. 91).

Ainda hoje me observo uma professora muito exigente. Mas esse aceitar rever-se foi fundamental na minha constituição docente ao longo dos anos. Os verbos rever e repensar forma essenciais na constituição de uma trajetória que atualmente inclui estas escritas e análises. Os índices de reprovação nas disciplinas que leciono são consideravelmente mais baixos do que em disciplinas de Matemática Pura ou Aplicada, o que é praticamente regra dentre os docentes das áreas de Educação e Educação Matemática. Percebo que considerar os conhecimentos científicos de forma séria, costurar um comprometimento e um bom aprendizado é viável sem fazer uso de um controle a partir de autoritarismo ou cobranças infundadas e excessivas.

Nas semanas em que escrevia esta dimensão, recebi dois recados de Egressos – que fizeram parte da pesquisa inicial desta tese – sobre aprovações em pós-graduação *Stricto Sensu* em Universidades Federais. Um deles me envia uma mensagem contando da aprovação para cursar mestrado em Educação em duas instituições federais de ensino. “Eu tinha que te contar!”, diz alegremente. Seu projeto é sobre a Investigação Matemática, tema que estudamos nas disciplinas de Metodologia do Ensino da Matemática I e II e nas quais ele desenvolveu práticas e depois também o estágio. Meu filho passa por mim e fica curioso com o largo sorriso enquanto converso com o egresso pelo aplicativo (bendita tecnologia!) e logo me pergunta o que faço, que parece tão agradável. Respondo para ele que “sou profe”. Dias depois, outro egresso aprovado para o Doutorado. Durante alguns dias, auxiliiei-o na escrita do projeto e na construção da pergunta de pesquisa. “Agradeço por você fazer parte deste meu caminho de formação! Muito obrigado”, diz ele. Nossa relação de professor e aluno continuou depois de terminada a licenciatura. E essa relação de auxílio e compartilhamento com muitos Egressos observo também nos outros professores, em especial da área da Educação e Educação Matemática. Daí, fico pensando que é isso. Essas são as pequenas alegrias da

docência, apesar dos resultados da pesquisa neste ponto, apesar de muitos Egressos abandonarem a docência, apesar da desvalorização profissional.

Ou seja, analiso que há de se ter rigor científico, mas sem que isso se torne algo opressor ou uma forma de domínio. As relações, amorosamente estabelecidas, tendem a ser duradouras e pautadas no respeito à autoridade que tem o professor a partir dos conhecimentos que compartilha, e não no autoritarismo, que em nada contribui para a formação de um futuro docente.

Outra qualidade indispensável à autoridade em suas relações com a liberdade é a generosidade. Não há nada mais que inferiorize mais a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte. A arrogância farisaica, malvada, com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce em relações justas, sérias, humildes generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formados do espaço pedagógico. (FREIRE, 1996, p. 92).

Além do autoritarismo na relação com os conteúdos e cobrança nas provas, surgiu nas histórias contadas problemas que superam as questões pedagógicas. Alice se mostra muito emocionada ao contar sobre um problema que teve com uma professora do curso:

Um dos problemas maiores, então, foi uma situação em específico da graduação, em que eu tive um problema bem grande com uma professora. Eu acho que a ética é uma coisa muito importante, né? Até repensando, a gente acha que a ética é mais importante em âmbitos profissionais, por exemplo, da saúde, que você não pode contar, por exemplo, mas é complicado. Assim, eu tive um episódio com uma professora, então, que foi bem complicado no último semestre da graduação e que ela me perseguiu, basicamente. Não só a mim, né? A mim e o meu grupo que eu era mais próxima. Provavelmente, ela não concordava com algumas abordagens nossas e perseguiu a gente, deu zero em um trabalho, e a gente teve que ralar muito para conseguir passar naquela disciplina. Passamos, inclusive no último trabalho disciplina ela deu dez, então eu passei sem exame tranquilo. Fiquei com oito de média. Mas é mentira, por exemplo, que não existe perseguição de professor para aluno, por exemplo. É uma coisa que eu vejo que é uma coisa que existe e é uma coisa que a gente tem que passar isso na graduação. Na graduação e na licenciatura, né? Onde você deve ter aprendido que não deve fazer isso, que não deve agir dessa forma. Então, é muito complicado. E essas coisas negativas, de certa forma, contribuíram para: “Não quero ir para sala de aula.” Eu acredito que sim, também, sabe? Eu terminei o curso bem desgastada. Eu terminei, eu estava bem cansada. Tive que até tomar uns ansiolíticos, porque eu não ia conseguir, não ia conseguir terminar sem uma ajuda, sabe? (Chora). Foi bem complicado, mas tudo bem. Passou, né? A gente respira fundo e pensa: “Não vou ser assim, se um dia eu for professora.” A gente leva como não exemplo. (Chora). (ALICE).

Essas são situações que não deveriam ocorrer em nenhum curso de formação profissional, principalmente em licenciatura, conforme coloca Alice. Na área da formação de professores, a ética é algo que deve permear as nossas ações diárias (FREIRE, 1996). Não é normal tomar remédios para aguentar a finalização de um curso. Não é normal uma egressa

chorar depois de tantos meses do ocorrido, assim como não é possível que uma acadêmica certa da docência, com excelente desempenho acadêmico, decida não seguir a docência por motivos relacionados à ética de professores formadores. Nessa relação entre o professor e o aluno, notadamente uma relação de poder (FLEURI, 2001), a perseguição citada por Alice, seguida de uma nota zero em avaliação, evidencia uma dimensão afetiva negativa, na qual a relação de poder determina o saber e, por consequência, gera um mal-estar docente já na licenciatura (SAMPAIO, 2014; JESUS, 2001). Adoecer durante o curso, por situações que vão além da prática pedagógica e revelam um tensionamento entre professor formador e acadêmico a partir de problemas de relacionamento se mostrou indício muito significativo de abandono da docência. No contado por Alice, como único resultado positivo, restou o exemplo do não ser como aquela professora.

Eu tive muitos exemplos docentes positivos na minha trajetória. Apesar de defender por muito tempo a rigidez de postura e da disciplina, a ética e o tratamento justo com os alunos, em todos os níveis, foi algo que sempre admirei em muitos professores. Acredito que seja por isso que, a partir de um certo ponto da carreira, me identifiquei tanto com os escritos de Freire (1996, p. 94): “ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei”. Ou seja, enquanto formo e me formo junto aos alunos, ensino e aprendo sobre o que está além do conteúdo e “este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos.” (FREIRE, 1996, p. 95). Esse respeito permeia as relações éticas entre professores e alunos e destaca a importância da afetividade. Ao reclamar que existe perseguição de professores aos acadêmicos, Alice expõe algo que, suponho, apesar de não ser comum no dia a dia da licenciatura na qual atuo, é fato para esta egressa, algo concreto, que ocorreu e deixou marcas. Ainda Freire (1996, p. 141) alerta que “[...] não posso permitir que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor [...] não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele”. Assim, o fato de dar zero para um aluno ou grupo de alunos apenas por vontade própria e por ter o poder docente é fato preocupante em um curso que está a formar professores.

Eu acho que tudo na vida serve de aprendizado. Hoje eu fico pensando “que bom que eu passei por isso”, sabe? Que bom que eu passei por isso, porque eu sei que eu não devo nunca ser assim, sabe? Que eu nunca devo ser uma pessoa assim e ter umas atitudes desse tipo (chora). Prof. é uma coisa que, assim, eu fico... e faz tempo e ainda me judia isso. Eu não consigo nem cumprimentar ela, sabe? Não consigo, é uma coisa que me deixou bem magoada. Na verdade, foi falta de profissionalismo com colegas que eram lado a lado com ela e ela se aproveitou, por exemplo, da

hierarquia dela, por ela ser professora... E de alguma forma... atingir né? E eu acredito também que nesse mundão não seja só ela que faça isso, né? Existem muitos professores, a gente conversando agora que a gente terminou a graduação não só na licenciatura também a gente sabe que existe, né? Que, quando há um confronto de ideias, as pessoas não aceitam que as pessoas tenham ideias diferentes de mim. E o professor, por estar nesse estado de professor, eu acho que muitos, não todos, né, mas muitos se aproveitam disso, sabe? Se aproveitam do poder de você conseguir atingir de forma negativa um aluno. E eu acho que isso na licenciatura é muito mais preocupante, né? Assim, numa graduação que é Bacharel, por exemplo, tudo bem, mas numa licenciatura é muito grave você se aproveitar do seu título para atingir negativamente um aluno. Meu Deus, aquele professor deveria estar dando o melhor exemplo possível para aquele aluno. Principalmente quando envolve conhecimento. Mas tudo bem, terminei a disciplina. Eu aprendi muito na disciplina, foi né, mas foi uma coisa que me deixou bem marcada negativamente. Inconscientemente talvez seja um dos motivos de eu não querer a docência. Talvez, inconscientemente, seja um dos motivos, sabe? Mas foi uma coisa que me deixa bem chateada até hoje, né. Até chorei... (Risos) Até hoje me deixa bem chateada, é uma das coisas.
(ALICE).

Entre os professores, tanto discutimos a opressão que existe no entorno do “que fazer” docente. Da desvalorização da sociedade, das famílias dos alunos da Educação Básica, da falta de respeito, da indisciplina, da desvalorização do Estado, que sucateia tanto o espaço físico quanto o espaço relacional das escolas, que tanto desvaloriza o professor, que não paga salários condizentes com a importância da profissão. Da desvalorização de um Estado que institui políticas públicas para a valorização docente, mas não tem a competência de cumpri-las, conforme discuti na seção das Políticas de Formação e Valorização Docente. Então, no pequeno espaço no qual ainda podemos sonhar uma Educação de qualidade, formar profissionais engajados, capacitados, que lutem por si e pelos seus alunos, analiso ser inadmissível que dentro da licenciatura ocorra qualquer tipo de perseguição. Portanto, “não sendo nem superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte” (FREIRE, 1996, p. 144).

Todos os meus alunos, especialmente os Egressos que fazem parte desta pesquisa e da inicial, sabem que gosto muito dos questionamentos, e um dos que mais utilizo em momentos de discussão, principalmente quando tratamos das políticas públicas para a Educação, é o famoso: Quem se importa com a Educação? Quem verdadeiramente se importa? Eu repito esta pergunta muitas vezes.

E eu sempre assumi, muito amorosamente, o espaço da licenciatura, o espaço do IFC, pensado e constituído com o carinho de quem sabia e defendia a importância da formação de professores, da Educação como espaço de formação plena, humana, justa e fundamentalmente necessária para o desenvolvimento da sociedade em seus outros níveis. Entendia que nossos

acadêmicos tinham acesso ao conhecimento científico em seu mais alto grau, que demonstravam e demonstram isso ao ingressarem nos melhores programas de pós-graduação. Mas que, em sua maioria, não vão para a docência. O nosso fazer diário na licenciatura é um que-fazer com gente (FREIRE, 1996), que também profissionalmente terá como prática a relação com as gentes, tão complexas e tão diferentes entre si. O respeito a essas gentes, à própria prática educativa, aos futuros alunos que estas gentes poderão ter, determina em nossa profissão um alto grau de compromisso ético e científico. O autoritarismo e a arrogância de quem forma professores tem influência negativa nesta formação inicial. Citando Freire, que expressa tão bem em palavras o que sinto nestas análises: “Não nego a competência de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente.” (FREIRE, 1996, p. 146).

Neste momento em que escrevo, a Educação no país é tratada de forma miserável. De todos os anos vivendo na e da Educação, nem nos meus piores sonhos – penso talvez que nunca os tive – haveria de imaginar os retrocessos de agora e a perseguição lunática e sem qualquer razão científica em torno do conhecimento, dos professores. E ainda, em complemento, é momento de análise de histórias como estas, de professores formados, de excelentes professores formados, dizendo “e essas coisas negativas, de certa forma contribuíram para: Não quero ir para sala de aula. Eu acredito que sim, também, sabe? Eu terminei o curso bem desgastada.” E, ainda, e talvez a frase mais importante desta dimensão, “Inconscientemente, talvez seja um dos motivos de eu não querer a docência, talvez inconscientemente seja um dos motivos, sabe?”. Para além da pergunta “Quem se importa com a Educação?”, agora tenho outra: “Quem vai querer ser professor?” Quando, no início desta escrita, coloquei que esta é a mais significativa dimensão em termos de abandono docente, essa importância colocada nas interpretações e análises mistura tanto o contado pelos Egressos quanto o momento vivido por todos aqueles que (ainda) se importam com a Educação.

Em algumas páginas, interpretei e analisei as crônicas que derivaram das entrevistas com os Egressos, aliando minhas perspectivas, experiências e leituras aos conceitos antes destacados na tese. Crônicas que trazem histórias sobre as relações afetivas que os Egressos estabeleceram na licenciatura com seus pares, com seus docentes e com a profissão docente. Crônicas que explicam um pouco de suas motivações, muito significativas, de permanência e conclusão no curso, mas também de abandono docente.

O grupo de colegas, apesar de algumas relações conflitivas, ainda é sinônimo de apoio durante a licenciatura. Dividir as angústias com aqueles que sentem as mesmas dá ânimo e

esperança no sentido de permanecer e concluir o curso. Maria, Alice, Carlos e Graciele deixam explícito em suas histórias que a boa relação com o grupo de amigos que fizeram foi fundamental para permanecer no curso e finalizá-lo.

Em relação aos professores formadores, situações de falta de acolhimento, inexperiência com o campo de atuação na Educação Básica e distanciamento entre teoria e prática revelaram-se condições importantes que afetaram a constituição docente dos Egressos e sua relação com a docência. Reprodução de extensas listas de exercícios e a prevalência de um método estritamente tradicional em várias disciplinas suscitaram questionamentos como “Eu tô aprendendo a ser o quê?” e “Isso não faz sentido para uma licenciatura”. O distanciamento entre a teoria e a prática, no qual o PPC do curso diz X e o professor faz Y, no qual os professores formadores indicam fazer X na Educação Básica, mas continuam a reforçar o uso do Y diariamente, gera uma insegurança entre os acadêmicos, que, apesar de terem a noção do que é o mais adequado, sentem-se inseguros na forma que agiriam como professores. Além disso, a relação com alguns professores reforça que o conhecimento matemático é algo sofrido, inatingível se não por meio de listas e atividades de decorar, o que se mostra inapropriado na área de formação de docente que ministrará justo os conteúdos matemáticos. Nesse mesmo sentido, a forma como alguns professores observam e externalizam a sua relação com a docência também influencia, no acadêmico, o desenvolvimento de uma relação afetiva negativa com o lecionar.

E sobre a avaliação dos alunos, o que consta do PPC do curso não é abarcado em todas as suas nuances. As provas, precedidas de corebas e listas gigantes de exercícios, ainda são a máxima dentre as disciplinas da Matemática Pura e Aplicada. Embora o perfil do egresso esteja explícito no PPC, ainda não temos alinhado, na condição de grupo que faz a licenciatura acontecer, qual o professor que estamos ajudando a formar. Uma prática pautada na reflexão, que nos permita nos ver nos acadêmicos e nos seus dificultadores – pois todos passamos pela fase da graduação – ainda é limitado. Sei da complexidade que é ser um professor formador. A nível de IFC, ainda não existe um programa consolidado de formação contínua com vistas à constituição de um perfil esperado para o docente que atua nas licenciaturas. Também não existe um sistema de avaliação do trabalho docente. Se, por um lado, os formadores observam os licenciandos como pouco comprometidos, por outro, falta a esses profissionais um processo constitutivo de formador, uma autoavaliação e formação com vistas à melhoria da Educação Básica. Romper o evento cíclico de reproduzir uma dificuldade com a Matemática, disciplina rotulada como difícil, é um desafio que ainda demanda reflexão.

Sobre o uso do poder docente a partir de seus conhecimentos e autoridade, igualmente preocupante, sigo no mesmo questionamento dos Egressos: Para que serve? No que contribui? Por que repetimos? Até quando repetiremos? Na área da formação de professores, seja inicial, pós ou continuada, o que ensinamos com essas posturas? Qual a importância da ética no curso de licenciatura? O que aprendemos com os pares e com nossos formadores? As crônicas analisadas revelaram um drama acadêmico que direciona para um mal-estar docente já no período pré-docência de licenciandos. Adoecer durante o curso, por conta de relações conflituosas, mostrou-se um problema grave que resulta na combinação de sentimentos e fatores que afasta bons professores formados da docência.

O que resulta, portanto, deste tipo de relação pedagógica chantagista e autoritária, não é tanto a aprendizagem e elaboração crítica do saber, de forma a capacitar as pessoas para compreender e transformar seu mundo; o que resulta é sobretudo a incorporação de um saber coisificado e a reprodução de relações autoritárias de poder. (FREIRE, 1996, p. 91).

Na formação docente, não vale somente a boniteza da escrita ou da palavra dita, mas do exemplo vivido e da experiência compartilhada. Portanto, da impossibilidade de separar o exemplificado do vivido, o experiencial do ouvido, a teoria da prática, o afetivo do cognitivo, o respeito ao ato de ensinar e de aprender do respeito por si mesmo e pelas gentes que fazem parte do processo formativo, visando sempre a superação da arrogância acadêmica. “Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, [...] Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar”. (FREIRE, 1996, p. 103).

Assim, as relações afetivas, neste grupo específico, provocaram um certo mal-estar docente. Tanto as ações individuais dos formadores quanto as coletivas contribuem para a criação de um espaço que, embora não seja estático, tem como resultado presente e preocupante a decisão de abandono docente pela maioria de seus concluintes. Todos esses aspectos formativos que envolvem a afetividade, no bom e no mau sentido, afetam a constituição do profissional que estamos formando, seu gosto e sua visão de docência.

Enquanto escrevo os últimos parágrafos desta dimensão, ouço a criança brincar animadamente lá fora, no quintal de meu condomínio. Dou-me conta de que nunca as vi brincar de “escolinha”, coisa tão comum na minha infância. Todos queriam ser os professores, escrever com giz nos pequenos quadros que ganhavam nos dias das crianças, ou outros dias quaisquer. Por vezes, a escrita acontecia em alguma parede de madeira. Há muitos anos que não vejo mais os pequenos brincando de dar aula. O bem-querer pelo ensinar quase não faz

mais parte dos sonhos infantis. Ao menos dos pequenos do meu entorno. Então repito a pergunta: Quem vai querer ser professor?

5.5 DIMENSÃO DA PRÁTICA FORMATIVA

Na dimensão que trata das práticas pedagógicas que englobaram a formação docente, relacionei as boas e as más experiências que os Egressos tiveram com os estágios e as práticas como componente curricular, tanto no espaço da licenciatura, quanto no campo de atuação. Nesta dimensão, as histórias contadas revelam as dificuldades no experienciar a prática docente e algumas críticas ao campo de estágio, a escola de Educação Básica. Uma autocrítica de desempenho e dedicação e a visão que os Egressos estabeleceram sobre o professor na Educação Básica também são elementos que constituem esta dimensão.

A Prática como Componente Curricular

Optei por iniciar as análises organizando as crônicas que trataram da Prática como Componente Curricular (PCC), atividade obrigatória que compunha a maioria das disciplinas que lecionei aos Egressos. Neste trecho de análise, as histórias dividem-se entre boas e más experiências, aliadas, ainda, a algumas críticas ao modelo de funcionamento das práticas.

A licenciatura cursada pelos Egressos contou com 405 horas de prática pedagógica, excluindo dessa carga horária as atividades com estágio. O quantitativo de horas estava adequado ao que exigia a Resolução CNE/CP de 2002, que previa 400 horas destinadas às Práticas como Componente Curricular (PPCs). No PPC do curso, o desenvolvimento das PPCs deveria ocorrer ao longo dos quatro anos, numa perspectiva de articulação entre as disciplinas e visando inserir o aluno no contexto profissional.

O fato de o aluno estar em contato com a escola desde o início do curso objetiva também um olhar reflexivo-ativo sobre os problemas enfrentados pelo professor de Matemática na sala de aula. A discussão de tais problemas abre a possibilidade de realização de pesquisas conjuntas entre alunos, professores em exercício e formadores, numa perspectiva de levantar soluções para problemas da docência. (PPC, 2012, p. 30).

Além disso, o PPC trazia uma tabela de sugestão, na qual elencava as disciplinas, a carga horária destinada à PCC e quais atividades poderiam ser desenvolvidas:

Quadro 12 – Disciplinas com Atividades de Práticas como Componente Curricular Matriz 2012

SEM.	CH (h)	DISCIPLINAS	ATIVIDADES
------	--------	-------------	------------

1º	30	Leitura e Produção de Texto	Produção de artigos, visando o artigo final que faz parte da disciplina de estágio.
2º	15	Educação e Mundo do Trabalho	Visita a diferentes instituições de ensino com vistas ao conhecimento do projeto político pedagógico; análise com produção de relatório sobre o princípio educativo contido nos projetos.
3º	30	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Formação e da Atuação Docente	Construção e aplicação de uma oficina pedagógica com elaboração de um resumo expandido contendo uma análise reflexiva com base na definição conjunta das características essenciais de um bom professor e de uma boa didática.
	30	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Observação em escolas de EF ou EM, visando conhecer os planos de ensino e as concepções ensino e aprendizagem presentes no cotidiano escolar.
4º	30	Metodologia do Ensino da Matemática na Educação Básica I	Realizar oficinas envolvendo as diferentes metodologias em escolas do EF.
5º	30	Metodologia do Ensino da Matemática na Educação Básica II	Realizar oficinas envolvendo as diferentes metodologias em escolas do EM.
	60	Laboratório de Prática de Ensino-Aprendizagem I	Construção de jogos, materiais diversos para uso no ensino dos conteúdos matemáticos.
6º	30	Educação Inclusiva	Pesquisar os diferentes instrumentos e tecnologias que existem para auxiliar as pessoas com necessidades especiais para uso em sala de aula através de visita a salas multifuncionais.
	30	Pesquisa em Educação	Análise das características essenciais de uma produção científica (artigos completos, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso).
7º	60	Laboratório de Prática de Ensino-Aprendizagem II	Construção de jogos, materiais diversos para uso no ensino dos conteúdos matemáticos.
8º	30	Educação Matemática e Tecnologias	Pesquisar programas que podem ser usados nos conteúdos matemáticos, realizando uma dinâmica utilizando-se da tecnologia.
	30	Libras	Vivenciar situações de ensino aprendizagem em ambientes escolar, por meio de observação e ou realizar entrevista com professores que vivenciam essa situação.

Fonte: PPC, 2012, p. 31.

Fazia parte de minhas atividades docentes lecionar, para o grupo que compõe esta pesquisa, as disciplinas de Laboratório de Prática de Ensino I e II, Metodologia do Ensino da Matemática na Educação Básica I e II, e, ainda, Educação Matemática e Tecnologias. Sempre organizei a realização da parte prática das disciplinas priorizando a inserção dos acadêmicos nas escolas de Educação Básica, embora essa inserção fosse sugestiva. Também era minha

rotina estabelecer a escrita do projeto de prática e exposição dos resultados na forma de artigos, que eram apresentados em seminário, ao final de cada disciplina. Muitos desses artigos foram posteriormente apresentados em eventos de nível nacional e internacional e contribuíram para que vários dos Egressos escrevessem projetos para ingresso na Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Mas nem sempre as atividades tinham um resultado satisfatório. A carga horária destinada à PCC era contabilizada no total da disciplina, ou seja, ocorria durante o período noturno, não havendo a necessidade de que os acadêmicos trabalhadores tivessem prejuízo em seu horário de trabalho. Porém, era complicado conseguir realizar atividades com turmas de Educação Básica nesse horário. Assim, era acordo com os licenciandos que a prática nas escolas poderia ser realizada no período diurno e em escolas de seus municípios de origem. Para o controle da efetiva realização das atividades, escrevíamos um documento, no qual constava o roteiro e carga horária impressos, que deveria então ter a assinatura da professora da turma na qual seria realizada a prática e da diretora da escola. O problema maior estava no grupo que não conseguia realizar essas tarefas no período diurno, visto que, na nossa região, apenas a Educação de Jovens e Adultos funciona no período noturno.

Quando a prática era realizada no Ensino Médio, uma opção era o convite aos alunos internos do próprio IFC para que participassem das atividades no período noturno, mas essas atividades contavam sempre com pouca adesão. Nas demais escolas que funcionavam no período diurno, alguns professores não aceitavam ceder espaço em suas aulas e incentivavam os licenciandos para que as atividades ocorressem no formato de oficinas, em períodos de contraturno. Nesses casos, a adesão dos alunos também era pequena. Então, com poucos alunos, normalmente as atividades, que envolviam prioritariamente metodologias como Resolução de Problemas, Modelagem Matemática e uso de Jogos, eram uma situação positiva, mas não refletiam o que seria uma realidade escolar cotidiana.

A seguir, listo algumas crônicas nas quais os Egressos afirmam a PCC como uma boa experiência em suas formações. Tais crônicas refletem uma visão mais recreativa do que efetivamente pedagógica a partir das experiências.

Quadro 13 – Sobre a prática como componente curricular como boa experiência formativa

<p>As práticas não eram aulas e davam certo – Emanuelle</p> <p>Boa experiência com as práticas – Carol</p> <p>Um exemplo de boa experiência – Emanuelle</p> <p>As boas experiências com as práticas – Alice</p>

Das boas experiências com as metodologias – Emanuelle

Fonte: A autora

E nas práticas, essas aí eu acho assim, tanto as oficinas que a gente fez, eu acho que elas são mais, são melhores, porque é uma coisa mais leve, tu tá indo lá um dia na escola, tu tá ficando, tu faz uma coisa diferente... Menos alunos. Aí eu acho que essas aí eram mais leves, assim, as atividades sempre davam certo. Essas práticas, oficinas, elas davam certo. Mas, não sei. Talvez, eu acho que, por não ter tanta obrigação... Porque lá não era aula, né? Tinha umas que era mais obrigadas, mas era mais leve, eu acho, a atividade. Tinha menos obrigação tanto pra você quanto pro aluno que tá lá dentro, que fica mais à vontade. (EMANUELLE).

Nesta fala de Emanuelle, sobressai exatamente aquilo com o que eu mais me decepcionei e critiquei a partir da realização de algumas práticas. Tanto licenciandos quanto alunos participantes demonstravam gosto pelas atividades, porém estas eram assumidas como algo que não tinha seriedade acadêmica, sem reflexão crítica sobre a teoria que fundamenta a prática. Tanto que, como já comentei anteriormente, na realização dos estágios, era muito comum que as aulas fossem mais tradicionais, embora o meu discurso, que era repetitivo, indicasse que era necessária uma reflexão maior sobre as formas de ensinar Matemática. E esta observação de que era “legal” se repete em outras histórias e não há, no comentado pelos Egressos, a admissão dessas práticas como algo mais sério em termos de Educação Matemática. As observações se resumem à parte divertida, legal, leve das atividades, às afirmativas de que foi tudo bem e somente isso:

E nessas disciplinas pedagógicas, das práticas, principalmente, eu acho que, para escola, fomos bastante. Na prática da escola, foi bem legal. Eu não avalio que faltou alguma coisa. Nas disciplinas que não fossem a Matemática, eu acho que elas conseguiram um embasamento de explicar as coisas. Eu não tive dificuldade com isso. (CAROL).

No contado por Carol, fica implícita a diferença de concepção entre a Matemática e as outras disciplinas. Durante as PCCs, muitas vezes eu observava nos acadêmicos o priorizar o formato da atividade em detrimento dos conteúdos matemáticos. Era difícil acumular a preocupação tanto com o conteúdo quanto com a forma. Quando reuníamos as turmas para discutir as PCC e apresentar os seminários, a impressão que eu tinha era de que, para alguns acadêmicos, o que era aprendizado não era sinônimo de ser legal. No meu observar, durante a explanação dos resultados das práticas, o contado pelos licenciandos refletia que uma coisa é aprender Matemática, outra é realizar uma oficina divertida com jogos ou qualquer outra metodologia, o que entrava em desacordo com a teoria que acompanhava as disciplinas (GRANDO, 2004; BRENELLI, 2012; MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005; LORENZATO, 2010; BORBA; PENTEADO, 2000). E embora essas afirmações não ocorressem com todos

os licenciandos, era situação que não contribuía em sua totalidade para a constituição dos futuros docentes de Matemática.

Uma das poucas situações na qual a diversão e o aprendizado tomam proporções iguais aparece na crônica de Emanuelle:

É, que nem assim, no CEJA, então foi totalmente diferente. Talvez, se eu tivesse feito alguma coisa nessa área, quando eu, no estágio... Porque é muito gratificante, tu ensinar pras pessoas e elas ficar assim “Meu Deus”, sabe? Eles ficam, o sentimento que eles têm, de entender, de aprender, que é algo assim, que não tem explicação. Principalmente pros mais velhos. Os mais jovens estão lá pra terminar mesmo, assim, porque precisam, mas assim, tu trabalhando com os mais velhos e eles entendendo na prática, porque principalmente a gente trabalhava com coisas na prática, mesmo, era algo assim, bem gratificante. (EMANUELLE).

Como o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) era a única escola de Educação Básica em nível Fundamental que funcionava no período noturno, o espaço foi local de muitas das práticas dos alunos da licenciatura. Normalmente, eram turmas de pessoas com mais idade, trabalhadores e com famílias já constituídas, então problemas com indisciplina, grande dificuldade para os acadêmicos, eram quase inexistentes. Assim, as atividades realizadas com este público específico sempre eram bem avaliadas pelos licenciandos. Os alunos do CEJA também se posicionavam receptivos às práticas e, por vezes, visitavam o Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) do IFC, que era de minha responsabilidade. Na execução permanente de um projeto de extensão, o LEM estava organizado e preparado para receber visitas de turmas da Educação Básica. Acadêmicos voluntários desenvolviam as atividades e acompanhavam as turmas, que visitavam o espaço com uma regularidade semanal.

Nesse mesmo espaço, funcionavam nossas aulas das disciplinas de Laboratório de Prática de Ensino-Aprendizagem I e II. Tanto as disciplinas quanto o laboratório eu considerava as minhas “meninas dos olhos”. Como docente da Educação Básica por muitos anos, era nesse espaço, neste tempo de convivência e aprendizado, que eu tinha a oportunidade de compartilhar minhas experiências e construir tantas outras. Compartilhamos ali muitos materiais, jogos foram testados e portfólios construídos.

Por vezes, os acadêmicos reclamavam quando eu insistia que as atividades precisavam ser construídas para uma turma toda e não apenas como modelo. Atualmente, é muito comum que Egressos que atuam na docência me mandem fotos das atividades sendo utilizadas por suas turmas e agradeçam a insistência de produção lá na época de licenciatura. No período de escrita desta dimensão, dois Egressos atuantes encaminharam fotos e comentários sobre a atividade “detetive matemático”, com diferentes adaptações para as séries que atuavam. Essa

foi uma atividade no formato de jogo que desenvolvi ainda na época da graduação e seu compartilhamento já gerou algumas variáveis muito interessantes.

Entretanto, para os Egressos que abandonaram a docência, o aproveitamento das atividades e o real entendimento de seu uso mais pedagógico do que recreativo não foram evidenciados em suas histórias. Lorenzato (2010), autor que referenciava nossas discussões, explica a importância do aprendizado sobre o uso de materiais manipuláveis pelo professor em formação inicial. Dentre os materiais, destaco o uso de calculadora, filmes, jogos e materiais manipuláveis, que deveriam ser, de acordo com as ementas das disciplinas de Laboratório de Prática de Ensino-Aprendizagem I e II, resultado de criação e experimentação no espaço da licenciatura.

No contado por Alice, que era uma acadêmica dedicada aos planejamentos e tinha uma boa experiência e consciência em relação à importância de se ensinar a Matemática de formas alternativas, surge a colocação de que as PCCs são “outro tipo de vivência”:

Eu fiz algumas oficinas também com jogos e tal no Olavo. Gostei também, e é outro tipo de vivência. Daí, eram relacionadas às práticas. Então, querendo ou não, eles vão mais entusiasmados, porque é aquilo que eles escolheram para ver naquela noite, por exemplo. Mas eu ainda me identifiquei mais com o Ensino Médio, se for comparar, sabe? Mas atualmente não pretendo ir para sala de aula. Não é uma escolha que eu escolheria agora para fazer. (ALICE).

A expressão “oficina” foi algo que se tornou comum quando do planejamento das atividades, o que desvinculava significativamente o uso de metodologias para o ensino da Matemática da tarefa diária do professor, figurando apenas em situações extraclasse. E assim como Alice, Emanuelle reforça a importância e o gosto pelas atividades de prática, e, mesmo afirmando que são metodologias que se utiliza bastante em sala de aula, não foi experiência suficientemente interessante para seguir na docência:

Mas resolução de problemas, essas... Ah, essas sim, essas são importantes, né. Porque a gente utiliza bastante em sala de aula. Assim, pra mim foi assim... Dá pra utilizar na aula. Muito. Quanto utilizar essas metodologias pra prática. Modelagem, nossa, pra mim modelagem foi uma das que eu mais gostei. Gostei muito da oficina com modelagem. Jogos, isso tudo, muito utilizado. Claro, que tem umas que não são tanto, né? Mas essa parte bem aplicada na sala de aula é bom. Mas isso também não influenciou em querer dar aula (risos). É assim, um pouco também, isso ajuda nós iniciar, mas, enfim, não pra sempre (risos). (EMANUELLE).

Ao afirmar que “utiliza bastante em sala de aula” não ficou claro a quem ela se refere, pois Emanuelle não atuou na docência. Esta foi uma das poucas vezes em que um dos Egressos se colocou como professor e conjugou na primeira pessoa a atividade docente para além das experiências na graduação. Logo na sequência ela parece se dar conta do dito e reforça: “mas isso também não me influenciou em querer dar aula”.

Junto dos elogios às PCCs, surgem também as críticas sobre as experiências que não foram exitosas. Principalmente no contado por Carlos, que era um aluno crítico e fazia parte de uma turma igualmente crítica. E sendo a primeira turma da instituição, também participou de experiências primeiras, seja do curso ou então da atividade dos professores formadores, muitos recém-chegados em curso de licenciatura.

Quadro 14: E o que não deu certo nas Práticas como Componente Curricular

<p>Faltou aproximar a prática da realidade – Carlos</p> <p>A dificuldade em relacionar a teoria com a prática – Emanuelle</p> <p>As falhas nas práticas – Carlos</p> <p>Um exemplo de prática desnecessária – Carlos</p>
--

Fonte: A autora

Eu acho que teve, pra licenciatura, teve mais ou menos o necessário de prática. Talvez teve algumas que não foram... Mas ficou inadequado ali algumas situações, que poderiam ser melhor exploradas, trabalhadas, pra realmente exercer a atividade mesmo. Porque, por exemplo, porque você fazia diversos trabalhos que não, não necessariamente estavam lá ligados, né... Então, você não tinha uma experiência do todo, mesmo. Você trabalhava uma situação bem isolada, com um grupo, talvez, que favorecia. Por exemplo, pegava alunos aqui de dentro do Ensino Médio, né? Talvez um grupo que favorecia. Um ambiente tranquilo, acho que bem diferente do que é na realidade. (CARLOS).

Carlos deixa explícito que, apesar de ser uma atividade com um grupo e um ambiente favorável, não condizia com o que seria a realidade de uma escola, do dia a dia da sala de aula na Educação Básica. Mesmo que seu discurso seja uma crítica direta ao trabalho que eu desenvolvia, fico orgulhosa de que ele tenha esta visão do todo no entorno da Educação. Realmente, por vezes, a atividade realizada poderia retratar melhor o que seria a tarefa de um professor em sala de aula. Interessante que Carlos se refere a si próprio na terceira pessoa, mesmo quando era licenciando, o que o distancia da profissão docente. Ao analisar esse posicionamento distante da profissão, o não dito (FRISON; ABRAHÃO, 2019) em sua história revela uma falha na constituição docente, mesmo que esta afirmação não apareça evidente no seu discurso. Assim, a maneira de dizer, expressa no discurso de Carlos, de forma bem relevante, pronuncia uma distância em relação à profissão docente.

Diferente de Carlos, Emanuelle manifesta um entendimento superficial do que seriam os assuntos tratados nas disciplinas da Educação Matemática e oscila entre não gostar de aprofundamento de leituras e a ideia de que o uso de materiais proporcionava aulas legais.

Na verdade, assim, as metodologias, no começo, eu tinha entendido. Depois, eu comecei a não gostar. Talvez, não sei, muita leitura. Eu gostava até de ler, mas não

aquilo. E daí, assim, quanto aos laboratórios, essas aulas eram legais porque era coisas que a gente usava na sala de aula. E, pra mim, essa parte mais de Educação, de metodologia, eu não conseguia botar ela, muito, assim, na prática. Quando usava os laboratórios, essas coisas, e ia na sala de aula, daí sim. Mas as metodologias, não muito. (EMANUELLE).

Emanuelle fez parte de uma turma com a qual tive o maior contato desde o ingresso no curso. Em todos os semestres, lecionei ao menos uma disciplina para esse grupo. Eu a imaginava docente, pois ela demonstrava um apreço pelas coisas da Educação, especialmente pelas crianças menores. Sempre teve um jeito alegre de se expressar, tanto que, durante a *Entrevista* a máxima de quase todo o tempo foi o sorriso e algumas risadas. Ao ouvir, ler e reler a transcrição de sua *Entrevista*, percebo que a leveza com a qual permaneceu no curso por vezes a deixou sem uma reflexão ou dedicação para que sua constituição docente fosse mais completa. Emanuelle não consegue visualizar a importância “das metodologias” com as quais teve contato, demonstra superficialidade teórica nesse sentido e parece não ter noção dessa falha. Os saberes necessários para o exercício da profissão docente (TARDIF, 2002), em especial os que derivam de saberes profissionais, disciplinares e experienciais não foram integralizados no caso de Emanuelle, o que influenciou de forma intensa a sua constituição docente.

Já Carlos, ao refletir sobre as atividades práticas de sua formação, admite algumas falhas, dele, da turma e dos professores formadores. A diversidade de necessidades dos licenciandos e a flexibilidade dos professores em ceder e abrir espaços ou exceções durante as atividades, principalmente no que se referia aos horários e turnos, foram motivos que contribuíram para uma formação inicial deficiente.

Eu vejo que, pensando na parte da formação pedagógica, talvez a gente teve uma certa quebra... Teve uma formação ali. Deu oportunidade de sentir boa parte das coisas. Nesse sentido, eu acho que, teve. Mas uma linha que acabou afetando, pra mim, nas experiências, talvez, foram as práticas curriculares. Então, nem todas, na questão de adequando com o horário de trabalho, nem sempre foi uma prática aprofundada como seria no período diurno. Acontecia de tudo um pouco. A gente se restringir a questão de tempo pra conseguir fazer simplesmente o básico, por uma questão de tempo. Às vezes, você não encontrava aluno ou turma que se encaixasse na situação. Às vezes tinha falha de professor que não levava a fundo a situação do problema... “Depois você me faz um relatório e tá valendo”. Então acaba não aproveitando esse espaço, que deveria ser pra formar mesmo o professor. Pra ele aprender ali, começar a aprender desde ali... Faz pra cumprir tabela também. Por exemplo, eu, me beneficiou. Mas eu acho que é uma falha, a questão quando é trinta horas em sala e trinta horas dedicadas à prática. Que você acaba fazendo, talvez, cinco ou dez horas, no máximo dez de prática. E daí depois você vai tirar uma conclusão disso. (CARLOS).

No grupo de professores formadores, tínhamos como preocupação que os alunos trabalhadores tivessem as oportunidades de formação, de modo que não prejudicassem seus

empregos, que não comprometessem a qualidade do que era discutido no curso e, ainda, com um olhar de quem sabe que a Matemática, seja licenciatura ou bacharelado, é um curso que tem índices de evasão muito consideráveis. Essa flexibilidade do corpo docente teve um efeito contrário ao desejado. Na expectativa de que o acadêmico tivesse oportunidade de realizar as atividades práticas com vistas a evitar evasão, a flexibilização de turnos mais prejudicou do que contribuiu com a constituição docente dos licenciandos. Ademais, Carlos também comenta de atividades que em nada contribuíram para sua formação docente:

Por exemplo, eu lembro de uma prática que foi com jogos, acho que foi no primeiro ano. Então, por exemplo, a gente tinha que fazer com um grupo que não fizesse parte do ensino regular. Por exemplo, um grupo não formado pela escola. Teria que ser um grupo aleatório que você formasse, mas pra trabalhar alguma coisa. E eu lembro que, pela situação, me juntei com uma colega, e ela pegou um grupo de catequese, então, pra trabalhar algo lúdico. Mas daí já era uma coisa com crianças de nove, dez anos. Então... Não era a faixa etária... Não deu uma base pra depois eu usar isso como mais uma experiência, né? Foi simplesmente uma atividade isolada. Acabou sendo uma atividade isolada. (CARLOS).

Carlos acumulou algumas experiências negativas. Mesmo que ele não faça referência, recordo de uma situação de prática cuja proposição era a interdisciplinaridade. Como tema transversal e objetivado no PPC do curso, inicialmente realizamos estudo teórico no entorno do tema, o que incluía elencar os pontos positivos das práticas interdisciplinares (FAZENDA, 2001) e depois iniciamos o planejamento da atividade. Em acordo com a turma de Carlos, escolhemos o próprio IFC para realizar a experiência. Entendi que, em uma escola federal, na qual os professores dispõem de tempo significativo para planejar aulas, sendo a maioria Mestres ou Doutores, teríamos êxito em nossos objetivos. Os acadêmicos, em grupos, escolheriam uma turma do Ensino Médio Integrado, conversariam com alguns professores – no mínimo três – e, junto a eles, escreveriam o projeto da prática, articulando os conteúdos das diferentes disciplinas em uma atividade que deveria ter no mínimo doze horas de carga horária. Nenhum professor se opôs. Porém, a maioria não auxiliou os acadêmicos sequer no planejamento e apenas cedeu suas aulas. O resultado da experiência foi o mais desanimador dentre todas as PCCs que orientei. Os acadêmicos finalizaram as atividades, mas a crítica em relação à não efetivação do objetivo principal, que tratava da interdisciplinaridade, foi predominante. A escrita do artigo ficou prejudicada, pois como escrever sobre algo que não ocorreu?

Para Fornari (2018), a atuação dos docentes dos Institutos Federais baseia-se no pressuposto de que esse profissional “[...] é um agente social cuja prática profissional não se limita à transmissão de conhecimento” (FORNARI, 2018, p. 74). Num sentido de coletividade

e pensando na verticalização dos IFs e no estímulo da relação que envolve a tríade ensino/pesquisa/extensão entre os níveis oferecidos pelo *campus*, é impensável que os docentes atuantes no Ensino Médio tenham uma posição tão passiva em relação às atividades da licenciatura. Assim, a ineficiência de um exercício pautado na atividade crítica e na colaboração entre os pares mostra-se problemática no espaço da instituição, o que prejudica a formação plena dos licenciandos. Ou seja, os posicionamentos dos professores atuantes no espaço para o exercitar a docência, ao não ultrapassar a tão somente cedência das aulas, se mostra exemplo negativo de como desenvolver atividades para além do ensino tradicional, no caso, a interdisciplinaridade.

A falta de apoio do professor regente das turmas sempre era um entrave. Mesmo que eu conversasse pessoalmente com alguns ou então encaminhasse por escrito uma carta de apresentação dos acadêmicos e um descritivo da importância da atividade planejada e fundamental para a formação de um bom profissional. A maior contribuição da maioria dos professores das turmas era ceder o espaço de sua aula para a realização da atividade. Eu nunca recebi um retorno, além do preenchimento da lista de presença ou breve avaliação. Em sete anos atuando na licenciatura, eu nunca recebi um retorno, positivo ou negativo, de qualquer professor da Educação Básica que teve uma de suas turmas envolvidas com essas atividades.

Analisando esses problemas, é necessária uma reflexão sobre a efetiva contribuição da realização da Prática como Componente Curricular no campo da docência. Como tornar essas experiências mais significativas tanto para os acadêmicos quanto para os alunos e as escolas envolvidas? Como estabelecer uma forma de acompanhamento e suporte aos licenciandos, de modo que sejam atividades mais exitosas do ponto de vista formativo? Como superar a ideia de que metodologias diversas façam parte do cotidiano da sala de aula e não meros instrumentos “legais” que servem majoritariamente como diversão? Como envolver os professores das escolas e conscientizá-los de sua importância também, nesse momento, de formador do futuro docente?

Analiso que a inserção do licenciando no campo de atuação desde os primeiros semestres pode contribuir para uma constituição docente pautada em situações práticas. Essas experiências, aliadas às novidades da Educação Matemática e ao que é refletido no espaço da licenciatura em termos teóricos, favorece um embasamento mais sólido em relação à prática docente. Entretanto, o contado pelos Egressos que não abraçam a profissão chega na contramão do que seria o ideal sobre as práticas como instrumento formativo. Logo, os questionamentos acima podem permear discussões no sentido de otimizar e dar mais sentido ao que, efetivamente, seja planejado e orientado em nível de formação inicial. Fica explícito

que as atividades de Prática como Componente Curricular não atingiram os objetivos em sua plenitude e configuram mais um elemento, dos vários explorados em minhas análises, que interferiu na constituição docente dos Egressos.

A inserção na docência a partir do Estágio Supervisionado Obrigatório

Além das PCCs, a inserção do acadêmico nas salas de aula era objetivo central na realização dos Estágios Supervisionados. Se a realização das PCCs era considerada, por muitos acadêmicos como um anexo na formação, o estágio costumava contar com uma dedicação e uma seriedade maiores. Eram quatro disciplinas voltadas à realização do estágio na Educação Básica, sendo duas referentes ao Ensino Fundamental e duas ao Ensino Médio. Composto de um total de 420 horas, o estágio é considerado no PPC do curso como

[...] uma instância privilegiada que permite a articulação entre o estudo teórico e os saberes práticos e tem como propósito a inserção do futuro professor de matemática no mundo do trabalho das instituições de ensino. Neste sentido, se apresentam como finalidades básicas, as seguintes proposições:

- a) Complementar o ensino-aprendizagem a partir do contato com a realidade das escolas.
- b) Inserir o futuro educador à realidade educacional brasileira.
- c) Avaliar a prática pedagógica como educador em construção.
- d) Possibilitar uma prática que integre o saber popular e o científico. (PPC, 2012, p. 47).

As disciplinas de estágio eram ministradas por uma professora pedagoga e os demais docentes do curso, independentemente da formação, eram os orientadores dos planejamentos, execução e acompanhamento das atividades e escrita de relatórios. Sendo um grupo diverso, como já discuti anteriormente, as particularidades das ações dos orientadores no campo de estágio variavam consideravelmente. Obrigatório para todos os licenciandos, estava a carga horária de execução e o número de visitas do orientador nas escolas – ao menos uma em cada estágio. O planejamento das atividades, a metodologia que seria utilizada, as formas de avaliação, a escrita do relatório, a frequência, o formato das reuniões de orientação e as análises que compunham a escrita dos relatórios variavam consideravelmente de um licenciando para outro, haja vista o modelo de trabalho e as concepções dos orientadores.

Referência na ementa das disciplinas, Pimenta e Lima (2006) sustentam a importância do estágio obrigatório na formação inicial e defendem que:

Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições. Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a

proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve também experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. [...] Envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 20).

Apesar da regulamentação do PCC e da teoria sobre a importância de estagiar, alguns problemas relativos a este recorte da licenciatura surgiram no exposto pelos Egressos. As crônicas organizadas, interpretadas e analisadas a partir das histórias que remetem às experiências com os estágios revelaram tensões e reflexões sobre as experiências difíceis no campo da docência. Lecionar para grupos de alunos heterogêneos, lidar com a indisciplina, com os desafios e desacertos dentro das escolas e, ainda, dificuldades com planejamento e falta de apoio do professor regente das turmas e das direções foram situações contadas e reclamadas pelos Egressos.

Quadro 15 – A inserção na docência por meio dos estágios – diferentes experiências e perspectivas

<p>As experiências com o estágio – Carol</p> <p>Sobre a experiência com inclusão – Maria</p> <p>Indisciplina e vivências dos alunos – Alice</p> <p>Sobre os estágios – Maria</p> <p>O que foi determinante – Graciele</p> <p>Da importância de observar antes de lecionar – Emanuelle</p> <p>Sobre estagiar em uma escola federal – Carlos</p> <p>O estágio no Ensino Médio em uma instituição federal – Alice</p> <p>No estágio fui na contramão do modelo tradicional – Alice</p>

Fonte: A autora

As primeiras histórias tratam das dificuldades que os Egressos tiveram com a diversidade em sala de aula. Questões de gênero, de inclusão e de indisciplina foram os destaques no contado por Carol e Maria:

O estágio no Ensino Fundamental entre 5 e 9º ano foi tranquilo. Agora, o Ensino Médio que pegou. Eu fiz no Olavo, aí foi meio punk. Aí eu pensei: “isso não tá legal”. Na verdade, os alunos não respeitam, eu não sentia muito. A própria Matemática já é difícil em um primeiro momento, e tu falar que é professor de Matemática... E com o tempo, assim, não foi um estágio muito... Eu não tive problema nenhum, problema com aluno nenhum. Na minha turma, tinha um aluno autista e foi daí que eu fiz o meu trabalho de estágio. Mas não conseguia me sentir à vontade de fazer aquilo que eu realmente tinha um plano para fazer. Eu não tinha segurança de fazer isso. No outro estágio foi bem tranquilo. O primeiro foi bem mais tranquilo. O segundo me frustrou mesmo. O que poderia ter sido diferente... Talvez, assim, se a turma talvez fosse uma turma um pouco mais madura. E aí foi o primeiro ano do Ensino Médio, também. Era todo mundo bem aleatório. Era uma turma que

já tinha repetente, que tinha esse aluno autista, então já dificultava um pouco a turma também. Tinha algumas questões de gênero dentro da turma, então a turma tinha alguns problemas dela. (CAROL).

Eu fiz nas outras disciplinas trabalhos na turma que tinha um surdo. Excluído! O professor dava um desenho para pintar, a maioria, nada a ver. E uma coisa principal de todas, a indisciplina desse aluno. Ele fazia o que ele queria. Em uma aula que eu dei em uma certa escola, era um aluno também com surdez, se eu não me engano, e ele ia muito bem em matemática. E a prova de matemática, inclusive, era igual à dos outros alunos. Então, ele ia muito bem. Ele fez a prova em dez a quinze minutos, só que ele não teve a menor atenção. Ele não estava nem aí. Ele fez a prova dele e já avisou que ele ia sair, porque a mãe dele ia pegar ele, porque ele tinha que ir pra não sei aonde. Então eles ainda tratam como... não são maltratados, são muito bem tratados e são tratados como diferente...Tu pode ir embora antes, tu pode sair se você quiser, se tiver com gripe, tu não vem. Então, isso que eu achei da questão da inclusão para os casos que não são tão graves. Poderiam ser tratados igualzinho todo mundo. Esse é um dos pontos do que eu vi de inclusão. Mas assim, com certeza o que mais me fez crescer como pessoa e me chamou atenção. (MARIA).

As situações expostas por Carol e Maria denunciam a questão dos problemas enfrentados em relação à diversidade presente nas salas de aula da Educação Básica. As duas tiveram contato com alunos com necessidades especiais inseridos no ambiente escolar regular. Ao visitar atividades de estágio como professora orientadora, em todas as situações com alunos incluídos, observei uma pseudoinclusão. Em nenhuma oportunidade os alunos com alguma deficiência realmente estavam integrados ao restante da turma. Uma pequena ilha era formada entre o aluno e sua professora auxiliar, geralmente na primeira fileira de carteiras ou bem próxima à parede. Tarefas muito distintas do que era discutido pela professora regente eram trabalhadas por esses alunos, que permaneciam nas salas de aula apenas de corpo presente. Reitero que estas observações refletem a minha experiência de professora formadora, em casos específicos.

Importante destacar que, desde 2015, foi instituída Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146 –, que tem por prerrogativa “assegurar e promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1). A referida lei destaca que a pessoa com deficiência tem direito à Educação de forma inclusiva “[...] em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 2). A observação da realidade escolar, nesse recorte de espaço e de tempo – em partes, anterior à lei de inclusão – que foi a realização das práticas e estágios dos acadêmicos que orientei, colocam uma distância muito significativa entre o que dispõe a lei e o que, na prática, ocorre nas escolas. Ademais, minha

observação e experiência recente é de que pouco mudou em relação aos direitos da pessoa com deficiência no campo de práticas e estágios dos nossos acadêmicos.

Quando os alunos eram convidados para oficinas no contraturno, aqueles que tinham alguma necessidade especial geralmente não compareciam. Houve uma oportunidade na qual duas de minhas estagiárias programaram uma oficina de jogos, que fazia parte das atividades de estágio e, no momento de sua efetivação, um aluno surdo estava presente, sem a professora auxiliar ou intérprete. Elas ficaram sem ação e prontamente as orientei a escrever no quadro cada orientação necessária. Porém esse aluno, mesmo frequentando um sétimo ano, não era alfabetizado. Depois de alguns momentos, que, notadamente, foram muito angustiantes para as estagiárias, um egresso do curso, na época já professor daquela escola, veio auxiliar, pois dominava a língua de sinais. A participação do aluno na oficina foi muito boa, a empolgação, a alegria e a vontade que ele demonstrava em participar de todas as atividades foram motivo de importante reflexão, tanto na escrita dos relatórios quanto na apresentação do seminário. Restou o questionamento sobre a situação de que ele ainda não era alfabetizado, mesmo mostrando-se capaz de aprender. E esse aluno, como depois o professor comentou, era considerado indisciplinado na sala de aula.

A exclusão, seguida ou precedida da indisciplina dos alunos, se mostra uma frequente nas escolas da região que recebem os nossos estagiários, como foi o caso contado por Maria. Durante os anos que orientei os estágios, não tive nenhuma experiência efetivamente boa que estivesse de acordo com o que preveem os estudos no entorno da inclusão, em especial no discutido por Mantoan (2003) e Baptista (2015). O que é inclusão escolar, como fazer e por que fazer são os elementos discutidos por Mantoan (2003). Na defesa de que a Educação seja universal, a autora discute a questão das diferenças, a legislação no entorno do tema, os aspectos pedagógicos e administrativos para garantir a verdadeira inclusão e o papel do professor na sala de aula com alunos incluídos. Do mesmo modo, Baptista (2015, p. 17) reúne escritos de diversos pesquisadores que tratam do tema da inclusão na perspectiva das políticas públicas, no sentido de “[...] uma contínua contextualização dos processos analisados e concepção da política como um campo no qual os sujeitos são construídos e, simultaneamente, constroem sentidos definidores daquilo que somos”. Mas, das palavras bonitas dos escritos, pouco era observado no campo de prática dos licenciandos.

Então, mesmo contando com disciplinas que tratavam do tema de Educação Inclusiva (60 horas) e de Libras (60 horas), os acadêmicos não se posicionavam seguros para trabalhar com tamanha diversidade, que incluía tantas outras, como as questões de gênero, indicadas por Carol. Tabu em muitos espaços, na nossa região o tema não era e ainda não é diferente. O

estágio de Carol, realizado no Ensino Médio, foi mais frustrante do que formativo, pois em seu contar, o que prevaleceu foram as experiências ruins. A relação entre a própria formação e o aprendizado do ensinar Matemática praticamente não é citado nas entrevistas dos Egressos. As histórias ficaram mais voltadas às experiências negativas, e as análises sobre o aprendizado do ensinar Matemática demonstrou ter ficado em segundo plano.

Para além das dificuldades com os alunos incluídos, os problemas de indisciplina foram apontados como um dificultador significativo no momento do lecionar. Alice e Maria contam sobre essas experiências, sendo que Alice ainda faz uma reflexão sobre o papel do professor diante dessa problemática:

Então, onde eu me assustei um pouco... (Risos) Para não dar aula, no Ensino Fundamental eu fiquei meio desesperada, assim, sabe? Eu acho que fiz o meu estágio I, que era de Ensino Fundamental com o oitavo ano, se eu não me engano. Eu fiquei meio apavorada, principalmente pela indisciplina dos alunos. Eu não sei como era anos atrás, mas atualmente, com as minhas vivências, me deixa um pouco desesperada. Não me dá vontade de ir para sala de aula. Um pouco de indisciplina dos alunos e um pouco também a relação familiar, sabe? Porque, querendo ou não, o professor em sala de aula tem que carregar um pouco disso tudo, porque não existe, não existe dar aula tampando os ouvidos e os olhos e “ah, vou dar aula, vou pro meu conteúdo e vou dar a minha aula”. Isso não existe, né? Porque os alunos, querendo ou não, têm várias vivências. São alunos diferentes. Às vezes não têm nem família. Então é complicado. Eu acho que é um pouco isso, também, porque o professor não é só professor. Ele é um pouco de tudo, sabe? Eu acho que isso também um pouco me deixou abalada. É uma das coisas que eu acho difícil na docência. Isso foi no estágio. (ALICE).

Para Alice, a questão da indisciplina vem acompanhada da frustração de ter que abarcar temas que vão além do ato de ensinar Matemática. E este era meu discurso permanente nas disciplinas que lecionava e nos estágios que orientava. Minhas experiências na Educação Básica circularam em um universo de alunos com fome, com família desestruturada, sem material escolar, expostos a situações de violência, entre muitos outros problemas. Discutir sobre o papel do professor na sala de aula, que, por vezes, é o único adulto que se importa com aquele aluno, era minha prática comum. Nosso foco e preocupação maiores estavam no ato de ensinar e aprender Matemática, mas sem desvincular os preceitos humanos e as relações que construímos no dia a dia da profissão, principalmente quando lidamos com as gentes miúdas (FREIRE, 1996) da Educação Básica. Mas o excesso de problemas que acompanham esses alunos ofuscava o que realmente era a atividade fim do professor em sala de aula, naquele momento de formação, que era ensinar Matemática. E essa complexidade na tarefa docente era o que assustava os licenciandos e acabou contribuindo em afastá-los das salas de aula.

Maria traz uma informação importante – mas que não era minha desconhecida –

agregada à questão da indisciplina, a falta de apoio da professora regente da turma:

Das experiências nos estágios, eu acho que o que mais me decepciona é exatamente aquilo que eu comentei sobre a indisciplina dos alunos, sabe? Eu não tenho muita paciência. Talvez, eu acho que eu não tenha... E os professores também que não acompanhavam as aulas... a maioria não estão apoiando. Fica muito complicado não ter essa ajuda, esse acompanhamento. Se estivessem junto, talvez nada mudasse, mas talvez... Vai saber. (MARIA).

Esta falta de apoio era o que havia de mais comum nos estágios. A maioria dos professores não se negava a ceder suas turmas para os licenciandos exercitarem a docência, mas muito dificilmente algum professor acompanhava o desenvolvimento das atividades ou permanecia junto da turma. Essa ausência estava em desacordo com o que previa regulamento de estágio, parte integrante do PPC do curso: “De acordo com a Lei 11.788 o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo Professor Orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente.” (PPC, 2012, p. 104). Além disso, o regulamento traz as especificidades das ações do professor regente da turma na qual o estagiário realizaria a intervenção:

Artigo 19 . Compete ao professor regente de sala:
 I acompanhar as atividades que o acadêmico estagiário desenvolve;
 II analisar o planejamento elaborado pelo acadêmico e aprovado pelo professor orientador sugerindo alterações, se necessário;
 III avaliar o estagiário e preencher os formulários solicitados pelo IFC, logo após a conclusão do estágio. (PPC, 2012, p. 111).

Dos três itens, o terceiro era o único sempre cumprido pelos professores regentes, normalmente com ótimas avaliações dos estagiários. Analiso que estas avaliações não condiziam com o que era realidade no desenvolvimento do estágio, uma vez que os professores regentes não permaneciam em sala e raramente auxiliavam com os planejamentos. Sempre percebia isso como um descaso, visto que também poderia ser preocupação do professor regente o bem andar das aulas, pois era sua turma que poderia ser prejudicada caso algo não se concretizasse.

Os problemas com indisciplina e planejamento também foram contados por Graciele:

Os estágios, depois, aí foi o que decidi mesmo a não ir pra sala de aula [...] E aí, nos estágios, principalmente não em relação às oficinas, mas em sala de aula, aí também foi mais ou menos, foi problema com indisciplina, ali teve uma escola municipal primeiro, do 6º ao 9º ano, que era bastante indisciplina, e também, sempre você levava preparado né, o conteúdo, nunca dava conta de passar, de fazer tudo que você queria. Toda aula você tinha que reprogramar, preparar. Fazia um planejamento inicial de estágio e depois você tem que mudar toda aula, você tem que mudar porque você não dá conta de fazer tudo aquilo que você planejou. E no Ensino Médio também foi mais ou menos assim, mais ou menos a mesma coisa, assim... (GRACIELE).

Assim como Carlos, Graciele conta suas experiências colocando-se na terceira pessoa, o que reforça uma não identificação com a docência. Além disso, Graciele fez uma observação que me incomodava muito nos momentos do estágio. O regulamento previa que parte da carga horária fosse destinada às observações, parte para as oficinas e parte para a docência. E, novamente, como o que ocorria com as PCCs, as oficinas eram vistas como algo alheio à docência e à seriedade do aprendizado. Como briguenta que sempre fui, este foi um aspecto que consegui mudar no novo regulamento, atualmente vigente. Não existem mais as oficinas, apenas observação e docência. Assim, os orientadores precisam planejar junto dos licenciandos o uso de alternativas ao método tradicional para o ensino da Matemática em sala de aula com mais seriedade e com menor foco recreativo. Esta foi uma briga boa, pois também serviu para que os demais professores orientadores tomassem consciência de que o estágio na parte da docência deveria abarcar as metodologias diversas, pois, até então, a predominância de planejamento de aulas era tradicional.

Outro aspecto ressaltado por Graciele foi a dificuldade com o planejamento. Era normal que os licenciandos tivessem uma certa rigidez com o planejamento. Quem está na docência sabe que nem sempre é possível cumprir o planejado, às vezes por conta da diversidade da turma ou pela dificuldade ou não dos alunos com determinado conteúdo. Minha orientação focava na questão da importância do aprendizado e não na rigidez de começar e terminar exatamente o planejado. Insistia que esses eram pequenos detalhes que eles conseguiriam administrar muito melhor com o tempo em sala de aula, quando estivessem atuando e com as próprias turmas, conhecendo as suas particularidades. Mas a preocupação dos licenciandos focava mais no que não dava tempo de fazer do que naquilo que era, ou não, aprendido pelos alunos. E essa foi uma falha de constituição docente que não foi superada, mesmo que o discurso dos orientadores focasse nesse aspecto. Assim, a decisão de não ir para a docência foi influenciada com a experiência do estágio.

O mesmo problema no sentido de dar certo o que foi planejado foi contado por Emanuelle, mas, na perspectiva dela, se houvesse mais tempo de observação, as aulas ocorreriam de forma mais satisfatória:

No estágio, eu acho até que teria que ter, assim, mais... Sala de aula a gente teve bastante, mas eu acho, assim, um pouco mais observação, até. O primeiro estágio, a gente teve a observação, mas a gente foi um, dois dias, sabe? Talvez um pouquinho mais disso. Não sei também. Ir um pouquinho mais com calma pra escola, pra não... Até a gente aqui consegue, tipo, desde o primeiro semestre, a gente tem essas oficinas que vai indo com calma. Mas eu acho assim, que, em sala de aula, teria que ter um pouquinho mais observação, de situações diferentes, porque a gente ia lá, era tudo mil maravilhas, e chegava nossa hora, não era aquilo. Tinha muita bagunça.

(Risos). (EMANUELLE).

No contado por ela, fica explícita a crença de que, se observasse mais, aprenderia mais como ser professora, organizaria melhor as suas atividades e teria êxito no momento em que ela fosse a docente da turma. A diferença entre o que era esperado do que de fato ocorria favorecia a indisciplina da turma. O exigido em relação à observação dividia-se em 32 horas do estágio no Ensino Fundamental e 28 horas do estágio no Ensino Médio, sendo que essa observação concentrava assistir aulas, analisar o projeto político pedagógico da escola e, ainda, o plano de ensino e o material didático utilizado pelo professor regente (PPC, 2012).

Sobre este observar outro profissional atuante, Pimenta e Lima (2006) direcionam crítica em relação à observação como algo que serve de imitação de modelo, mesmo quando os estagiários “[...] nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 8). Para as autoras, não é uma constante que o acadêmico tenha elementos suficientes para realizar essa avaliação, assim o estágio se reduz a imitar modelos, “[...] sem proceder uma análise crítica teoricamente fundamentada e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 8).

Então, essa crença de Emanuelle em relação à observação como fonte de segurança para o melhor lecionar e para o sucesso de seu estágio docência não se sustenta, teoricamente falando. A importância da observação, no contexto do estágio, pode servir de orientação inicial, de reconhecimento da turma em suas dificuldades ou potencialidades, mas não é garantia de que haverá êxito nas questões disciplinares, por exemplo.

Então, Carol, Alice, Maria, Graciele e Emanuelle contaram sobre os problemas de indisciplina dos alunos no momento dos estágios. Motivos diversos foram sugeridos e, ao analisar suas histórias, percebo que essa questão teve relação direta com planejamento e auxílio do docente regente da turma. A dificuldade com o planejamento também tem relação com a falta de auxílio do professor regente, principal conhecedor da turma e de seu ritmo. Assim, a falha desse profissional fica explícita, desde a minha experiência como orientadora, passando pelo reclamado pelos licenciandos na época dos estágios e reforçado agora pelo discurso dos Egressos. Em relação ao planejamento, mesmo não sendo citada, a participação dos orientadores surge também como um indicativo de problema, principalmente na preocupação primeira com a rigidez de cumprir o cronograma em detrimento do aprendizado.

Já sobre as experiências positivas, alguns dos Egressos realizaram o estágio no Ensino Médio dentro do próprio IFC, nos cursos técnicos. Carlos e Alice, meus orientados,

desenvolveram belos trabalhos.

Que eu acho que eu acabei falhando, talvez, na minha escolha na época de estágio, foi ter feito aqui dentro. Aqui é uma escola diferente das outras. E todo mundo que faz estágio aqui fala, apesar da gente ter um monte de dificuldade, mas os alunos são os melhores. Então eu às vezes eu fico lembrando do que foi feito. Foi bacana, mas... E eu acho que é um tanto isso, pensando que talvez, lá fora... Talvez é só um medo que eu deveria ter encarado, aí eu fiz o estágio aqui. Mas lá fora, não sei se eu vou conseguir fazer. Os colegas contavam de ter muita dificuldade. Aqui eu me sentia tranquilo. Em casa. (CARLOS).

Aí do Ensino Médio eu me animei um pouco. Eu gostei do Ensino Médio. Talvez seja ali, sabe? Talvez, se um dia... Eu fiz aqui no IFC. Eu nunca vou dizer que eu nunca vou atuar, porque a gente nunca sabe, né? Mas assim, me identifiquei mais com Ensino Médio, por eles serem mais maduros, saberem mais o que eles querem para a vida. Foi bom meu estágio aqui. Claro que talvez em outra escola seria diferente, mas assim... (ALICE).

A perspectiva dos dois em relação às diferenças entre uma escola federal, com uma boa estrutura física e de pessoal e com alunos mais comprometidos do que na maioria das escolas públicas, coincide com a minha percepção. Na minha carreira docente, já lecionei em todos os níveis e esferas, e minha observação é de que o Ensino Médio do IFC tem um diferencial significativo em relação às outras escolas. Há de se considerar que, além da atratividade para a carreira docente, que mantém na instituição professores com dedicação exclusiva, existem as instalações físicas adequadas e diversos setores de apoio ao estudante, e, ainda, a instituição seleciona os alunos anualmente por meio de uma avaliação. Como as vagas são em menor quantidade do que a procura, este é o instrumento escolhido pela instituição para o ingresso nos cursos de Ensino Médio, todos com técnico integrado. Os alunos permanecem no *campus* durante todo o dia e dispõem de assistências variadas. A concorrência para o exame de seleção costuma variar de 2 a 4,5 candidatos por vaga.

Estudos de pesquisadores oriundos do IFC (FORNARI, 2018; PREDEBON TITON, 2016; TAVARES, 2014) demonstram, dentre outros aspectos, que os Institutos Federais são reconhecidos pela qualidade do que têm proporcionado à sociedade. No Nível Médio, os IFs são destaque nas avaliações federais e são referência de qualidade em suas regiões. Em 2015, os resultados obtidos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na áreas das ciências colocaram os IFs em destaque: “Se a rede federal de ensino fosse um país, em ciências — a matéria escolhida como foco da análise desta edição — o ‘país das federais’ ficaria em 11º lugar no ranking internacional, um ponto acima da tida como exemplar Coreia do Sul.” (BORGES, 2016, p. 1). Em 2017, mesmo sofrendo cortes de orçamento, os Institutos Federais lideraram as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em catorze estados

brasileiros (SALDAÑA; TAKAHASHI, 2018).

Assim, o IFC faz parte de uma rede de referência e, conseqüentemente, a realização do estágio destaca-se como uma boa experiência. A atratividade para a carreira docente também é ponto de destaque, sobretudo pela possibilidade da dedicação exclusiva. Vários de nossos Egressos já atuaram como professores substitutos no *campus* e o discurso de que é uma escola de nível superior às demais acaba sendo disseminado. Porém, o ingresso via concurso público para os nossos Egressos fica sujeito à realização de cursos de pós-graduação e não se coloca como campo de atuação assim que concluída a licenciatura. Mesmo com a qualificação mínima exigida – a maioria das vagas exige doutorado –, a concorrência é alta, o que torna este espaço algo distante da realidade imediata dos nossos alunos recém-formados.

Então, realizar o estágio no IFC pode ser uma excelente experiência, mas, assim como as oficinas de PCCs, não reflete a realidade da maioria das salas de aula na Educação Básica, principal campo de atuação e de oportunidade para os Egressos. Esta análise vai de encontro ao que foi decidido pelo grupo de professores orientadores mais recentemente. Devido à dificuldade em visitar os estágios nos municípios vizinhos, colocou-se como exigência que o estágio no Ensino Médio, obrigatoriamente, ocorra no IFC. Essa decisão baseou-se unicamente nas necessidades dos professores orientadores, visto que, na voz dos licenciandos, em pesquisa que realizamos com todos os acadêmicos (REISDOEFER *et al.*, 2018b), 60,25% afirmaram que teriam dificuldade em cumprir as tarefas de estágio, caso fosse obrigatório realizá-lo na cidade da instituição. O motivo principal é que residem em municípios vizinhos e teriam dificuldade com custo de transporte, tempo de deslocamento e licença de trabalho.

Assim, realizar estágios obrigatoriamente no espaço do IFC traz duas nuances significativas a serem analisadas. A primeira é a não consonância com a realidade da maioria das escolas de Educação Básica, o que contribui para uma formação pautada em algo que será diferente do que o futuro professor terá em sala de aula. Ainda, forçar acadêmicos residentes em outros municípios a estagiar no IFC pode contribuir para uma evasão docente ainda mais precoce, já na licenciatura, pois o nosso estudo que apontou os 60,25% de licenciandos que teriam dificuldades em estagiar fora de seus municípios trata, especificamente, de ações realizadas no âmbito do curso que contribuem para que os acadêmicos não evadam.

Para o grupo de Egressos desta pesquisa, que escolheram voluntariamente o espaço do IFC para estagiar, a boa experiência comparada ao que contavam os outros colegas, das muitas dificuldades nas outras escolas da região, incutia um certo medo da docência, como ponderou Carlos ao dizer “talvez é só um medo que eu deveria ter encarado”. Ele fez um belo trabalho no IFC. Eu avalio que também teria desenvolvido um bom trabalho em outra escola,

mas o medo não lhe permitiu essa tentativa. Carlos e Alice foram destaque no realizado nos estágios. Os dois conseguiram relacionar os conteúdos matemáticos com as especificidades do curso técnico e desenvolveram um estágio com significado para aquele espaço, muito bem pensado, planejado e analisado.

Sobre o relatório de estágio de Carlos, Predebon Titon (2016), que é docente do IFC, destaca:

O acadêmico, dentro das proposições de atividades inerentes a disciplina de Matemática propostas no estágio, refletiu por meio das suas narrativas a tentativa de integração dos conhecimentos matemático e técnico, seja por experimentações, coleta de dados, questionamentos e atividades que agregam a realidade profissional do curso. De posse do conteúdo a ser trabalhado e de dados de campo, oriundos das atividades técnicas dos estudantes do Ensino Médio, desenvolveu o conceito de polinômios. (PREDEBON TITON, 2016, p. 181).

Assim como na docência, Carlos realizou uma oficina muito boa. Foi sobre trigonometria, e não é exagero dizer que foi a melhor aula que já assisti sobre o tema. A boa experiência foi o resultado de uma combinação de aspectos favoráveis ao bom desenvolvimento da atividade, quais sejam, planejamento orientado, disposição de Carlos em desenvolver algo significativo para os alunos do curso técnico e participação da turma, que não apresentou problemas de indisciplina. Na mesma linha, Alice organizou suas aulas relacionando as necessidades do curso técnico ao ensino da Matemática:

No estágio eu não segui nessa linha de lista, lista. Optei por não fazer isso. Já que eu tinha muita dificuldade naquilo, tentei usar mais coisas práticas, da vivência dos alunos. Aqui no IFC, eu fiz o estágio com o técnico em alimentos, então eu tentei abordar aquilo, sabe, para os alunos entenderem melhor, e poucos exercícios, mas que fossem significativos pra que o aluno entendesse que era daquele jeito, sabe? A relação da Matemática com o curso. Eu acho que isso é importante, assim, porque o aluno, querendo ou não, ele vê e: 'Ah, não é tão difícil. A Matemática está em tudo.' Então, às vezes, uma lista gigante daquelas apavora o aluno e às vezes não resolve muito, porque aquilo não acrescenta em nada. Repetição, né. Não acrescenta em nada. O aluno não aprende a mais por causa disso. (ALICE).

Tanto no caso de Alice, quanto no de Carlos, o professor regente da turma não acompanhou a execução das aulas. Mas esta condição não teve impacto negativo no resultado da experiência deles na condição de aprendizes. Assim, o IFC se mostrou um bom campo de formação, mas não retrata o que é cotidiano nas escolas. Estas experiências compartilhadas pelos licenciandos quando da apresentação dos seminários de estágio indicava o quanto, no geral, as inserções na docência estavam longe do que seria o ideal. Pensando mais amplamente, e, de certa forma, com um pouco de desesperança, algumas questões merecem reflexão: Quando as instituições de ensino serão devidamente valorizadas? Quando a atratividade para a carreira docente, pautada no que já é lei, será uma realidade? Por que as

situações exitosas dos IFs não servem de modelo e exemplo aos estados e municípios? Quando realmente a sociedade se importará com as pautas da Educação?

Para além dos problemas de planejamento e indisciplina, os Egressos elencaram algumas situações do campo de estágio que revelam um entrecruzamento de características negativas que interferiram nas suas práticas. Falta de material didático, problemas com as tecnologias, descompromisso das pessoas que fazem parte da escola são alguns dos contados pelos Egressos.

Quadro 16 – As críticas ao campo de estágio

A imersão na escola foi um choque de realidade – Emanuelle
As dificuldades com a escola – Carol
Sobre uma direção descomprometida – Carol
Faltou apoio da direção e da professora no momento do estágio – Emanuelle
As falhas do professor regente – Carol
Uma crítica aos professores atuantes – Carlos
A não reprovação – Maria

Fonte: A autora

O primeiro item que analisei neste trecho da dimensão foi a questão dos recursos materiais das escolas. Minha conhecida íntima nos dezessete anos em que atuei nas escolas estaduais e municipais, a escassez de recursos com que a maioria dos professores desenvolve seu trabalho ainda é rotina. Emanuelle e Carol planejaram aulas que demandavam do uso do laboratório de informática da escola:

Mas essa parte assim, que nem eu falei, do estágio, talvez eu tive, não sei, foi um choque de realidade, alguma coisa assim, que me deixou meio que com receio... Até o terceiro ano, eu tinha mais expectativa de ser prof... Que nem eu tava ainda auxiliando na Educação Infantil, né? Pra mim era, já tava no ramo da Educação, já tinha plano de aula, a gente já tinha reunião pedagógica, enfim. Já tava dentro desse universo... E, pra mim, ali foi o ponto ruim mesmo. O Ensino Médio, o estágio, eu fiz aqui no IFC. Que foi melhor. E no Fundamental I, assim, eu acho que faltou um pouco de apoio da escola. Lá da escola que eu fiz. Porque eu planejava as coisas, ela dizia que tava tudo certo, chegava na hora não tava tudo certo. Tanto que eu planejei uma aula de laboratório, eu cheguei lá, ela me disse que tava todo instalado em todos os computadores, o Geogebra. Cheguei lá, ela disse que não, que não tava, porque quando desligava os computadores ele excluía tudo que tinha instalado. E eles tinham instalado no dia anterior. Então eu tive todo esse processo de ter que instalar tudo de novo, e os alunos daí começaram aquela bagunça. Aí até eu conseguir colocar eles na linha em sala de aula também, eles tinham essa complicação com a bagunça, eu não conseguia dominar. Foi uma turma, assim, bem difícil. Era sétimo ano. Tinha uns vinte e seis, vinte e sete alunos na sala. Era uma turminha bem cheia, assim. E eles tavam numa fase... (EMANUELLE).

Além da turma, a gente sente um pouco de dificuldade na questão material da

escola. A gente teve dificuldade de usar o laboratório, a gente teve dificuldade com material, a gente teve que levar o nosso para fazer o estágio. Tudo isso pesou. E aí tu chega lá no laboratório e não tinha computador, e o técnico não fazia muita questão de consertar para você, ajudar. E a gente sabe o quanto computador e o software são importantes. Eu aprendi muita coisa vendo, e isso para mim é fundamental, e isso frustra, né? Porque a gente sabe que isso é uma realidade hoje, mesmo que não na mesma proporção, mas é uma realidade que não sei se vai mudar tão cedo. Então, isso também faz com que eu pense: “Se ainda não mudou, eu não vou lá”, entendeu? Às vezes tu chegava lá e não tem nada disponível, e agora eu faço o quê? Eu e a Ivonete nos deparamos com isso. A gente chegou lá e o laboratório, não dava para usar o laboratório naquele dia, e a gente não tinha uma segunda opção. Daí tu já vai totalmente inseguro, daí aquilo que tu tinha planejado já dá tudo errado. E, outra coisa, eu não era professora, então aquilo para mim era difícil fazer. Por mais que eu soubesse passar isso para outra pessoa, é diferente, ali com os alunos, ainda mais Matemática. (CAROL).

Emanuelle brevemente comenta seu estágio no IFC, que foi bom – e, como já explorei, não condiz com a realidade da maioria das outras escolas –, mas reserva o maior espaço de seu discurso para contar dos problemas que teve no estágio do Ensino Fundamental. A falta de organização e de estrutura das escolas era elemento dificultador na realização dos estágios e das práticas. Lembro que, ao tratarmos sobre o uso de tecnologias em sala de aula, logo a discussão voltava-se mais para os dificultadores encontrados nas escolas do que para o benefício desse item de inovação como auxiliar para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Muitas vezes, o planejamento sobre algumas atividades era abandonado por conta do pouco recurso nesse sentido. A existência de um técnico nos espaços de laboratório de informática era outro assunto que se colocava em pauta, pois a presença desses profissionais era minguada, ou então problemática, como o ocorrido com a Carol: “o técnico não fazia muita questão de consertar para você, ajudar”.

Para Borba e Penteado (2000), os problemas técnicos podem inviabilizar completamente o trabalho do professor. Assim, na questão de infraestrutura, o apoio de um técnico é fundamental para o bom desenvolvimento de qualquer atividade que demande o uso de computadores:

Ainda dentro da infraestrutura é preciso pensar no apoio técnico. Um técnico em informática deveria fazer parte do quadro de funcionários da escola. Não é possível desenvolver qualquer atividade com computadores que apresenta problemas com monitor que não liga, a impressora que não imprime, problemas de configuração na rede, os softwares desaparecem e os vírus atacam. (BORBA; PENTEADO, 2000, p. 24).

Muitas vezes, os estagiários comentavam das dificuldades com os computadores nas escolas, e uma observação importante é que boa parte não dispunha de plano B para a realização daquela aula. A rigidez sobre o desenvolvimento do planejamento na íntegra também era fonte de descontentamento com o finalizar das atividades. Precisar recomeçar a

instalação do *software* com a turma toda no laboratório demandava tempo e, conseqüentemente, as questões de indisciplina eram favorecidas. Nesses momentos, a presença, não somente do técnico em informática, mas do professor regente seria ponto importante, para auxiliar o estagiário com a possível bagunça dos alunos e para orientar quanto à adequação da atividade a partir de outro material ou de outra abordagem.

Situações como essas, na qual Carol faz questão de colocar “e eu não era professora”, geram certa insegurança com a experiência de lecionar, tanto que colaboram para que a decepção com as atividades indiquem uma desistência da docência, como no caso de Emanuelle, que “até o terceiro ano, eu tinha mais expectativa de ser profe”. Mas não foi. E não é.

Outra colocação interessante de Emanuelle refere-se à turma como muito cheia, com 25, 27 alunos. Esse era um comentário comum nas apresentações dos Seminários e, durante um bom tempo, avalei uma reclamação sem muito sentido. Na minha percepção da época, estas eram turmas relativamente adequadas em quantitativo de alunos, pois meu costume na Educação Básica era com turmas de mais de quarenta alunos, sempre. Quarenta, quarenta e cinco. Já tive turmas com mais de 50 alunos no Ensino Fundamental, sexta série na época. Ainda era um tempo no qual tínhamos que preencher os livros de chamada à mão e nenhuma carga horária para planejamento. O espaço reservado à listagem dos alunos era de 50 linhas e lembro muito bem que colávamos uma folha extra, na parte debaixo, para elencar todos os alunos. E era uma turma difícil. Eu não tenho certeza do quanto aprenderam de Matemática naquele ano. Essa era apenas uma, das várias turmas que eu tinha. Eram condições muito desfavoráveis para um ensino de qualidade, para uma aprendizagem efetiva. Quando eu me lembro dessa fase, que foi logo no início da carreira, quando eu ainda cursava a licenciatura, fico pensando em porque não desisti, pois era realmente muito difícil. Embora a LDB de 1996 tenha estabelecido em seu artigo 25º o objetivo de que seja alcançada a relação ideal entre o número de alunos e o professor, os sistemas de ensino, em sua maioria, ainda não estabeleceram parâmetros nesse sentido. Novamente, como discuti na seção das políticas públicas de formação e valorização docente, as leis são implementadas, mas não são cumpridas em sua integralidade.

Mas, em relação ao quantitativo de alunos em sala, essa era uma situação que, apesar de interferir diretamente na qualidade do aprendizado, não me trazia problema com indisciplina, o que hoje é bastante comum no contado pelos licenciandos e agora pelos Egressos. Mesmo com uma turma um pouco menor, o desafio de estabelecer uma relação na qual os alunos respeitem o professor em sala e sintam interesse pelo aprender é um entrave

significativo na formação inicial e foi muito destacado pelos Egressos em várias de suas colocações. Aliado a isso, à falta de apoio da escola, representada pelos seus profissionais, o desencanto com a docência vai se reforçando nos licenciandos.

A direção, eu já conhecia. Quando eu cheguei lá, ela falou que pode fazer, mas ela não pediu, ela assinou, eu não lembro o nome do Ofício lá. Mas ela assinou no último dia. Eu acho que a gente precisava daquilo para estar no relatório. Mas a gente entrou e saiu e acho que ninguém nunca pediu assim: ‘Ó, quem que vocês são e o que é que vocês estão fazendo aqui?’ (Risos). Acho que não assim, porque de repente já me conhecerem, mas eu estava lá e acho que ninguém sabia o porquê eu estava lá. Então essa falta de preocupação com isso com esse pequeno detalhe e às vezes acontece em um contexto maior. Hoje, por exemplo, lá na empresa que eu trabalho, eu sei a quem recorrer, eu sei que eu posso pedir aquela pessoa, mas às vezes ali fica meio sem ter uma referência. (CAROL).

Por estes dias, minha irmã, que acabou de concluir pedagogia, contou um pouco da realização do seu estágio obrigatório. Na escola em que ela estagiou, os acadêmicos não podiam entrar na sala dos professores. Não podiam usar o banheiro dos professores. Então, qual o tipo de formação docente está subentendida em situações como esta? Eu tive uma experiência com uma estagiária que, para realizar a oficina de estágio no contraturno, teve que levar o lanche que os alunos consumiriam, pois a diretora afirmou que eles não poderiam lanchar com os demais. Amorosamente, minha orientanda fez um bolo de chocolate com cobertura. Hoje ela está na docência, apesar de alguns dificultadores. Assim como outros, também acumulou experiências positivas e outras negativas, mas, no seu caso, assumir a profissão nunca foi uma dúvida no tempo em que cursou a licenciatura. Assim como eu, no início da carreira, já era professora das séries iniciais, concursada em nível municipal.

Então, é preciso refletir e analisar no contexto formativo, qual a função dos profissionais que compõem o ambiente escolar. Qual a importância de cada um? Quem é o diretor na escola? Qual a sua função? Ele pode contribuir com a formação docente do professor iniciante? As minhas melhores experiências na Educação Básica ocorreram em escolas nas quais todas as pessoas se envolviam com a Educação, a começar pela senhora da limpeza, que orientava as crianças, na merendeira que observava as necessidades dos alunos e propunha um lanche logo na chegada para alguns. Minhas melhores experiências vinculam-se a excelentes gestores. As coordenadoras pedagógicas que mais auxiliam do que fiscalizam. Carol chega e sai do ambiente de estágio sem ninguém, ou praticamente ninguém, saber quem é ela naquele espaço. Qual o compromisso de cada profissional que, de forma direta ou indireta, está envolvido não somente na formação inicial dos professores, mas no bem andar do dia a dia da escola? Sempre tive para mim que todos aqueles que desempenham alguma tarefa no ambiente escolar, seja na limpeza, na produção da alimentação, na gestão ou na

docência, são profissionais da Educação.

Além da direção, o apoio dos professores regentes das turmas também era quase nulo. No contado pelos Egressos e nas experiências que eu tive com os demais acadêmicos que orientei, principalmente durante os estágios, o auxílio dos professores regentes ficava abaixo do esperado.

A professora ficou um dia. O primeiro dia ela ficou junto... Talvez, se ela estivesse junto, eles teriam, no caso, respeitado. Talvez eu, por ser uma pessoa diferente em sala, eles não respeitaram tanto. Talvez, se ela tivesse junto, eles tivessem segurado um pouco mais a questão da bagunça, mesmo, que eles faziam em sala. Mas eu acho que faltou essa parte tanto da profe, tanto de diretor, e tal. (EMANUELLE).

O professor que acompanhou o estágio na escola não ficou junto. Isso eu acho que é uma falha também, uma falha bem séria, na real. Ou daqui a pouco da gente ter um tempo, não sei se isso daí é do estágio, mas até do professor de Matemática daquela turma tá junto também. Para ele entender que os alunos ainda não têm conhecimento nenhum. Então, daqui a pouco, a gente ensinou lá eu acho que era função de primeiro grau. Eu não sabia se a turma já sabia fazer algumas coisas ou não. Eu cheguei lá sem saber. Mas não tivemos nenhum contato com a professora de Matemática da turma, que eu me lembre, assim. Eu não me lembro de ter tido. A gente teve com a direção. Eu não me lembro se a gente teve reunião com a profe da turma. No Ensino Fundamental a gente teve, no quinto ano a gente teve, mas, no médio, não me recordo de ter em algum momento sentado com a professora de Matemática e falava isso, isto e aquilo. A única coisa que a gente sentou com direção, explicou tudo para direção, mas com a profe eu não me lembro. (CAROL).

O planejamento do acadêmico começa errado ao não se reunir com a professora e discutir qual conteúdo será abordado, as especificidades da turma, os materiais disponíveis na escola, qual metodologia mais adequada e como elaborar a avaliação. No momento da docência, os problemas com indisciplina, tão comuns nos relatos dos estagiários, poderiam ser amenizados com a presença da professora em sala, conforme contou Emanuelle que, na observação, era tudo mais fácil do que na prática. Maria também reclamou que “os professores também que não acompanhavam as aulas... a maioria não estão apoiando” é uma situação importante de falha na constituição docente. Ao pensar em outras profissões, percebemos que um médico residente sempre está acompanhado de um profissional com mais experiência. Um acadêmico de engenharia civil jamais poderá assinar uma obra sem que o trabalho seja conjunto com um engenheiro formado e capacitado. Um advogado, mesmo formado, se não tiver aprovação no exame da OAB, não pode atuar. Então, porque se acredita que alguém na metade de um curso de licenciatura já esteja totalmente capaz de lecionar para uma classe cheia, diversa, que, mesmo com seus professores regentes, apresenta inúmeros problemas e desafios?

Para Pimenta e Lima (2006), superar apenas o modelo de reprodução a partir da observação de um professor experiente, ou a mera instrumentalização, do como fazer, qual

técnica utilizar, é função do estágio. Embora importantes, essas ações não contemplam o processo de ensino como um todo. Mais do que ser apenas a parte prática do curso, o principal é a aproximação com o campo de atuação, com vistas a estabelecer uma reflexão a partir da realidade:

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 20).

E, nesse sentido, o professor regente faz parte desse campo de atuação e sua presença e participação no estágio, na formação do futuro profissional, é fundamental. Pensando na perspectiva das autoras, referências no que diz respeito ao estágio, as experiências docentes dos Egressos enquanto estagiários não foram exitosas. E eles apresentam os motivos pelos quais não foi experiência formativa adequada, pois estavam na condição de aprendizes e faltou apoio dos demais profissionais envolvidos. Como colocou Carol, “e eu não era professora”, por certo, como aprendiz que era, a necessidade de supervisão e orientação eram fundamentais. Há falha do professor orientador de estágio, dos gestores da escola, do professor regente da turma a até mesmo do técnico que permanece na sala de informática da escola. Assim, o acadêmico fica desamparado no tempo do estágio e o resultado dificilmente pode ser satisfatório nestas condições, tanto em aspectos pessoais quanto profissionais.

Mesmo não colocada pela maioria dos Egressos, a questão do planejamento, o pensar uma segunda possibilidade em casos de dificultadores, era função do orientador. “Portanto, a habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas.”. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 10). Esse aprendizado de como fazer ou o que fazer em situações não exitosas é favorecido quando professores mais experientes auxiliam os estagiários no desenvolvimento dessa habilidade de reorganizar, de criar e de adaptar.

Em suas histórias, apenas Emanuelle coloca que a inexperiência de seu orientador foi fundamental para alguns insucessos. Analiso que várias das histórias contadas, mesmo que o apoio do professor regente continuasse não ocorrendo, poderiam ser menos estressantes caso o auxílio do professor orientador fosse mais eficiente nos momentos de planejamento e visitas ao campo de atuação, atividades estas previstas como obrigatórias aos orientadores (PPC, 2012). Para Pimenta e Lima (2006), é necessária uma desburocratização do estágio, que está

sobrecarregado de fichas de avaliação e com uma visão distorcida, míope da realidade. Isso demanda um aprofundamento sobre a importância do estágio, e cabe que professores orientadores “[...] procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14). Assim, o orientador tem um papel que vai além de auxiliar nos planejamentos e realizar visitas no campo de atuação, mas que pode fomentar uma mobilização para que as situações vivenciadas pelos acadêmicos sejam compreendidas e analisadas em sua totalidade, com vistas a uma formação inicial mais sólida e uma constituição docente mais eficiente do ponto de vista das práticas formativas.

Todas essas situações de estágio e de prática, que não foram exitosas no viés formativo, contribuíram para uma formação inicial em desacerto, incompleta, em alguns casos, quase desastrosa. Foram experiências que trouxeram aos Egressos uma visão de sala de aula e de docência que não condiz com o que almejavam para suas carreiras. Os problemas enfrentados nas escolas permitiram aos Egressos uma análise sobre ser professor, sobre responsabilidades diárias que permeiam as variáveis que compõem a docência.

Essa visão do que é ser professor e das responsabilidades que a profissão carrega e demanda foram citadas enquanto eram acadêmicos e são agora lembradas e refletidas pelos Egressos. No seminários de práticas e de estágios, quando a discussão ultrapassava a fronteira da disciplina, havia muita reclamação sobre o professor das salas da Educação Básica, que eram local de experimentar a docência. As dificuldades com a atualização, o uso dos famosos cadernos amarelados, com planejamentos de muitos anos, ou de livros muito antigos, e a demonstração de um certo desgosto com a docência sempre eram assuntos que os acadêmicos traziam para discussão.

Nesses momentos, analisávamos, então, qual era o perfil que cada acadêmico acreditava ser o ideal de um bom professor. E, nas minhas falas, eu incrementava sempre a importância da satisfação em se trabalhar com o que seja prazeroso, além da dedicação com a formação profissional em todos os seus aspectos. Essa boa relação com a docência era um dos pontos que eu tinha o cuidado em destacar. Dentre minhas convicções com a profissão, estar satisfeito com aquilo que realizamos, se não diariamente, mas com frequência, é um dos fundamentos para o bom desenvolvimento da prática diária – saber lidar com as frustrações, compreender as nossas limitações e buscar realização a partir do vivenciado nas escolas. E essa realização não pode estar desarticulada da preocupação com a formação permanente, com atualização, com reflexão a partir da própria prática (SCHÖN, 2000; PEREZ, 2005), com o querer bem aos educandos e própria responsabilidade e dever ético com a profissão

(FREIRE, 1996). Mais acertos do que desacertos são o que dá peso ao lado da balança que, no final das contas, fazem paisagem bonita para o que planejamos e desenvolvemos no cotidiano com as gentes miúdas ou graúdas, chamadas alunos. A consciência do inacabamento e a observação da necessidade de formação contínua são alguns dos princípios que compõem as exigências do ensinar, destacadas por Freire (1996).

Porque tem muito professor que não pensa assim, né. E que tá lá na sala de aula e achando que tá fazendo direito. Mesmo que, talvez, ah, aprendeu uma, por exemplo, você formou aqui, e aprendeu o que tinha de última geração. Mas se for contar quatro, cinco anos atrás, muita coisa já mudou. Eu acho que talvez o professor não acompanhe, assim, essas mudanças. E a gente também tem que pensar no contexto do que, num curso técnico, né? Por exemplo, voltar, tentar relacionar a matemática com aquilo que seja mais interessante. Então a gente falha também. Então, essa cobrança, às vezes a gente tem, que eu vejo assim: acabou a graduação e querer fazer tudo perfeito. Isso tem que aliviar um pouco, eu vejo, sabe? E acho que isso é uma coisa que tem que ser falada na graduação. (CARLOS).

Essa evolução rápida das tecnologias que Carlos citou não ocorre na mesma velocidade no âmbito educacional. Os problemas que os acadêmicos relatam frequentemente com os laboratórios de informática, com os técnicos e com a falta de apoio dos professores regentes torna esse aspecto metodológico ainda mais difícil de ser desenvolvido. Assim, o que é discutido na licenciatura, quando os acadêmicos são incentivados ao uso de tecnologias, ao aprimoramento, ao superar as formas mais tradicionais de ensino, vão na contramão do que é encontrado na escola, principalmente em termos de estrutura e condições físicas. E isso é falado na graduação, diferente do que Carlos afirma, pois, a cada nova prática, a cada novo estágio, eles próprios têm voz para relatar essas dificuldades. O que fazer com esses empecilhos é o desafio para quem escolhe a docência, profissão que, notadamente, não é fácil.

Dentre as muitas obrigações colocadas aos professores, a questão do que fazer com os resultados de uma avaliação insatisfatória também se revela como um problema a ser enfrentado. A não reprovação foi destaque em uma das críticas colocadas por Maria:

Eu acho que também na escola o que mais eu não conseguia aceitar era essa “passassão”, aquela história que a gente escutava dos professores que não tem como reprovar aluno, que não adianta. Assim, desistir, sabe? O aluno é problema, então vamos passar ele. Vamos mandar embora daqui pra gente resolver o problema. Esse eu acho que é uma das grandes decepções. Acho que, se eu entrasse, eu teria um problema muito grande, porque eu não iria aceitar essas coisas. Diferente do que a gente vê no Instituto Federal, por exemplo. Quem fez estágio lá tem múltiplas diferenças. Por mais que as escolas que eu fiz o estágio, inclusive a escola que eu estudei no Ensino Médio, que é o Olavo... Eu estudei lá e, na minha época como aluna, a gente não percebia isso, na verdade. Eu não sei se os alunos têm essa noção de que vão passar de qualquer maneira. Eu acho que não. No ensino Médio, não. Eles têm um receio. Eu fiz no noturno... Aqueles que estavam ali pra entender. Porém, vendo assim, depois quando a gente entra na faculdade... Olhando como a gente tem que estar com a base da matemática, que era um assunto muito fraco,

muito limitado, muito superficial... (MARIA).

A crítica sobre a não reprovação, seus porquês, para quês e para onde renderia algumas páginas de análise. A LDB de 1996 garantiu a permanência dos alunos em sala de aula até a integralização do Ensino Médio, mas essa garantia demanda políticas públicas que suscitem o querer estar na sala de aula, a garantia de aprendizado dos alunos e formação docente adequadas à uma realidade que antes era de uma evasão muito maior. Novamente recorro de meus tempos de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foram muitos os colegas que desistiram por motivos variados, como a necessidade de trabalhar ou a dificuldade de aprendizado em algumas disciplinas. Outros tantos simplesmente porque, redondos que eram, não se encaixavam no quadrado que era a escola (MACEDO, 2007). E Maria posiciona-se nesse sentido com muita propriedade. A afirmativa de que não se adequaria às exigências impostas aos professores é um sinal que caracteriza Maria com um senso crítico desenvolvido em relação às demandas da docência, em especial à aprovação automática.

Na minha experiência destas mais de duas décadas vivendo da e na escola, observo que a mistura desta permanência, das atitudes de professores que não se atualizam, dos governos que superlotam as salas de aula e das famílias que não se compreendem como parte da escola, geram um aprendizado, trazendo agora para o lado específico da Matemática, um tanto quanto fragilizado. Um problema que avaliamos, professores formadores, como cíclico, pois são esses alunos, que hoje “não reprovam”, como critica Maria, os nossos futuros acadêmicos nos cursos superiores, inclusive, de Matemática. E os acadêmicos se percebem assim, sendo comum a afirmação de que sempre se destacaram na Matemática, e na licenciatura ocorre o inverso.

Uma autoavaliação e a observação do professor em sala de aula

Esta é uma autoanálise muito comum nos anos iniciais da licenciatura no curso em que atuo. Este ver-se e avaliar suas limitações, possibilidades de superação e potencialidades era algo incentivado ao discursamos no entorno das responsabilidades do professor de Matemática. Nesse sentido, o ato de avaliar suas fragilidades, suas falhas e pouca dedicação com alguns componentes curriculares e obrigações da licenciatura também surgiu nas histórias dos Egressos.

Quadro 17 – Autoavaliação e a visão do professor em sala de aula

<p>Teve momentos em que faltou seriedade nos estudos – Carlos</p> <p>Do contato com as “metodologias” - Emanuelle</p>

A distância entre a licenciatura e a prática diária do professor – Carlos

Da visão utópica do ser professor - Carol

Fonte: A autora

E talvez isso tenha faltado, essa coragem pra se sentir firme ao ponto de não dizer “não, eu vou lá enfrentar o ensino médio, porque eu acho que não, porque eu dou conta, vou me testar.” É bem nessa linha... De, tipo assim, simplesmente tinha dia de prática que ninguém aproveitava pra nada, mas o que é muito a questão, de ser mais aproveitado e ter, vamos dizer, ter um foco melhor, ter uma... maior seriedade. Só que, claro, obviamente, pensando no contexto ali, do tempo que você tem que trabalhar tudo, que não é só aquela disciplina e você já aproveita aquele dia pra fazer outra coisa. Isso acontecia muito. Usava o tempo pra outras coisas. A culpa era nossa, mas às vezes não tinha outro jeito. (CARLOS).

Carlos realiza uma autoanálise que se equilibra entre “eu deveria ter tentado mais a docência” e “não nos dedicamos o quanto era possível nas atividades de formação e contato com as escolas”. No geral, em se tratando dos acadêmicos que concluíram a licenciatura, eu os avaliava como dedicados. Por vezes, um pouco pessimistas com as questões da escola de Educação Básica, como é o caso de todos os estudados nesta tese, mas sempre cumprindo com o que era exigido. Raramente algum egresso não entregava um artigo, ou faltava em dias de Seminário. A qualidade com que eram desenvolvidas as práticas, a dedicação com as leituras e escritos e, ainda, a demonstração de gosto com o que era desenvolvido já não eram assim tão evidentes. A dedicação com o cumprir o solicitado não era proporcional à qualidade da tarefa, em muitos casos. Carlos deixa explícito que, talvez, se tivesse a coragem de “enfrentar” – verbo muito utilizado por eles – o Ensino Médio, talvez seguisse para a docência. Nesta crônica, surge uma autoavaliação sobre a pouca dedicação diante de algumas das atividades, justamente as estruturantes na formação inicial para a docência. O caso de Carlos demonstra situações que dependiam exclusivamente do próprio acadêmico. Burlar o quantitativo de horas dedicadas às práticas como componente curricular tornou-se quase hábito para alguns, e a falta desse trecho da formação pode ter contribuído para a falha de constituição docente.

Emanuelle, assim como Carlos, assume, no seu contar, algumas dificuldades que teve porque simplesmente parece ter passado por algumas situações na licenciatura sem dar-se conta do que era discutido no momento:

Eu tive problema com as metodologias (Risos). Assim, eu não sei se eu dormi, o que que eu fiz. Era a prof. Laura que começou as metodologias. E quando eu me dei conta, todo mundo tava falando de Piaget de Vygotsky, e eu não assimilei nada. Assim, pra mim foi uma coisa que eu sabia o que eles faziam, mas pra mim, não sei, eu tinha que ler, pra mim entender, pra mim conseguir dizer o que eles faziam. Eu não assimilava. Tanto que agora em física eu também não consigo assimilar as

coisas. Eu não sei, eu sempre digo que parece que eu dormi naquela aula. Todo mundo falava de Piaget, Vygotsky, de boca cheia e eu...(EMANUELLE).

A expressão de Emanuelle “e eu não assimilei nada” é uma confissão e um reconhecimento de falha formativa que dependia majoritariamente dela. Inclusive, ela confunde teorias de aprendizagem com metodologias de ensino, elementos complementares, porém distintos. Nesta crônica, fica evidente uma deficiência em sua constituição docente. Compreender as teorias de aprendizagem, saber os fundamentos das tendências para a Educação Matemática, analisar as potencialidades e dificultadores de cada metodologia de ensino, relacionar teoria e prática, são elementos estruturantes da formação inicial. Estes verbos são objetivados no PPC (2012) do curso e baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2002), que estabelece, já em seu artigo 2º, o ensino visando a garantia do aprendizado do aluno.

Então, nesse mesmo sentido, é responsabilidade formativa que o estudante de professor cuide da própria aprendizagem, que, aliás, deve superar os aspectos conteudistas ou estritamente curriculares, que embora estruturantes, são apenas elementos mais básicos da formação do professor. Como coloca Freire (1996, p. 85, grifos no original) “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo*, nem *ensino*.”.

A reunião de vários aspectos teóricos e práticos colaboram para a efetiva constituição docente em nível inicial, entretanto, no contado pelos Egressos, esse processo teve muitas lacunas. Carlos e Emanuelle apontam-se como também responsáveis por essas falhas. As relacionadas aos planejamentos das atividades de prática são destaque e geraram uma insegurança significativa entre os Egressos:

A questão, talvez, que não seria realidade, é preparar a aula e pensar no todo da aula. No caso, seja ela só falando ou com material, pra depois você pensar na avaliação, uma avaliação justa. Aí pega o extraclasse, vamos dizer assim, né? Nenhum professor tem tanto tempo pra planejar, na realidade. É complexa a atividade do ser professor. Então, envolve muita coisa além da sala de aula. Talvez, pensando assim pela minha pouca experiência, talvez os anos iam facilitar isso e não seria uma carga. Mas, considerando os relatos de muitos professores, de quem atua e tal, isso acaba. Do jeito que o aluno é dinâmico, você não consegue ficar trabalhando sempre a mesma coisa durante anos. Então te obriga toda vez a repensar sua aula. (CARLOS).

Novamente, a importância do planejamento e a observação da complexidade que é a tarefa docente surgem. Desde a preocupação com o preparo de cada aula em todas as suas particularidades até a necessidade de atualização, demonstram em Carlos uma preocupação

com o excesso de exigências na tarefa de ensinar. Em suas crônicas, Carlos, por algumas vezes, evidencia esse receio em estar na sala de aula e no enfrentamento de todos os dificultadores que a profissão lhe parece apresentar. Essas observações acabam por criar uma visão de docência sofrida com muitas demandas e excesso de cobrança:

É, eu acho que é isso. Assim, quando a gente estava aqui dentro da sala de aula a gente cria... A gente que não é professora, e eu que nunca tive contato com isso, a gente cria uma utopia do que é ser professor. Porque aqui tudo é bonitinho, a gente faz um planejamento, daí gente vai lá, mas na realidade não é assim. Então, quando eu cheguei lá no Olavo e tinha um plano lindo e não consegui executar, aquilo para mim era frustrante, porque eu ouvia aqui que eu tinha que executar e deveria ser assim, o correto deveria ser isso. Mas aí você chega lá e não dá tudo certo e, pra piorar, você tem uma direção que não se importa. Se tem, tem; se não tem, tá tudo certo. (CAROL).

Novamente, a afirmação “e a gente que não é professora”, é reforçada, e com o verbo conjugado no presente. Carol coloca a distância sobre o discutido na licenciatura e o que ocorre nas salas de aula na realização do estágio. A distância entre a teoria e a prática. Essa visão utópica do professor perfeito, de multitarefas, de super-herói, de obrigatoriamente conseguir fazer tudo, dominar turma, ter muitas turmas, ensinar, avaliar e ter bons resultados, que muitas vezes confunde dedicação com sofrimento, mostrou-se situação extenuante entre os Egressos. Assim, a partir das práticas e dos estágios, da observação da realidade das escolas e de seus profissionais, frustração era o que, muitas vezes, ficava de principal no final do processo, o que está na contramão do defendido por Pimenta e Lima (2006, p. 21):

Pode-se, ainda, pensar o estágio em propostas que concebem o percurso formativo, alternando os momentos de formação dos estudantes na universidade e no campo de estágio. Essas propostas consideram que teoria e prática estão presentes tanto na universidade quanto nas instituições-campo. O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, o que se teoriza e do que se pratica em ambas. Esse movimento pode ser melhor realizado em uma estrutura curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores, à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais.

Essa distância entre o que diz a teoria e o que foi praticado e vivenciado pelos Egressos apresentou-se como dificultador formativo para esse grupo específico. O desafio em intercambiar teoria e prática, licenciatura e escola de Educação Básica foi ponto falho e importante na formação profissional dos Egressos que abandonaram a docência. A frustração, o desencanto, a insatisfação com as atividades da prática formativa superaram as boas experiências, de modo que a identificação com a docência fosse prejudicada.

As análises que compuseram esta dimensão situaram-se entre as experiências que os Egressos tiveram enquanto eram licenciandos nas Práticas como Componente Curricular e nos

Estágios Obrigatórios que, somados, resultavam em 825 horas de inserção no campo da docência. Embora seja prerrogativa do curso, essa inserção não foi suficiente, do ponto de vista formativo, para garantir que os Egressos se constituíssem em profissional capaz e seguro de “enfrentar” a sala de aula. Foram diversas situações citadas como experiências negativas – mesmo quando avaliadas como boas, mas que não refletem a docência em sua plenitude – aliadas ao pouco apoio dos demais profissionais, que contribuíram para que esse grupo específico não quisesse ser professor. O discutido nesta dimensão aponta para uma lacuna na constituição docente, pois foram analisados elementos diretamente ligados ao ato de ensinar, ao ato de formar-se professor, à prática e à experiência com o campo de atuação.

O que preconiza o PPC do curso em relação às Práticas como Componente Curricular, que objetivam “um olhar reflexivo-ativo sobre os problemas enfrentados pelo professor de Matemática na sala de aula”, com vistas a “levantar soluções para problemas da docência” (PPC, 2012, p. 30), não é integralmente atingido e, junto a outros problemas de formação, acaba por criar outro problema para a área da Educação ao afastar profissionais da própria profissão.

Também o objetivo de exercitar a docência, observar a realidade das salas de aula, na imersão realizada no período de dois anos, durante o Estágio Obrigatório, não se mostrou atividade agradável ou realizadora aos Egressos. Os problemas encontrados na escola, principalmente em se tratando de estrutura física, dificuldades com planejamento o descaso dos profissionais já atuantes, são motivos de insegurança e desgosto com a docência.

A observação das próprias falhas e dificuldades na condição de licenciandos e a visão de que o professor da Educação Básica é um profissional sofredor, complementam as análises sobre as práticas formativas. Esta é uma dimensão que, embora não seja determinante, surge como muito importante, pois a prática realizada no campo de atuação teve alguns resultados ruins para os Egressos, acarretando uma formação que não acontece na sua totalidade. Dentre as pessoas que compõem a estrutura que colabora com a formação em nível inicial no espaço que ultrapassa a sala de aula da licenciatura, que é a escola de Educação Básica, há um descompromisso importante com o que se espera do futuro da área da Educação, e num recorte menor, da Matemática. Se esses profissionais demonstram um desinteresse e descompromisso, e se o recém-licenciado se afasta da docência, quem então, se importará com a Educação?

5.6 DIMENSÃO PROFISSIONAL

A profissionalização dos Egressos, que inclui a graduação na licenciatura, as escolhas acadêmicas realizadas após a conclusão do curso e o impacto que tiveram, e têm, os conhecimentos acumulados em relação à docência ou às vivências diárias enquanto licenciandos, na vida e na profissão, compõem esta dimensão. Não seguir a carreira na Educação Básica é reforçado e esta dimensão finaliza as análises sobre o abandono proposital e consciente da profissão. Neste trecho, as crônicas são mais subjetivas do que em dimensões anteriores e destaco a forma como os Egressos veem-se em relação ao ato de lecionar e fazer parte (ou não) da área da Educação.

Essa profissionalização, no sentido da formação inicial na área da licenciatura, foi analisada nas dimensões anteriores sob diferentes aspectos. A somatória de todas as experiências que vivenciaram no curso propiciou uma possível fragilidade na constituição de um profissional que foi analisado no decorrer da tese, a partir das histórias que contaram do período em que eram licenciandos.

Nesta dimensão, a continuidade volta-se mais para o presente e o futuro, enfatizando o que de essencial permaneceu depois de finalizada a formação inicial. Essa formação, interpretada e analisada a partir de minha experiência e aliada ao caráter teórico dos autores que tratam da profissionalização docente evidenciou-se, em alguns casos, insuficiente do ponto de vista da constituição docente. Mas, embora essa constituição surja como insuficiente, a profissionalização em nível inicial resultou em um grupo de Egressos que, em maioria, têm consciência de que os professores, atuantes ou não, podem apresentar alternativas e contribuir para que ocorram mudanças positivas no contexto educacional e, mais amplamente, social (IMBERNÓN, 2017).

A formação para além da Licenciatura

Assim, as primeiras crônicas analisadas reúnem os contados dos Egressos sobre suas escolhas acadêmicas depois de concluída a licenciatura. Cursos de especialização, nova graduação e sentimento de impossibilidades de futuros estudos na área da Educação compõem este trecho.

Quadro 18 – Sobre a formação depois da licenciatura em Matemática

Se eu estivesse na docência... – Maria
A necessidade de continuar estudando (na licenciatura?) – Emanuelle
A escolha pela pós-graduação errada? – Alice
Sobre continuar estudando – Carlos

Fonte: A autora

Depois de finalizada a licenciatura, os Egressos envolveram-se em novos projetos, dentre os quais encontra-se a formação complementar, ou nova formação. O ingresso na pós-graduação, comum para o grupo que está na docência, não foi destaque entre os Egressos pesquisados. Apenas Alice cursou uma especialização na área do ensino:

Mas então, depois que eu terminei a faculdade eu fui para a pós, né? Eu estou fazendo pós-graduação e aí logo quando eu terminei... Aí logo quando eu terminei a graduação, eu pensei em fazer a pós. Aí, na época, eu pensei em fazer uma pós em matemática. Aí entrei e estou terminando agora. Aí fiz uma pós-graduação em Metodologia do Ensino da Matemática e Física. Agora, um ano depois que eu terminei a graduação, eu me arrependi de ter feito a pós nisso. Eu não deveria ter feito nisso. Eu deveria ter feito em outra coisa. De repente, em gestão pública ou alguma coisa assim, sabe? Porque não pretendo atuar tão cedo, sabe? (ALICE).

Retrospectivamente, Alice fez Magistério e, em suas palavras, foi uma experiência muito positiva, em especial por conta das atividades práticas. Assim, iniciou a licenciatura certa da docência. Entretanto, concluiu o curso não querendo a sala de aula. Mesmo assim, foi para a especialização justo na área do ensino, e, novo contrassenso, demonstra uma insatisfação com a escolha. Cronologicamente, as análises de suas histórias indicam um afastamento progressivo da docência. Alice, mesmo escolhendo não ser docente antes mesmo de finalizar o curso, escolhe uma pós-graduação na área do ensino. Diferente do que ocorreu com a licenciatura, ela demonstra arrependimento, pois claramente é outra área que quer seguir. Assim como Alice, Emanuelle segue na área da Educação, agora em outro curso de licenciatura. Esse permanecer aprendendo expresso por Alice e Emanuelle está de acordo com o colocado por Freire (1996), quando afirma da importância de que tenhamos consciência de nosso inacabamento. Embora não atuando e descartando por várias vezes essa escolha, as duas ainda dedicam seu tempo para o estudo do que é relacionado à docência. Emanuelle explica sua escolha:

Daí fui fazer Física. A Física mesmo, foi, assim, pra mim mesma. Porque eu sempre gostei da Física, e foi coisas assim que eu queria saber. No começo, até eu pensei, “não, vou aliar as duas e vou ir pra frente nisso”, mas aí depois já fui dando uma abaixada e desisti de algumas disciplinas. Agora tô fazendo só as específicas de física mesmo pra aprender, pra mim. O objetivo não é o certificado. Tô vindo só pra aprender mesmo. Se chegar, né, não sei quanto tempo que posso demorar pra terminar, porque agora tô fazendo uma disciplina só esse semestre. Semestre passado não fiz nenhuma, no outro fiz duas. Então, assim, tá indo bem devagarinho, né? Eu quero fazer alguma coisa aplicada. Tinha pensado em fazer alguma engenharia e tentar ligar o conhecimento matemático ali com a engenharia. Mas ainda não me aventurei nessa... (Risos). (EMANUELLE).

A escolha de Emanuelle reforça que o ingresso no curso de Física corresponde mais a uma realização pessoal, de aprendizado, do que em nível profissional. Os planos futuros de

cursar engenharia também indicam um gosto maior pela área de cálculo, o que, por algumas vezes, ficou explícito em suas histórias. A ligação com os pormenores da Educação e das salas de aula fica longe do seu discurso sobre as expectativas de carreira profissional para o futuro, mesmo permanecendo na licenciatura em Física.

Já Maria e Carlos demonstram um total afastamento da Educação, inclusive academicamente. Não seguiram em cursos de pós-graduação e dedicam suas carreiras a profissões que não têm relação direta com o ato de ensinar. Carlos, por sua preocupação com estabilidade e formação de uma família, fez concurso público para a área de eletricidade e Maria atua em uma instituição financeira. Para Maria, a questão de realização pessoal com a profissão é algo predominante em suas escolhas, mesmo que, no atual emprego, seja bastante cobrada por resultados:

Hoje, a empresa que eu trabalho me cobra muito e eu não tenho a menor condição. Eu trabalho oito horas, dez, doze horas por dia. Então, eu não tenho nem tempo pra isso. Mas eu estou buscando outras formações. Eu já estou no inglês, que eu queria fazer inglês e estou fazendo inglês. E eu quero fazer uma pós-graduação voltada para área que é exata, que é controladoria e auditoria, que parece... Embora hoje eu estou meio que “contra” porque eu sei que eu não tenho a maior facilidade, hoje eu sei que eu não tenho facilidade... Com os números, mais eu quero me desafiar e eu gosto de transformar, de não ser aquela coisa, eu acho que não precisa ser separado o que é o exato do que é humano. (MARIA).

Maria demonstra entusiasmo com a atual fase profissional, e seus planos de formação futura incluem essa profissão escolhida. Mesmo que, em suas histórias, vez por outra indique que talvez poderia lecionar, é algo que fica muito superficial, e pode ser que o tenha dito apenas porque quem perguntava era sua antiga professora: “Eu acho que eu seria feliz dando aula, sabe? Seria, sim, porque eu gosto de falar, eu gosto de estar com as pessoas, mas assim, uma coisa em movimento [...] Mas assim, hoje o financeiro me distancia. Financeiro”. Novamente, surge a questão financeira como afastamento da docência, situação explicada pelo estudo de Gatti e Barreto (2009), no qual há a constatação de que os professores recebem, em média, um terço do valor que outros profissionais com mesmo nível de formação. Da licenciatura em Matemática, o que permaneceu de forte nesse aspecto profissional, destaco o gosto pelos números. Para Carlos, mesmo o gosto pela Matemática não é comentado em sua fase pós-licenciatura:

Aí, depois, quando você se forma com vinte e nove anos, e você já se aventurou por várias coisas na vida, aí vem a outra parte, aí é uma coisa mais minha né, tipo assim. Eu meio que senti que era hora de pensar em outras coisas, que é a questão de família. E que, no caso, seria pra não continuar estudando, né. No caso, pra não ir atrás de mestrado e coisa e tal. Eu não tava preparado. Tipo assim, por mais uma situação pessoal minha também, eu tive tudo que aconteceu com meu pai, né? Então tudo foi meio que bloqueando as coisas, sabe. Pra não, primeiro pensei num

relacionamento, aí depois veio a dificuldade com meu pai. Aí quando eu vi, já tinha passado um ano. Aí eu não tinha tentado nada ainda. (CARLOS).

Em relação ao Carlos, houve um afastamento importante da área educacional. Na finalização do curso, lembro de ter acompanhado a questão dos problemas de saúde e falecimento de seu pai. Para ele, foi um momento muito difícil, que o afastou das demais obrigações de seu cotidiano. A preocupação em formar uma família a partir de um relacionamento afetivo também tomou parte importante de sua vida e isso, embora não seja excludente, por ele foi visto como prioritário, deixando de lado então a busca por um aperfeiçoamento depois da formatura. Em suas histórias, a importância de priorizar os aspectos pessoais em detrimento dos profissionais ou acadêmicos se sobressai depois de formado.

A turma de Carlos teve vários ingressantes em curso de mestrado, o que colocava até um certo peso de responsabilidade sobre cada formando. Como já comentei, sua turma foi a primeira a finalizar a licenciatura e era um grupo de destaque, muito comprometido. E isso se estendeu para além da licenciatura, pois vários formados encaminharam-se para a docência e atualmente são destaques na região, tanto nas escolas em que atuam quanto nos eventos regionais que tratam do ensino da Matemática. Outros escolheram o caminho do Mestrado. Era uma turma determinada e de bons resultados. Destaco o caso de uma egressa que, ao ter contato com a Modelagem Matemática nas disciplinas de prática, escrever artigos e apresentá-los em Congressos, se interessou pela pós-graduação na área. Na época, sonhou alto e sua escolha para orientador foi Rodney Carlos Bassanezi, um dos precursores no estudo da Modelagem Matemática no Brasil. Desacreditada até por alguns docentes do curso, ela teve êxito na busca e atualmente está quase finalizando o doutorado na mesma área. Então, quando Carlos se explica sobre dar prioridade à família em detrimento da pós-graduação, quase pedindo desculpas, esse não dito se revela. A turma era unida e os caminhos escolhidos influenciavam os colegas, senão por gosto e vocação, mas também por certa cobrança entre eles. Havia um sentimento de pertencimento e até mesmo a integralização do curso se deu, no caso de Carlos e Graciele, por conta do apoio da turma.

Finalizada então a licenciatura e não acolhida a docência como profissão, alguns aspectos importantes do que foi estudado no curso permaneceram em alguns Egressos no nível de consciência social, enquanto para outros há um distanciamento muito significativo do que concerne o contexto do sistema educacional.

A influência da Licenciatura para a vida pessoal

Quadro 19 – A influência da Licenciatura para a vida pessoal

<p>Distanciamento da Educação – Carol</p> <p>Do contato com as “metodologias” - Emanuelle</p> <p>Hoje eu presto atenção nas coisas da Educação – Carlos</p> <p>As coisas que levei para a vida – Maria</p> <p>A visão da Educação - Graciele</p> <p>Das coisas que serviram para a vida - Carlos</p>
--

Fonte: A autora

Mesmo fora das salas de aula, Carlos, Graciele e Maria assumem-se críticos em relação a determinados assuntos da sociedade, o que foi possível em razão das discussões e experiências ocorridas na licenciatura. Já Carol e Emanuelle expressam um distanciamento importante dos elementos que constituem a área educacional. Não citam a importância da licenciatura para as percepções que têm em relação ao seu cotidiano, para além do simplesmente profissional. Sua visão de Educação parece estar restrita ao que ocorre nos prédios das escolas e universidades, e as teorias estudadas na licenciatura não têm lugar em seu modo de observar a sociedade como um todo.

Nesse sentido, as bases que compõem a profissionalização docente (TARDIF, 2002), em especial aquelas apoiadas na competência de utilizar os conhecimentos acumulados e construir julgamentos em situações de ação, mesmo que fora do ambiente escolar, não são observáveis nas histórias contadas por Emanuelle. Para Tardif (2002), a trajetória pessoal, a experiência enquanto licenciando, as interações em sala de aula e com outros docentes são elementos que estruturam a constituição do docente e, nesse sentido, não há em Emanuelle tal construção. A distância que tomou das discussões teóricas nas disciplinas pedagógicas, como analisado na dimensão 4, parece ter cristalizado em Emanuelle uma visão de Educação que se fecha apenas nos ambientes escolares. Não há referência em seu contar sobre o que de fato a licenciatura pode ter contribuído em sua formação pessoal, em sua observação de mundo, pois como ela coloca em sua Entrevista sobre as disciplinas da área pedagógica, “assim, eu não sei se eu dormi, o que que eu fiz” (EMANUELLE). Diferente dela, Carol tinha boa discussão teórica alinhada às práticas, mas também não conseguiu agregar o que foi estudado na licenciatura com o seu momento atual:

As discussões teóricas eram boas. Quando eu estava envolvida com o curso, me fazia muito mais sentido. Assim, de pegar as leis e entender o porquê das coisas. Quando a gente está envolvido, parece que faz fundamento. Hoje eu não tenho filho e nenhum na escola, então às vezes eu nem lembro... Às vezes, eu ouço minha irmã,

a minha afilhada foi na escola, teve isso... Aí eu lembro algumas coisas assim, mas... A Educação está muito longe da minha vida hoje. (CAROL).

Minha perspectiva de docente é que a Educação deveria ter espaço na vida das pessoas, no seu olhar e na avaliação da sociedade. A fim de transcender a mera defesa da Educação de forma superficial, as pessoas, no geral, mas principalmente quem se beneficiou da escola pública, da universidade pública, de curso ligado à área da Educação, poderiam ter um compromisso ético de defesa da classe docente, da valorização da escola, da cobrança política no entorno do que é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, a partir da Educação, da Ciência e da Tecnologia – bandeiras dos Institutos Federais, mesmo que não atuem em sala de aula. É relativamente difícil observar, fora das fronteiras dos cursos de formação de professores, da própria escola e da universidade, uma verdadeira assunção da importância educacional para as outras esferas da sociedade.

Essa relação com os componentes sociais era sempre muito discutida nas disciplinas que frequentaram comigo. O estudo e o entendimento de diversos autores, obras e artigos para além do simples exercício de “dar aulas” compreendiam alguns dos itens objetivados no meu planejamento. De certa forma, é um pouco frustrante, pois essa é uma visão rasa de Educação, que, atualmente, fica muito evidente para a sociedade. Nossos Egressos podem, mesmo não estando na docência, ser porta-voz da importância de muitas concepções que regem a vida em sociedade, como ética, cidadania, inclusão, importância da Educação para o desenvolvimento do país, valorização dos professores. Num momento de desmerecimento da Educação e dos profissionais da Educação, pessoas que possam dar voz às necessidades mais básicas das escolas de maneira comprometida e consciente são fundamentais. Ao analisar estes aspectos, retorna a pergunta que há tempos utilizo nas disciplinas: Quem se importa com a Educação? Quem compreende a Educação como ato político (FREIRE, 1996) e não politiquês? Quem, verdadeiramente, observa a Educação como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa? Quem, de fato, entende a valorização da Educação como primeiro passo para o desenvolvimento de outras áreas?

Estas percepções aparecem mais fortes no contado por Carlos:

Eu presto atenção... Eu não tenho mais tanta, vamos dizer, base em dados. Mas eu tento ver o que tá acontecendo. A questão agora, a mudança da questão da base curricular, então, não me aprofundi realmente no que tá escrito. Mas sei que tá acontecendo isso. Supostamente é pra funcionar, não sei. Daqui a pouco vou ter filhos... Eu converso muito com a minha esposa nesse sentido. Ela trabalha com Educação na parte da nutrição, né? Ela traz acontecimentos do ambiente escolar. Então a gente discute muito isso. Ah, o que é um a postura realmente boa... Ela a traz postura de professor, de pai, de aluno e tal. Então, e a gente conversa, e, com certeza, isso é uma coisa importante hoje. E eu gosto de falar disso, com a minha tia

também... E essa conversa nossa de hoje, eu gosto de falar disso. Às vezes eu sinto falta de conversar, discutir ou o próprio estudar mesmo, eu sinto falta disso. Mas... (CARLOS).

Novamente, Carlos deixa entendido em sua fala a preocupação com sua família. A Educação surge como necessária, pois, quando tiver filhos, é importante que saiba falar sobre essas questões, por isso acompanha o que acontece na área. Gostar de conversar sobre o assunto foi situação de destaque quando era acadêmico. Nossas conversas e orientações de estágio, embora muitas vezes fossem direcionadas aos problemas enfrentados, eram sempre agradáveis do ponto de vista formativo. Eu considerava muito enriquecedoras as reflexões que surgiam a cada vez que nos reuníamos, tanto em particular quanto no contexto das disciplinas. Ao reler agora as suas histórias, e mesmo que ele não esteja na docência, percebo que as disciplinas que lecionei, e tantas outras de caráter teórico, foram fundamentais na formação de um acadêmico que supera a visão linear de formação profissional e transparece alguém com consciência social quando faz referência à escola. Assim, essa observação crítica da realidade indica que o curso proporcionou a formação de sujeitos que refletem, que são capazes de, a partir do desenvolvimento de conceitos e teorias, “[...] mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se frente a realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela”. (LIBÂNEO, 2012, p. 85). A formação desses sujeitos pensantes, que observam e criticam a realidade, também ocorreu com Maria:

Passou algum momento no meio que eu não me dedicava, não estudava mesmo, mas depois foi, sabe? E eu achei, sim, que era realmente... As aulas é algo que eu levo muito e falo sempre, falo até hoje, sobre a importância de ver o outro lado das situações... Que me chamou muito atenção com as aulas de inclusão... Como eu vou te dizer? Libras, as aulas de realmente entender a sociedade em si, de entender o outro lado da Educação. De como é a relação dos pais com os professores hoje. Eu acho que essa reflexão eu levo pra vida. Hoje, eu não consigo admitir alguém dizendo, chegando e reclamando: “Ai, porque a professora do meu filho xingou a gente.” Gente, pelo amor de Deus, não dá. Então, eu acho que, como pessoa, eu nunca vou esquecer o que eu aprendi na faculdade e jamais vou ter esses erros com meus filhos. Eu acho que a professora tem que ser respeitada em primeiro lugar na sala de aula. Eu quero que os meus filhos tenham a mesma visão, é isso que eu quero. Eu acho que isso é o mínimo que a gente pode fazer. (MARIA).

Precisamos de muitas “Marias” na sociedade. As decepções anteriores, ao ler suas histórias de insucessos e experiências ruins durante o tempo de formação inicial, até são amenizadas neste ponto. Enquanto foi minha aluna, Maria era deveras briguenta, e eu me identificava com ela e muitas vezes me observava nela quando mais jovem. Maria seria um diferencial em qualquer escola que atuasse. Suas reclamações por vezes eram vistas por outros docentes apenas como demonstração de insatisfação, mas sempre observei nela um

inconformismo pedagógico essencial aos que permanecem na classe docente e fazem a diferença, apesar de tantos pesares, no cotidiano de tantos alunos. Mesmo não atuando, “Marias” e “Carlos” são personagens fundamentais no contexto da sociedade, com a contínua e cumulativa desvalorização de toda a Educação e, em especial, dos docentes, muito carentes, ainda, de reconhecimento. “Gracieles” também, na mesma medida, são essenciais no contexto social, tendo em vista uma sonhada valorização da Educação:

Sim, eu acho bacana, e mesmo essa coisa que os professores têm, né, de fazer a diferença na vida de um aluno. Eu vejo também que, às vezes, a gente consegue, com uma palavra ou algo assim, consegue ajudar um aluno. Você consegue dar uma esperança. Até eu quando estudava aqui, conversava com alguém, você vê um caminho. Assim, te dava uma luz. Nós, enquanto servidores, assim, a gente tá lá e acaba fazendo, assim, uma certa diferença. Então eu gosto, essa é uma parte que eu gosto. Hoje é uma parte que me ajuda muito no atendimento aos pais, até aos alunos que chegam pra nós. Eu gosto disso. E que no começo da faculdade eu não gostava. (GRACIELE).

É um alento ouvir, ler, reler e analisar estes contados. De gente que se vê também responsável, que vive a Educação, mesmo não diretamente em sala de aula. A simples conversa com algum aluno em um momento qualquer, a fim de conseguir “dar uma esperança”, demonstra que a licenciatura cursada não foi em vão e que, mesmo não estando na docência, Graciele consegue não somente fazer parte de um ambiente educacional, mas transformá-lo para melhor a partir de sua observação e práticas diárias. A esperança contada por ela e tão discutida, por vezes quase utopicamente, em nossas disciplinas, reflete o tanto almejado por Freire (1996), cujo legado ainda permanece na prática diária de tantas pessoas que têm reais preocupações com uma Educação de qualidade. Permanecer amorosamente na profissão se tornaria quase impossível sem esse esperar. Vejo em Graciele uma prática educativa, mesmo que indiretamente, pois ela sabe que lida com gente e não com coisas.

É preciso [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1996, p. 143).

Alice e Graciele, atuando profissionalmente em ambientes escolares, constituem o exemplo da importância de que todos na escola vivenciem e compreendam a Educação e suas muitas problemáticas, dificuldades e limitadores, sempre com um olhar de superação. Nos meus anos vivendo na e da Educação, se construiu na professora Deise a concepção de que todos que atuam na escola são profissionais da Educação. E, nesse sentido, se as pessoas que atuam nas áreas de apoio têm formação na área da Educação, como é o caso das secretárias –

função de Alice e Graciele –, e se fazem uso desses conhecimentos com intuito de superação de dificuldades, com esperança de mudanças, o envolvimento e a preocupação com o todo que é a escola torna-se mais significativo.

Então, assim, juntando essa parte, um pouco de história, depois as outras disciplinas pedagógicas, sociologia e tudo mais. Deixa você ser uma pessoa com uma mente mais aberta. A própria questão do entender o aluno, entender o outro, a pedagogia do cuidado, alguma coisa assim, né? Então, eu acho que isso se leva pra vida. Compreender as coisas da sociedade. Saber se colocar no lugar do outro. A questão do se sentir superior ou não a quem tá na tua frente ali, né? Então, isso é... E em relação às coisas da Educação como um todo, assim. Me fizeram uma pessoa melhor, eu acho. (CARLOS).

Ao afirmar que as discussões na licenciatura “me fizeram ser uma pessoa melhor”, Carlos faz pensar que, de alguma forma, os objetivos da licenciatura, em uma instituição pública, interiorizada, de democrático acesso, e de alguns estudos e interpretações (FORNARI, 2018; PREDEBON TITON, 2016; TAVARES, 2014) que derivam desta complexidade, são cumpridos. O contado por Carlos simboliza o quanto as disciplinas como Sociologia, Filosofia e tantas outras da área mais teórica são essenciais, não somente em cursos de formação inicial para a docência. Discutir e compreender o comportamento humano e suas interfaces e ligações com as instituições e as demais pessoas que compõem a sociedade são as bases para uma constituição profissional que vai além do simples exercitar os aprendidos técnicos em qualquer graduação, mais ainda na licenciatura.

A importância da formação para a profissão atual

Então, a licenciatura também interfere no desenvolvimento profissional dos Egressos, para Graciele e Alice, que atuam em cargos administrativos nas escolas, e também para aqueles que escolheram profissões distantes da docência. Assim, a maioria dos Egressos destaca a importância que tem a licenciatura para o que escolheram como atuação profissional.

Quadro 20 – A importância da formação na atual profissão

<p>O atendimento para além do administrativo – Graciele</p> <p>A contribuição da licenciatura para o emprego atual – Alice</p> <p>O reflexo da licenciatura para além da docência – Maria</p> <p>A licenciatura contribuiu para o meu trabalho de hoje – Emanuelle</p>
--

Fonte: A autora

A gente faz um... sim o nosso trabalho é administrativo mas não deixa de ter um

atendimento pedagógico, porque o atendimento, a gente ouve os pais que passam por ali, e a gente tem, assim, até uma questão das transferências, quando um aluno vem pedir transferência – claro que tem a orientadora pedagógica, que faz esse trabalho de conversar com o aluno –, querendo ou não, a gente conversa com os alunos. A gente acaba enxergando algumas coisas. Por exemplo, essa questão da evasão. Como somos nós que fazemos as transferências, a gente fica muito preocupado, assim, com essa questão. E até a gente colocou pra direção, porque é um ponto muito claro, assim, muito gritante. A gente vê que nos primeiros anos a evasão é por causa da nota, principalmente... Eu vejo, tem gente que acha que é alojamento e tal, mas eu vejo que é muito claro: no fim do primeiro trimestre dá uma esvaziada... E, assim, em relação ao curso, eu acho que o curso dá uma visão bem ampla dessa questão do aluno... Eu vi uma coisa esses dias aqui na escola, com um professor de Matemática, mesmo, que “ah porque os alunos agora tão no terceiro ano, tão muito fracos. Ano que vem a gente tem que peneirar eles no primeiro ano”. Isso me preocupou bastante, porque não é esse o objetivo da nossa instituição, não é ser excludente. Então, e essa visão eu tenho por causa do curso. A gente não pode ter só um objetivo. O objetivo nosso é o aluno. Temos que integrar o aluno, temos que entender por que que ele tá saindo, o que que tá acontecendo, onde a gente tem que mudar, tem que dar reforço, tem que fazer o quê? Qual que é a melhor estratégia? (GRACIELE).

No ano passado, eu tive a experiência de solicitar a transferência do meu filho, que havia ingressado no curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio no IFC. Mesmo sendo aprovado em segundo lugar e identificando-se com a área de informática, houve problemas de adaptação que impediram sua continuidade no curso. Assim como ele, vários colegas preferiram mudar de escola. Na época, conversei sobre essa evasão com Graciele, que organizou a documentação para a transferência. Questionei quais mecanismos de avaliação e análise a instituição tinha em seu planejamento para tratar situações dessa natureza, tendo em vista que, em específico na turma do meu filho, 20% dos ingressantes solicitaram transferência ainda no primeiro semestre. Muito atenciosa e preocupada, ela repetiu o que já havia contado em sua Entrevista. A maioria dos alunos que solicita a transferência coloca como justificativa as notas baixas e a não adaptação às disciplinas da área técnica. Os dados são coletados e analisados, mas o que é feito com essas informações ainda não é eficiente. Mas é fato que a formação integral, que envolve os conteúdos básicos do Ensino Médio e as disciplinas das áreas técnicas de cada curso, fica comprometida. Nesse sentido, Fornari (2018) analisa que instituições como os IFs, “[...] apesar dos avanços [...] apresentam dimensões políticas, culturais e de práticas pouco favoráveis a uma formação para a perspectiva inclusiva”. (FORNARI, 2018, p. 59). Das políticas de acesso à Educação pública de qualidade, há carência de análises sobre a permanência e, principalmente, de formação em aspecto integral. E esse entrave não ocorre somente nos cursos de nível médio, mas também nos cursos de graduação, inclusive na licenciatura em que atuo. As análises em relação aos problemas enfrentados no cotidiano, que já aconteciam enquanto eram licenciandos, constituíram nos Egressos uma forma de pensar que os faz analisar as situações

criticamente.

Essa consciência está presente nas observações de Alice:

E a licenciatura contribuiu, me auxiliou bastante, bastante até porque, assim, por mais que a gente trabalhe na parte administrativa, a gente acaba tendo vínculo com os alunos, né? Por mais que não seja em sala de aula efetivamente, eu não trabalho lá dando aula para os alunos todos os dias, mas as vivências deles, os conflitos, a gente acaba tendo conhecimento. E interferindo, às vezes. E meio que, pedagogicamente, sabendo como interferir. Ver ali, no dia a dia, as vivências, as dificuldades dos professores. Um pouco também foi por causa da graduação que eu consigo fazer essa análise. Talvez, se não fosse a licenciatura, eu não teria essa visão hoje no meu emprego. (ALICE).

Mesmo que não seja em sala de aula, Graciele e Alice atuam nas escolas. São casos que reforçam a importância de que todos os membros que atuam direta ou indiretamente com os alunos tenham um mínimo de entrosamento e conhecimentos sobre as questões referentes ao ensino e à importância da Educação. A interferência citada por Alice surge como algo positivo em seu cotidiano. Sua observação da realidade escolar, dos dificultadores, dos problemas que os alunos enfrentam é possível, em suas palavras, devido à sua formação em nível superior. Nas nossas conversas de orientação, era muito comum Alice citar casos de alunos muito problemáticos e como a escola conduzia cada um. Atuante em uma escola de periferia, Alice vivenciava situações comuns de abandono familiar, de alunos com necessidades especiais e sem acesso ao tratamento, de fome e de tantos outros limitadores. Assim, seu senso crítico foi se construindo na medida em que cursava a licenciatura e observava, no seu ambiente de trabalho, os tantos desafios que englobam a Educação Pública.

Neste ponto, analiso que há uma identidade docente estabelecida. Ser professor não é o resumo de apenas ensinar. Alice e Graciele apresentam os saberes descritos por Tardif (2002) na constituição de professor: o profissional, que foi construído no IFC em seu tempo de licenciaturas; e os saberes experienciais, mesmo que não construídos na relação direta com os alunos em sala de aula, são estabelecidos, pois resultam de sua prática educativa no cotidiano do ambiente escolar.

Mesmo não atuando no campo educacional, também Maria explora os conhecimentos construídos no decorrer da licenciatura para a relação que tem com as pessoas do seu trabalho:

Hoje, eu trabalho com equipe, né? Eu tenho equipe e eu uso muitos exemplos, eu uso muito a questão da Educação, da própria inclusão de pessoas, da sociedade hoje, do respeito, de como a gente precisa entender. Eu tive uma experiência depois da faculdade, de conhecer uma pessoa que é surda, e por não falar, de usar aquilo que eu tinha aprendido na disciplina. Enfim, poder conversar, como é interessante, por mais que é limitado ainda, eu sei, mas... Como a gente precisa se abrir e estar preparado pra isso. Para incluir todo mundo. E assim, quando eu vejo hoje uma criança com deficiência, é outra visão. Antes eu tinha...E hoje eu mudei minha

visão diante dessas situações. E parece que na escola isso ainda é bastante difícil. E eu escuto as mães falando: “Fica ali, mas não participa em nada”. Tem mesmo, e inclusive a gente fez, eu fiz nas outras disciplinas trabalhos na turma que tinha um surdo. Excluído! Inaceitável isso. (MARIA).

A experiência que Maria teve com a inclusão, ao trabalhar o seu estágio, fortemente marcou a sua formação e é assunto que ainda permeia suas observações e análises, mesmo em profissão distante da docência. Seu jeito briguento e inconformado novamente aparece em seu contar. Percebo em Maria uma constituição docente importante. A formação profissional (TARDIF, 2002), apoiada nos conhecimentos que construiu durante a licenciatura, evidencia-se na competência que desenvolveu ao usar esses conhecimentos e avaliar o próprio trabalho. A construção de julgamento em situações de ação no seu dia a dia demonstra, em Maria, que a constituição de um profissional docente foi, de certa forma, estabelecida.

Assim como os colegas, Emanuelle faz uso dos conhecimentos acumulados na licenciatura na atual profissão. No caso dela, e em acordo com todo o contado em suas histórias, a Matemática se sobressai no seu cotidiano:

Mas coisas que eu estudei me ajudam. Me ajudam pela forma que eu trabalho com as escrituras. A gente tem vários cálculos, porcentagens, divisões, que a gente trabalha com essa parte, de cálculos pra fechar valores de áreas, porcentagem. Enfim, quanto a isso, já minha parte, os meninos do cartório já vêm pro meu lado pra mim fazer... Emanuelle faz. Cálculo de área, e sempre fecha. (Risos). Daí, quando tem que conferir, eu confiro o deles. (EMANUELLE).

O descrito por Emanuelle demonstra que, dos conhecimentos advindos da época de formação inicial, apenas os referentes aos conteúdos matemáticos destacam-se. Mesmo que, no início da licenciatura, tenha frequentado o campo de atuação, em nível de pré-escola, os demais conhecimentos não se evidenciam na sua Entrevista. A atenção aos pormenores da Educação é algo relativamente distante de sua profissão atual. Características gerais de docente não são evidenciados em Emanuelle.

O peso pessoal de ser professor

A seguir, reuni algumas crônicas que fazem referência à figura do professor, situação recorrente na escrita dos textos de pesquisa que, na *Dimensão Profissional*, remete as observações e referências ao peso e à responsabilidade com a profissão de professor.

Quadro 21 – O peso pessoal de ser professor

<p>Nada foi suficiente para motivar à docência – Carlos</p> <p>O abandono resultado de um somatório... - Alice</p> <p>O professor como centro do processo - Graciele</p>
--

São muitas dificuldades – Carlos

Fonte: A autora

Eu sei que você me falava ‘Nossa, você será um professor muito bom.’ Tipo, aquilo não me motivou, aí que tá. Teve instantes, situações, que realmente, davam essa ideia, né? Mas aquilo que eu falei mais do contexto, de mais coisas que eu presenciei, e um pouco do que aconteceu ali logo depois da formação, então, meio que travaram uma coisa, ou o conjunto das coisas. Eu queria ter a parte estável, mas, por exemplo, eu poderia ter tentado dar aula à noite. Pra experiência. Mas aí veio a questão, um pouco de relacionamento, um pouco de cansaço também, que eu tinha trabalhado os quatro anos o dia inteiro e estudava à noite, então... Teve tudo isso junto. E um pouco de medo também, né? Porque eu pensava muitas coisas e dar aula sempre me pareceu muito complicado, eu não me senti seguro nem já formado. Os meus professores às vezes elogiavam e me diziam que estava bom, mas eu não conseguia me ver assim. Porque eu via quase só dificuldade. (CARLOS).

O desempenho de Carlos nas aulas, em especial nas atividades de prática, era muito bom. Mas ele sempre demonstrava a insegurança repetida agora em suas histórias. No final do último ano, lembro-me dele tecendo uma crítica às licenciaturas realizadas à distância. Na escola em que realizou uma das práticas, havia também um acadêmico dessa modalidade, e Carlos elaborou muitos questionamentos a essa modalidade de formação. Quase indignado, perguntou como era possível que aquele acadêmico tivesse segurança em lecionar se ele, mesmo depois de quatro anos e horas e horas dedicadas às práticas e aos estágios, ainda não se sentia preparado para a docência. O receio em lecionar derivava da observação de que a atuação era sempre algo difícil, cheia de empecilhos e limitadores. O sofrimento expresso por Carlos não era apenas seu:

Vejo também que é sofrido. E eu acho que, assim, eu não sei em qual momento que eu comecei e ver esse sofrimento. Eu acho que também foi um pouco por trabalhar na escola, sabe? Acho que se não trabalhasse na escola durante a graduação, seria um pouco diferente também. Na verdade, vem um somatório de muitas coisas. Estar trabalhando na escola e vivenciar situações, as experiências ruins da graduação, do estágio. Apesar de que, assim, eu acho o estágio muito pouco para você saber que é aquilo que tu quer da sua vida. Eu acho que o estágio não foi, assim, divisores de água, sabe? Eu acho que não foi só o estágio que definiu se era aquilo que eu queria ou não. Eu acho que foi um pouco, assim, o meu trabalho, que eu já trabalhava em escola, e um pouco da graduação toda, no geral, em si. Todas as oficinas que a gente tem, todas as práticas. O estágio também, mas não somente. Acho que o estágio é muito pouco para você saber que aquilo que você quer da vida. Eu acho que é um pouco de tudo, um pouco da somatória de tudo que a gente passa. (ALICE).

Alice resume, neste trecho, a maioria das situações citadas em sua Entrevista. O somatório de experiências negativas, o sofrimento, as dificuldades que os professores precisam vivenciar no cotidiano da profissão são colocados como limitadores de atuação. As experiências e as observações que fez no decorrer de quatro anos e no seu cotidiano profissional estabeleceram nela uma visão de professor que mais sofre do que atua, ou cujo

sinônimo de lecionar seja sofrer. Nesse sentido, Imbernón (2017) explica que a atuação docente em meio a uma sociedade complexa é considerada como muito laboriosa e difícil, além de ser percebida como uma profissão de segunda categoria. Para o autor, a somatória de exigências sobre um professor que não está preparado, gera uma crise na sua identidade profissional.

Esse conjunto de responsabilidades direcionados aos professores surge também no dito por Graciele:

O professor Jonas, ele conseguia chamar atenção. Eu admirava o professor pelo conhecimento. Só que, assim, eu vejo que os alunos do Ensino Médio também, hoje, aqui, eles aprendem muito. Então, esse papel da escola, óbvio que ela tem um papel. Mas, talvez, buscar estratégias diferentes, mas agora o quê, ou a escola ideal, não existe. Porque, daí, tu teria que ter várias escolas, que pra cada aluno é um tipo de escola. Porque tu tem aquele aluno que, se olhar o cálculo no quadro, ele aprende. Agora, tem aquele aluno que tu tem que mostrar cinco, seis vezes e ele ainda não conseguiu, entende? Então essa é a grande diversidade dos alunos também. Na verdade, os professores têm que se adaptar, né? Então! De novo o professor! (GRACIELE).

Graciele esboça uma admiração pelas atitudes de um professor em específico, que, na sua avaliação atual, e mesmo nos comentários que tecia enquanto licencianda, demonstram o seu entendimento de qual é o papel do professor: o de multitarefas. Reafirma um distanciamento da docência, pois percebe, assim como Carlos e Alice, que tudo se resume e que tudo é centralizado no docente. Destaco, nesta altura das análises, o que expõe Freire (1997, p. 8):

[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar.

Então, a ideia dos Egressos sobre as responsabilidades docentes de forma pesada e desagradável se contrapõe ao que discursam os estudiosos como Freire (1996, 1997), ícone da área educacional. Há, por vezes, uma confusão entre o que é responsabilidade da prática educativa cotidiana e a ideia de que o professor é responsável por mais situações e tarefas do que é capaz de realizar. Essa responsabilidade colocada sobre o professor, em específico de Matemática, é preocupação de Carlos:

É, eu acho assim, porque tipo, tu vai pensar assim: se tu vai entrevistar qualquer aluno de ensino de Educação Básica, existe uma queixa da matemática. Vamos dizer assim. “Ah, que eu não sei pra que serve isso e tal” e é sempre aquela mesma coisa. E se queixam do professor também, demais. Então, você sente tocado na missão de

mudar essa... É uma responsabilidade muito grande, né? Aí eu tive uma boa base pra começar essa inovação, vamos dizer assim. Só que aí o aluno também não tá preparado e tal. Ou alguma coisa você tem de falha, tem os vários medos. Então... Então, aí quando você começa a juntar uma com a outra... Não quero ir pra sala de aula. (CARLOS).

Carlos, Alice e Graciele entendem e assumem uma figura de professor como centro do processo, que demanda muitas responsabilidades. E essas eram situações que discutíamos nas nossas aulas. De fato, o professor tem um papel fundamental em sala de aula, no planejar, no direcionar, no ato de avaliar e de organizar a classe. É o professor, na maioria das vezes, o adulto da situação – expressão recorrente em minhas falas –, e faz parte da atuação docente essa responsabilidade. Porém, para este grupo, essa responsabilidade teve um peso mais de sofrimento do que de característica profissional (TARDIF, 2002), o que pode indicar uma lacuna na constituição docente. Há, então, uma força direcionada aos aspectos de sofrimento em detrimento das responsabilidades que são inerentes à profissão.

Para além dos aspectos mais pessoais sobre o que é ser professor e todas as demandas que acompanham a profissão, percebo necessária uma análise, agregando agora todos os outros aspectos que já surgiram nas dimensões anteriores, no entorno do professor. Por uma dessas coincidências acadêmicas, a escrita deste trecho de análise sobre o tema ocorre no dia do professor. Nas minhas últimas escritas dos textos de pesquisa de minha tese, as interpretações e análises voltam-se a esta figura profissional, historicamente desvalorizada. Advinda de um decreto ainda da época do império, e por iniciativa de ordem católica, o dia do professor deriva de uma comemoração alusiva ao dia do primeiro Mestre (VICENTINI, 2004) e, desde então, a data

[...] passou a ocupar um lugar de destaque no movimento do magistério em prol de uma melhor remuneração e de maior reconhecimento social, tornando-se objeto das lutas travadas no campo educacional brasileiro para definir os valores e os comportamentos que lhes eram próprios. [...] assim, reconstitui-se o processo por meio do qual a comemoração se institucionalizou no Brasil analisando as diferentes imagens do magistério que ganharam visibilidade nas múltiplas formas de celebrar a data, desde o seu surgimento, em 1933, sob o domínio de uma visão fortemente idealizada da docência que exaltava o sacrifício e a abnegação daqueles que a exerciam e eram relegados ao esquecimento a despeito da nobreza de sua missão – até a deflagração da primeira greve do magistério paulista em 1963, justamente em 15 de outubro, a qual, além de procurar legitimar a idéia do docente como um profissional que necessitava ser remunerado condignamente, provocou uma mudança sobretudo na imagem tradicional da professora primária, pois incorporou às representações já consolidadas a seu respeito elementos relativos à sua participação em manifestações de rua. (VICENTINI, 2004, p. 10).

A imagem social que tem o pessoal do Magistério, desde então, passou por diferentes formas de desvalorização. Em meu tempo de docência, já vivenciei a observação do professor como alguém próximo do heroísmo, abnegado e com uma missão quase sacerdotal de ensinar,

cujo verbo de maior conjugação é o sofrer. As variadas políticas públicas, mesmo que com algumas boas intenções e criando um sentimento de esperança de valorização não somente da profissão, mas de toda a Educação, não têm sido cumpridas. O estabelecimento do notório saber como condição suficiente para lecionar, já incorporado à LDB, a criação de uma ideia de professor doutrinador, a precarização do trabalho permitido pela reforma trabalhista e as mudanças no tempo de aposentadoria compõem uma sequência de fatos que são coadjuvantes nesta problemática de falta, cada vez maior, de professores. Então, nestes últimos mais de vinte anos de docência, marcados muitas vezes por greves e lutas, ocorre uma alternância entre o esperar por melhorias e o desesperar, haja vista a desvalorização da profissão tanto pelo Estado quanto pela sociedade. Como, então, manter este esperar? Quais mecanismos de discussão, e mesmo de formação, podem ser suscitados para que a atratividade pela carreira seja uma realidade? O que o futuro reserva para a classe docente?

A visão idealizada do que é ser professor e sua abnegada tarefa diária timidamente revela-se uma vez ao ano, justo por estes dias. Das palavras bonitas direcionadas aos professores, neste único dia do ano, pouco retorna como verdadeira valorização profissional. Ultrapassar o discurso sobre a melhoria salarial, verdadeiro epicentro da questão da valorização docente, compreende a superação da ideia de que isso seja suficiente para melhorar a Educação como um todo. Bons salários são fundamentais, mas não são suficientes do ponto de vista da valorização da profissão do professor e, conseqüentemente, de toda a Educação. Respeito, dignidade, formação continuada, tempo para planejamento de aulas, estabilidade, apoio pedagógico, investimento público em materiais de consumo, tecnológicos e de infraestrutura são itens almejados e descritos em meia dúzia de leis, por duas dúzias de anos, que, ainda não têm efetivo desenvolvimento. Atribuir ao professor a culpa pelas mazelas da Educação é a tônica do momento. Pela minha experiência profissional e formação acadêmica, analiso que reforçar a figura historicamente desmoralizada e desacreditada do professor é o melhor caminho para dar o descrédito final à Educação, em destaque a pública. Se a defesa de uma Educação para todos perpassa algo de fundamental, esta é a valorização do trabalho docente a partir de todas as suas necessidades diárias, seja de material, de conhecimento ou de apoio de outros profissionais envolvidos no processo educativo. Para Puiggrós (1997), se as melhorias das condições de trabalho do docente forem suscitadas, é muito provável que também haja uma motivação maior para o exercício da profissão. Além disso,

Os problemas da ineficiência da escola pública não se resolvem transformando diretores em empresários, castigando docentes ou pondo em risco a continuidade de

seu trabalho. Tais procedimentos agridem os direitos dos trabalhadores à medida que não garantem um piso salarial decente e deixam a qualidade dos educadores nas mãos dos vaivéns do mercado. A tarefa do educador exige continuidade, acumulação de experiência, conhecimento sobre o meio social de sua escola primária, secundária ou superior e familiaridade com cada uma delas. (PUIGGRÓS, 1997, p. 252).

No estado do conhecimento, nos escritos a partir de pesquisa com todos os Egressos do curso, nos achados desta tese, no estudo que realizei sobre as políticas públicas de formação e valorização docente, a direção comum é a de que há um esvaziamento na busca pela profissão. Destinar aos docentes um caráter meramente comercial ou de abnegação é destituir todas as prerrogativas de profissionalização e de identidade docente e, de quebra, afetar negativamente toda a Educação. Reitero as perguntas que me acompanham desde sempre: quando, de fato, haverá valorização docente? Quanto tempo ainda precisaremos esperar para que a Educação seja prioridade para além dos palanques de campanha eleitoral?

E por fim, “quem sou eu”?

Com estes questionamentos, retorno às histórias dos Egressos, finalizando esta dimensão com particularidades ou referências a partir de um olhar para si e de uma explanação de quem é cada um deles. Assunção ou não do que consta como profissão no diploma e a demonstração de satisfação com as escolhas concluem as minhas análises sobre as histórias contadas pelos Egressos.

Quadro 22 – Afinal, quem sou eu?

Opinião mantida no início ao fim – Carol
Eu ainda não sou professora, mas se tivesse estabilidade... – Emanuelle
Sobre permanecer aprendendo - Graciele
Eu sou professor – Carlos
Eu quero ser feliz – Maria
A Alice que ingressou e que concluiu – Alice

Fonte: A autora

Mas não era o que eu queria. Eu acho que eu não consegui mudar minha opinião do início até o final do curso. Eu não sei te explicar o porquê. Mas eu já comecei o curso imaginando que eu não fosse dar aula. Isso era uma coisa que eu tinha em mente. E depois eu acho que... era a oportunidade que o curso me dava, e aí eu falei ‘eu vou fazer’. Facilitou a vida ser perto de casa. Se tivesse sido uma boa experiência, talvez fosse diferente. Talvez, talvez, porque eu nunca falei assim... Como eu falei, eu não iniciei o curso achando que eu fosse ser professora, mas eu nunca descartei essa possibilidade. Descartado... Mas hoje, não. É que também é

assim, quando eu terminei o curso, as meninas, a Olivia e a Isa, foram fazer o mestrado. E na época eu até pensei ‘vou fazer o mestrado também’. Até por isso, né, porque eu sei que depois é melhor, mas no momento eu casei e daí a gente cria uma outra raiz e acabei não indo, e acabou que não fiz. De repente, se eu tivesse ido fazer... Mas eu acho que eu nunca me senti, assim, professora. Eu acho que eu era muito mais estudante do que professora. (CAROL).

Carol se estabeleceu na condição de licencianda e agora de Egressa, como alguém com uma visão bem pragmática, para além da romantização da profissão. Esta crônica revela, muito explicitamente, um afastamento da docência, pois sequer há a identificação e o reconhecimento de ser este profissional. O único porém estabelecido para uma possível atuação docente foi que, “se tivesse sido uma boa experiência, talvez fosse diferente”. Se, no decorrer da licenciatura, as interações com o campo docente lhe tivessem proporcionado experiências e práticas educativas mais satisfatórias, haveria uma possibilidade de atuação. Mas ela deixa evidente que nunca se sentiu professora. Não há em Carol a efetiva constituição docente a partir de saberes essenciais ao exercício da profissão (TARDIF, 2002). Da mesma forma, Emanuelle:

Tipo “ah, eu sou professora?” Se alguém me pergunta... Não. Eu me sinto uma moça que trabalha no cartório. (Risos) Mas, olha. Eu pretendo um concurso público. Tanto que, tipo, nível médio, assim, eu fiz agora da prefeitura, alguma coisa que me dê um pouco de estabilidade. Mas pra mim, assim, o serviço que eu tô, eu amo o que eu faço no cartório. Pra mim, eu gosto do que eu faço. Hoje eu tô feliz. (Risos). Eu, assim, eu sempre digo, eu não ganho tanta coisa né, se eu trabalhasse como professora, eu ia ganhar mais. Mas não... Ou talvez lecionar pro Ensino Médio, física, matemática... Se aparecesse alguma oportunidade, assim, que, pra mim, se fosse boa mesmo... E boa seria um concurso público. No caso, eu teria uma estabilidade de alguma forma, né?
(EMANUELLE).

Emanuelle não assume a profissão na qual é formada, e não atuar é sinônimo de não ser. Novamente, expressa possibilidades futuras, caso haja estabilidade, situação analisada na *Dimensão Político-Financeira*. Essa afirmativa fica, de certa forma, vaga, pois não demonstra que, em pouco tempo, terá dedicação nesse sentido. Destaco a afirmativa de felicidade. Sentir prazer com o próprio ofício manifestou-se por algumas vezes em suas histórias. Ela não se assume professora, mas demonstra satisfação com o que desenvolve profissionalmente, e tal ofício mantém poucas relações com os conteúdos científicos aprendidos na licenciatura.

Assim como Carol e Emanuelle, Graciele é explícita em sua Entrevista ao afirmar que nunca se sentiu professora e que não gosta das atividades relacionadas à docência. O não gostar é citado como afastador da docência, independentemente de em qual nível fosse lecionar. Apesar de explicitar o desgosto, Graciele atua no ambiente escolar e, a partir da formação e de todas as discussões ocorridas na licenciatura, desempenha um excelente

trabalho. E, de forma bem significativa, reforça que está feliz no momento.

E eu não tive mais interesse em seguir nessa área porque, assim, de qualquer forma, mesmo com o mestrado, as possibilidades que eu via e que eu ainda vejo é a sala de aula, mesmo que de graduação, mas ser professor. E eu não me sinto segura pra ser professora, não me sinto... (longa pausa). Eu não gosto. Acho que essa é a palavra. Não gosto. Eu tô feliz, é claro. Eu penso pra frente, assim... Eu até não sei se não vou fazer, futuramente eu faço, um mestrado na área da Educação. Mas assim, não pra sala de aula. Era uma possibilidade que eu tinha descartado lá na graduação... 'Ah, na área da Educação, nem pensar... Eu não quero, não quero, não quero.' (GRACIELE).

Se havia alguma dúvida ou possibilidade futura de atuação, a frase final de Graciele simboliza o resumo de suas escolhas na relação com estar nas salas de aula: “eu não quero, eu não quero, eu não quero”. Finalizando estas escritas, compreendo que os Egressos, mesmo não sendo professores, estão felizes, e alguns contribuem muito significativamente, dentro das especificidades de suas profissões, para a evolução da sociedade, a partir de todo conhecimento construído e experienciado na graduação. Assim, a licenciatura também cumpre seu papel, mesmo que de maneira indireta ou subjetiva.

Diferente das colegas, Carlos demonstra que houve identificação com a docência durante a licenciatura:

Mas daí, durante o curso, eu me identifiquei com a docência, até. Isso eu não posso negar. Eu gostava e vi coisas boas acontecerem. E, da mesma forma, eu vi coisas que não, eu me senti um tanto frustrado. Eu pensava muito que o aluno deveria ser do modo que eu era. Daí eu me senti vendo muitas coisas. Eu me senti frustrado. Eu não via o comprometimento dos alunos. Eu não sei se era o meu jeito de trabalhar em sala, mas eu não sentia a empolgação do aluno em retribuir. Não eram muitos os casos daqueles que buscavam a matemática. A maioria tava lá porque era mais uma disciplina obrigatória. Mas eu me formei, peguei o canudo. Eu sou professor. Eu sou. Tanto é que, tipo, às vezes eu busco alguma coisa, eu me declaro professor. Eu me sinto professor, acho que eu tenho capacidade de ser. Já o gosto pra Educação Básica, eu não sei. Não tenho certeza. (CARLOS).

As recorrentes frustrações da época da licenciatura foram deveras determinantes. Assim, percebo que seja fundamental um repensar ou reorganizar muitos componentes no curso em que atuo. Ainda avalio Carlos e Maria como bons professores. As entrevistas reforçaram o que eu já admitia quando desenvolviam as atividades, práticas e estágios na licenciatura. Diferente das colegas, Carlos se assume professor, se percebe professor, e isso é um indicativo muito importante. “Eu sou, me sinto e me vejo capaz”. Apenas o gosto, por uma junção de motivos, se perdeu, ou não se concretizou, em especial para a Educação Básica. Ainda assim, sua colocação final é a dúvida. Já Maria observa-se preparada para a docência:

No banco, hoje eu tenho uma carreira em um banco privado e sou gerente de uma agência de uma equipe de oito funcionários. Até por uma questão financeira, eu acabei optando por essa carreira. Na época da graduação, eu não trabalhava nessa instituição. Eu mudei e em muitos momentos eu pensei, eu não aboli, eu não digo “jamais daria aula”, não. Eu penso que eu possa dar aula, sim. Eu tenho total capacidade para dar aula. Eu só teria que realmente... Eu queria muito fazer o mestrado e eu não tenho como me afastar hoje para fazer um mestrado. Para dar aula no nível superior. Não pra Educação Básica. Eu sou uma pessoa que pensa muito no lado não só como meu objetivo de vida a ter uma condição financeira estável, mas aproveitar minha vida. Eu quero viajar, eu amo viajar... Então assim, o que é meu objetivo de vida? Trabalhar em um lugar e ser feliz, entendeu? Ser feliz fazendo aquilo que eu faço. Pode ter certeza que, aqui nessa cidade, tem poucas pessoas que eu tenho a pressão que eu levo na cabeça hoje. Então assim não é pouco, é muito. Eu faço porque eu gosto. Se eu fosse dar aula, se eu passasse em um concurso, eu posso dar aula na graduação. Eu ia amar. Eu iria querer fazer o melhor e querer ser feliz fazendo aquilo... (MARIA).

Como Carlos, o gosto pela Educação Básica não é uma realidade. E, novamente, a máxima da sua fala vai no sentido da felicidade, da realização pessoal com a profissão, agregando a isso a questão da estabilidade. As duas palavras comuns aos Egressos, que costumam algumas das dimensões, são estabilidade e felicidade. Nesse sentido, e na contramão das inúmeras pesquisas sobre o mal-estar docente, indicativos de felicidade no exercício da profissão a partir de algumas variáveis, dentre elas a estabilidade, são conclusões de Rebolo e Oliveira Bueno (2014). Assim também Beltran (2018, p. 30), ao estudar os caminhos para a felicidade no magistério, coloca: “[...] as aspirações das professoras relacionam-se a conquistas práticas e pontuais – bom salário e estabilidade –, sem pleitear originalidade, criatividade e liderança, o que, muito provavelmente, figuraria como muito importantes para os profissionais contemporâneos”.

Na escrita final das dimensões sobre o abandono docente, releio meus escritos de dezenas de páginas, acrescento muitas outras ideias. Algumas das decepções encontradas nas dimensões anteriores, por fim, se tornam um pouco mais suaves. Ao analisar todo o estudado a partir das entrevistas, observo os Egressos, em maioria, conscientes, com boa formação, críticos, com boa atuação em suas profissões e, sobretudo, felizes.

Acompanho o desenvolvimento pessoal e profissional de muitos Egressos na região: os atuantes nas salas de aula, os pós-graduandos e aqueles que não são docentes, dentre eles meus sujeitos pesquisados. Acompanho-os nas inúmeras publicações em redes sociais sobre a satisfação com atividades em sala de aula, nos auxílios que me solicitam, no cruzar com algum deles nos corredores de lugares quaisquer e na boa conversa que, a partir de então, se estende por muitos minutos. Ou então nas Feiras de Matemática, nos Congressos, ou na colaboração de escrita de artigos. Casam, têm filhos, passam em concurso, defendem dissertação e tese. Me pego novamente escrevendo com sorriso no rosto. Acompanhar a

evolução de tantos e tantos ex-alunos, não somente da licenciatura, e observá-los felizes e em evolução é uma das melhores coisas da minha profissão. Meu pronome é “profe” e a tal felicidade com a profissão, tão citada pelos Egressos, me faz total sentido.

Tem umas diferenças da Alice lá do Magistério e daquela que terminou a Graduação... eu acho que, quando eu comecei a graduação, principalmente conhecimento, sabe? Eu acho que o conhecimento restrito na área é muito maior. Eu tenho muito mais conhecimento do que quando eu comecei. Quando eu comecei a graduação, era muito mais básico, assim. Apesar de que eu acho que o meu conhecimento... Por ter o magistério, era um conhecimento maior do que dos meus outros colegas que nunca tinham tido nada daquilo. Eu acho que a grande diferença mesmo é o conhecimento, sabe, do início da graduação para quando eu terminei. Eu terminei a graduação com muito mais conhecimento. E menos vontade de ser professora. Não sei assim o porquê. Foi inversamente proporcional a coisa. Eu entrei na graduação tendo certeza que era aquilo que eu ia fazer, sabe? Eu não tinha outra opção. É claro, né, as nossas vivências ao longo... As minhas vivências ao longo desses quatro anos de graduação foram várias, né? Então, eu acho que é um pouco isso, também. E, assim, eu sempre me senti com perfil para isso sabe, sempre desde o Magistério. Eu sempre achei que eu seria uma boa professora. É engraçado isso e agora eu não quero fazer isso na minha vida. Mas eu ainda acho que eu seria uma boa professora, se eu fosse professora. Mas eu não quero. (ALICE).

Conhecimento é o destaque nos ditos por Alice. O gosto pelo estudo, pela descoberta, pela criação de materiais era seu companheiro. As atividades de prática e de estágio eram para ela de conhecimento e também de prazer, o que vai ao encontro do dito por Freire (1997, p. 8): “O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a ‘paixão de conhecer’ que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil”. Reforço que ela seria uma excelente professora, como foi excelente em cada uma das atividades de prática e de estágio. Imagino-a futuramente e vislumbro que, em algum momento de sua trajetória, a oportunidade da docência novamente surja, com gosto e profissionalismo.

Nesta dimensão, os aspectos profissionais dos Egressos foram analisados a partir dos seus contados, em parte, muito subjetivos. A formação para além da licenciatura, o gosto pelo continuar no grupo dos que aprendem, o somatório do que foi aprendido na licenciatura como elemento fundamental de observação da vida, da sociedade e, por vezes, da atual profissão, são os destaques das análises. Ao analisar as histórias contadas, foi possível perceber que a constituição docente dos Egressos não se estabeleceu conforme o que preconiza a teoria e o que objetivam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2002), e também o PPC (2012) do curso. O peso que vem agregado à atuação docente e o olhar para dentro, de observar-se ou não um profissional da Educação, são explicados baseados em palavras como estabilidade, felicidade, sofrimento, frustrações, ser, sentir e gostar. Todos são professores por formação, alguns se assumem como tais e outros mantêm o descaminho em relação à docência, anexando alguns

possibilitadores futuros nesse narrar.

Ainda almejo ver Alice na docência. Não somente ela, mas também Carlos e Maria. Esperanço ainda, e trabalharei para isto, que Gracieles, Carlos, Marias, Emanuelles, Carols, Alices e tantos outros tenham melhores experiências formativas. Minha tarefa profissional, dentre algumas outras obrigações, é uma tarefa que exige “[...] amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece”. (FREIRE, 1997, p. 8). Minha tarefa profissional, que inclui tantas exigências descritas por Freire (1996), inclui esta briga pela Educação Básica, pela liberdade de ensinar, pelo desenvolvimento integral dos educandos, pelo querer bem, pela justa e necessária melhoria das condições docentes que tanto frustram as experiências formativas dos licenciandos.

Pois senão, para que serviria meu trabalho, minha pesquisa, minha atuação, minhas ideias? Por qual razão estes sujeitos em específico, não atuam como professores? Por que acadêmicos que iniciam a graduação com certeza da docência, por fim, desistem de lecionar? Tais perguntas permearam cada uma das análises e interpretações realizadas ao longo de alguns meses de escrita, de leitura, de apreensão, por vezes de desânimo e, por fim, de esperança sobre a docência.

6 EPÍLOGO

Tão difícil quanto no início, a finalização da escrita foi processo complexo que retomou e redimensionou as discussões que realizei até então. Como finalizar as análises sobre um tema tão importante e que trouxe tantas variáveis, elementos surpreendentes e dificuldades enfrentadas pelos Egressos quando licenciandos e o conseqüente o abandono da docência? Nesta altura da caminhada, procuro não focar em nenhum egresso específico. Há um afastamento maior das histórias, no sentido de condensar os principais achados da pesquisa teoricamente. Então, me afasto um pouco dos sujeitos e suas histórias específicas para finalizar o processo analítico-interpretativo da minha pesquisa. A partir deste modelo metodológico que escolhi, foi possível traduzir o que é singular nos contados pelos Egressos, em teoria, sempre mantendo equilíbrio entre generalização e fragmentação, visando superar as fronteiras formalistas ou reducionistas (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Esta forma de escrita trouxe luz às questões relativas ao abandono da docência que resultaram de dificuldades ocorridas nas experiências da fase da licenciatura e de importantes falhas de constituição docente.

A produção de uma teoria que resultou de um entrelace de experiências – minhas e dos Egressos – e escritos, foi uma tarefa de longo prazo e que revelou histórias e situações muito particulares. O espaço tridimensional (CLANDININ; CONNELLY, 2015) esteve evidenciado em todo o decorrer da escrita, nas cinco dimensões que resultaram da organização, interpretação e análise das crônicas. Tarefa desafiadora e que aos poucos demonstrou-se deveras complexa, especialmente pelos movimentos retrospectivo, prospectivo, extrospectivo e introspectivo da escrita narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015). As análises que realizei abarcaram meus objetivos e trouxeram como resultado uma contribuição teórica e social acerca do abandono da docência por recém-concluintes de curso de licenciatura. A aproximação dos achados na academia com as problemáticas da Educação Básica foram minhas preocupações permanentes em todo o trabalho, desde as primeiras páginas escritas. A cada leitura, interpretação, análise e reorganização, considerei as necessidades tão evidentes da Educação Básica nos aspectos políticos, sociais, profissionais, afetivos e formativos das histórias contadas pelos Egressos e de minha experiência docente em mais de duas décadas.

A escrita com características narrativas, intercambiando minhas experiências com os contados pelos sujeitos que escolhi para comporem minha pesquisa, teve como tom uma linguagem acessível e resultou na minha assinatura, na minha voz, na minha forma de escrita (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Minha presença foi mais forte do que inicialmente havia

planejado, mas tornou-se tarefa impossível dissociar a pesquisadora da professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Em quase todos os momentos, os aspectos cognitivos e emotivos estiveram ligados, quase como um só. Escrevi com vistas a uma audiência, para que a interpretação dos leitores seja suscitada a partir das muitas perguntas que incorporei ao texto nos momentos de análise. Em cada dimensão analisada, alguns questionamentos foram intencionalmente agregados às escritas, para que aquele que leia a tese possa também repensar suas ideias e conceitos sobre os temas discutidos. Das muitas vezes em que reli os escritos, tais perguntas também me auxiliaram a novas interpretações e análises.

A partir do estudo sobre as políticas públicas e legislação para o incentivo à docência, da retomada sobre os conceitos em relação à formação docente e suas características e também sobre o mal-estar docente, e, principalmente, a partir de todas as histórias contadas pelos Egressos, organizei análises que possibilitaram responder o questionamento inicial da pesquisa: “Quais são os motivos que contribuíram para que Egressos de um curso de licenciatura não seguissem a carreira docente?” Em pouco mais de cem páginas, aglutinei histórias, realizei análises, li, reli, interpretei e organizei explicações para tal abandono por este grupo específico de recém-formados. Assim, pude compreender também as concepções desses Egressos sobre a profissão professor, suas expectativas com a carreira profissional e os vários motivos que os indicaram o descaminho da docência.

Na *Dimensão Político-Financeira*, analisei a importância da interiorização de uma instituição federal de ensino. Todos os Egressos afirmaram que não teriam condições financeiras de estudar fora de seus municípios de origem. A oportunidade de cursar Licenciatura gratuitamente e ainda poder conciliar esta experiência com a possibilidade de trabalhar durante o dia, já que o curso era noturno, oferecia uma atratividade inicial importante. Também foi recorrente a afirmação do gosto pela Matemática como determinante para a escolha do curso, junto da falta de entendimento pleno do que se tratava ser uma Licenciatura. Todos contaram que estavam empolgados com o início do curso e a maioria explicou a escolha relacionando-a à afinidade com a Matemática ou por influência de bons professores que tiveram na Educação Básica.

Historicamente excludente, o acesso ao Ensino Superior, analisado agora no contexto dos Institutos Federais e sua década de existência, demonstrou ser importante nos diferentes tipos de cursos, inclusive nos de Licenciatura, que compõem 20% das vagas ofertadas. Essa expansão é extraordinária, do ponto de vista inclusivo. Assim, a instituição cumpre seu papel, apesar de necessárias melhorias e, ainda, com prementes dificultadores e limitantes. O curso pesquisado, que figura neste universo “ifetiano”, é visto pelos Egressos como espaço que

oferece condições para permanência e execução de variadas e infinitas tarefas, já a instituição como um todo não é avaliada da mesma forma, pois, nos contados, deixava a desejar no sentido de apoio em variados aspectos do acadêmico trabalhador. Assim, o IFC, como espaço de formação e com interiorização e verticalização de ensino, foi ponto importante de análise. Como instituição relativamente jovem, traz alguns problemas iniciais, mas caminha num sentido de melhoria significativa e de contribuição importante para a região na qual está inserido. A verticalização possibilitou a efetivação de professores com formação *Stricto Sensu*, justo pela oferta de cursos superiores e de pós-graduação. Mas o ingresso dessa variedade de docentes também resultou em alguns problemas que são reclamados pelos Egressos.

A instituição que desacolhe, demonstrando deixar o ensino noturno em segundo plano, foi fonte de muitas reclamações. Sendo trabalhadores, e entendendo os dificultadores de aliar profissão com estudo, os incentivos proporcionados pelos professores, de permitir realização de práticas em horário de aulas, trouxe menos benefício do que o esperado, já que alguns acadêmicos burlavam as atividades, o que claramente contribuiu para falhas de constituição docente do grupo pesquisado.

Ainda na *Dimensão Político-Financeira* do abandono docente, a valorização do profissional professor surge como fator muito importante para efetivação das escolhas realizadas pelos Egressos. A desvalorização pelo Estado é colocada por todos, principalmente no que diz respeito à estabilidade por meio de concurso público e os baixos salários. Todos os Egressos citaram a falta de estabilidade como fator para não estar na docência. Três deles são concursados em outras profissões e afirmaram não ser provável abrir mão dessa estabilidade em favor da docência. Os demais também não vislumbram possibilidade, ainda mais porque a docência na região ocorre mais por contratos temporários, o que os deixaria em situação de incerteza a cada ano letivo.

Assim, a estabilidade poderia ser vista como fator importante de atratividade para a carreira, pois, além da garantia de emprego, proporcionaria criar vínculo com a escola, famílias e alunos, reduziria a imprevisibilidade do que possa ocorrer no ano seguinte e, ainda, diminuiria a divisão de carga horária em duas ou três escolas a cada ano. Um Estado que ainda considera Educação como despesa e não como investimento de longo prazo, no sentido de uma construção de sociedade mais justa e desenvolvida, mostra-se, nesta pesquisa, fator importante de abandono docente. Financeiramente, os baixos salários também são motivos de afastamento, pois, como é notório, a profissão docente ainda é uma das que paga o menor salário em meio a profissionais de igual nível de formação, mesmo que a lei do Piso

(BRASIL, 2008) já tenha superado dez anos de promulgação.

A desvalorização pela sociedade foi outro fator de descontentamento, inclusive quando surge o excesso de cobranças nos ambientes de escolas particulares ou, de forma inversa, pelo descaso e colocação de toda responsabilidade pela educação dos alunos sobre o professor, nas escolas públicas. Sinônimo de sofrimento e abnegação, a desvalorização pelos próprios profissionais da Educação foi observada pelos Egressos como desmotivador para a docência. Essa auto-observação não se fez evidente nas histórias contadas. A real compreensão das tarefas do profissional não foi discutida pelos Egressos. A preocupação em ser bom profissional veio confundida com a ideia de excessivas responsabilidades e, assim, o estabelecimento de uma identidade docente não foi evidente nos seus contados. Nem mesmo atividades adequadas da licenciatura foram consideradas importantes para a formação. A convergência de muitas atribuições e funções para a figura do professor e a falta de entendimento sobre a profissão afastaram o grupo pesquisado da docência. Assim, a falta de vocação, a partir de uma ideia equivocada do que é ser professor, foi contado comum. Foram situações, observações e assunções de crenças e conceitos de aspectos políticos e financeiros que auxiliaram no afastamento da docência.

Assim, houve certa desvalorização da profissão a partir do que acreditam os Egressos. E essa visão distorcida ou embaçada não foi desnublada pelos professores formadores. Estas percepções não me eram evidentes no desenrolar das aulas quando foram meus alunos. E percebo, no dia a dia da licenciatura, até uma desorientação profissional e uma crise de identidade docente, algo que merece ser repensado por mim e compartilhado com os meus colegas, professores do curso.

A relação entre os aspectos de cunho político e financeiro alinha-se aos escritos iniciais da tese. São reforçadas, ainda, pelas minhas experiências na Educação Básica e na formação inicial para a docência e na minha relação de professora com as desvalorizações ocorridas nas mais diferentes esferas. Questões ideológicas, que superam de longe as reais necessidades de solução de problemas educacionais, agravam este quadro. Assim, condições político-financeiras foram favoráveis ao ingresso na licenciatura, mas, de forma inversamente proporcional, afastaram da docência os recém-formados.

Na *Dimensão Pedagógica*, analisei outros elementos significativos que contribuíram para o abandono docente. As dificuldades que os Egressos listaram em relação aos componentes curriculares do curso, alguns em falta, outros em excesso, foram justificativas do estabelecimento de uma insegurança em lecionar.

O destaque deu-se no contado por todos em relação às falhas com a Matemática

Básica, seja pelo desconhecimento de alguns conteúdos ao adentrar no curso, seja pelas lacunas observadas nas disciplinas com este caráter, já na graduação. A maioria escolheu a licenciatura pelo gosto e afinidade com a Matemática, mas muitos iniciaram com dificuldades de aprendizado. Mesmo o curso contando com disciplinas que tratam dos conteúdos da Educação Básica, foram apontados pelos Egressos muitos limitantes nesse sentido. Tal afirmativa era facilmente verificada quando iniciavam as atividades de prática e de docência. Os Egressos não tinham facilidade e cometiam muitos erros, algumas vezes de conceituação, outras de resolução. E essas dificuldades eram ainda mais substanciais quando cursavam disciplinas mais complexas, como Cálculo, também citado como falho. Além de apresentarem dificuldades com a Matemática Básica e de não as sanar nas oportunidades que deveriam, a linguagem e a metodologia dos professores formadores influenciavam negativamente no aprendizado. Professores com pouca experiência na docência e com linguagem rebuscada foram ponto de destaque dentre os ditos pelos Egressos. Assim, aliar professor inexperiente e acadêmico com algumas dificuldades em Matemática foi, neste caso, receita de frustração, citada, inclusive, como fator que quase resultou em desistência durante o curso.

Ainda sobre estes dificultadores, ficou evidenciada a falta de alinhamento entre disciplinas das áreas da Matemática Pura ou Aplicada com o discursado nas Pedagógicas. Os Egressos reclamaram da linguagem dos professores formadores, muito diferente da linguagem matemática que estavam acostumados até o Ensino Médio. Muitos professores formadores não conseguiam compreender que atuavam numa licenciatura e, embora lecionassem disciplinas que, diretamente, não seriam ministradas pelos acadêmicos na Educação Básica, as formas de ensinar poderiam ser agregadas de maneira mais formativa. Projetos articuladores e interdisciplinares eram raros. E a tônica era culpar o acadêmico, como, inclusive, ocorreu na apresentação dos Egressos. Tanto conteúdo quanto metodologia docente são questões que favoreceram uma importante falha de constituição docente dos licenciandos. Assim, a distância entre a linguagem utilizada na Educação Básica e a “nova”, forçosamente aprendida na licenciatura, criou um conflito cognitivo significativo, tanto que era muito difícil para alguns desconstruir conceitos matemáticos tidos como verdadeiros por si próprios, mas que demandavam demonstração.

A crise entre ser aluno e ser professor se intensificou ao tratarem das disciplinas pedagógicas, apontadas como excessivas, mesmo que essa afirmação vá de encontro ao que prevê o PPC do curso e às minhas observações. Disciplinas que demandavam de mais tempo de leitura e dedicação extraclasse eram consideradas excessivas, quando na verdade eram trabalhosas. Existe uma resistência, para aqueles que se identificam com a Matemática, em

dedicar-se a leituras e atividades de escrita, o que era comum ocorrer nas minhas disciplinas. Se havia dificuldade com a Matemática, que era gosto, a objeção pelo ler e escrever era ainda mais pronunciado. Dessa forma, o gosto pela docência, a partir das experiências na licenciatura, também foi se construindo como negativo.

Na *Dimensão Afetiva*, componentes muito significativos revelaram-se como importantes, alguns como motivadores para a permanência no curso, e outros como determinantes para o abandono da docência. Subjetiva a partir dos contados dos Egressos, esta foi a dimensão que mais se destacou sobre o abandono da profissão após a conclusão da licenciatura. O gosto pela Matemática foi motivo de escolha pelo curso afirmado pela maioria. Bons exemplos de alguns professores de Matemática da Educação Básica se incluem nas histórias de ingresso. São razões de natureza mais emocional do que acadêmica.

A convivência com os colegas de classe oscilava entre difícil e, mais adiante, no desenrolar do curso, quando os grupos se formam e se concretizam, também absolutamente fundamental para permanência e conclusão. As boas relações afetivas mostraram-se determinantes para permanecer num curso cheio de dificultadores, sendo que, das poucas afirmativas sobre permanecer, o apoio dos colegas de classe foi a mais importante. Reflito, então: se essas relações fossem mediadas, quantos outros não permaneceriam? As dificuldades de convivência entre os acadêmicos não eram trabalhadas pelo curso e pelos formadores. A boa relação poderia estar condicionada aos componentes curriculares, dadas as características de um curso que forma um profissional para lidar com gentes, e que tenha como prerrogativa em sua prática diária, além do lecionar Matemática, a importância do fomento às relações colaborativas, integradoras e que favoreçam o respeito.

O que veio na contramão foi a relação com os professores formadores. De perfis muito diversos, a dissonância entre os discursos dos professores gerou inseguranças e insatisfações entre aqueles que estavam no aprendizado da docência. Os descontentamentos elencados passaram pelo(a): inexperiência dos professores formadores com a Educação Básica e com a docência; estrito modo tradicional de encaminhar as aulas, mesmo num curso que prepara para a docência, mesmo com todos os estudos divulgados na área e as diretrizes e PPC do curso indicando o contrário; falta de atividades integradoras e interdisciplinares; exemplo negativo que as atitudes diárias dos professores formadores repassavam sobre a insatisfação com a docência; falta de avaliação e de autoavaliação do professor formador; e método considerado opressor, por conter listas de exercícios gigantes e provas impossíveis de realizar. Todos estes itens evidenciaram a percepção dos Egressos de um curso cujo objetivo fica nebuloso e trouxeram uma desmotivação muito significativa, um verdadeiro desgosto

com a Matemática e a com a docência. Assim, a distância entre ser aluno e se tornar professor fica ainda mais evidente. “Estou aprendendo a ser o quê?”, pergunta que foi repetida nas histórias e que revela uma insegurança com a formação e uma enorme falha na constituição docente. Então, os Egressos vivenciaram uma licenciatura difícil e, muitas vezes, sem sentido formativo.

É notável nestes contados a construção de um abismo ainda maior entre a licenciatura e a Educação Básica – e o professor formador não colabora para estreitar essa ligação. Os Egressos seguiam enlouquecidamente decorando e realizando listas imensas de exercícios ao mesmo tempo em que eram cobrados para que fizessem o inverso em suas práticas e estágios. O fato é que existe desistência da docência e com motivadores diretamente relacionados às atitudes do professor formador. E isso teve influência negativa também no modo como estes Egressos observam a docência. Tiveram uma formação problemática no que diz respeito às relações afetivas, seja com método, com professor ou com atitudes observáveis e questionáveis. Este foi um dos pontos frágeis do processo formativo pelo qual Egressos passaram.

Assim, o conjunto de postura, de método e de discurso influenciou fortemente nos caminhos profissionais escolhidos pelos Egressos. Analiso que não foram suficientes os objetivos estabelecidos pelo PPC do curso e as diretrizes que regem a oferta das licenciaturas, pois as concepções dos docentes não estavam em alinhamento com o que era preconizado por todos esses escritos. A diminuição da heterogeneidade do grupo de professores formadores e uma maior harmonia entre o que se diz e se faz, entre o que o acadêmico deve aprender, para saber como e o que ensinar, são reflexões fundamentais a partir das análises dos contados pelos Egressos. Por várias vezes, houve a afirmação da insegurança em lecionar, um desgosto por algo que aprendeu a (des)admirar no decorrer da licenciatura. Da mesma forma, não há desconstrução de conceitos errados sobre o conteúdo matemático, mas o reforço de uma Matemática difícil, chata e de difícil aprendizado. Então, a partir de todas as reclamações elencadas nas histórias dos Egressos, o descompromisso ou despreparo do formador com o futuro docente comprometeu não apenas o aprendizado dos Egressos, mas as formas mais subjetivas de como entendem a docência.

Além disso, surgiu a questão do uso excessivo de autoridade docente, no sentido de autoritarismo, seja pela cobrança alucinada e reprovações em massa, seja por ditas perseguições pessoais em detrimento de um compromisso ético com a formação de futuros professores. Na voz dos Egressos, o rigor foi confundido com autoritarismo e em nada contribuiu para uma formação plena e justa, mas, ao contrário, trouxe o abandono da docência

para aqueles que ainda demonstravam dúvidas no decorrer do curso ou até mesmo para outros, que entraram na licenciatura com a certeza da docência.

As relações de poder, o autoritarismo excessivo e a possível falta de ética de alguns formadores foram questionados e reclamados por parte dos Egressos. Houve adoecimento durante o curso. O mal-estar docente já na licenciatura evidenciou-se como algo determinante para o abandono da docência por uma egressa que, até então, tinha certeza do que faria profissionalmente, e este é um dos achados mais importantes em meio a tantas páginas de análises. Tensões de relacionamento, que nada têm a ver com componentes curriculares e aprendizados afins do curso, mostraram-se muito significativos. Num dos poucos espaços no qual ainda é possível esperar Educação para todos, Educação de qualidade, esperar a valorização docente, criar expectativas e certezas do importante papel do professor na sociedade, justo neste espaço, é inaceitável que atitudes de formadores tenham influência tão negativa no grupo que está a formar-se. São indicativos do quanto são necessárias formação e avaliação contínua do grupo que leciona, não somente na licenciatura, mas principalmente para ela, que tem como finalidade formar gente para lidar com gente.

Ainda entendo a licenciatura, que é minha casa há alguns anos, como espaço de discussão democrática, de entendimento sobre as coisas importantes da sociedade, espaço que supere meras reproduções, espaço de diálogo, de esperança de aprendizado consciente e crítico. Espaço que precisa de repensares significativos sobre o quanto está (ou não) cumprindo com que recomenda a legislação e com o que se espera de um professor. O compromisso ético, científico, pedagógico, profissional que demanda a formação de futuros professores não pode estar condicionado à boa ou má vontade, à eticidade ou excesso de rigidez e orgulho e arrogância de si mesmo de cada docente formador (FREIRE, 1996). Essas relações afetivas, com destaque às negativas, deixaram nos Egressos inseguranças, de modo à questionarem como se portariam caso estivessem em sala de aula. E ainda mais, a não querer a docência.

Em seguida, experiências no campo de atuação, algumas inadequadas e outras com resultados muito insatisfatórios, compuseram a *Dimensão da Prática Formativa*. São histórias que desenharam os momentos de inserção nas escolas de Educação Básica, importante componente formativo para quem está na licenciatura. As muitas dificuldades ao exercitar a docência no campo de atuação, permeadas pela falta de apoio de professores formadores, indicaram uma falha importante na constituição docente de cada egresso, resultando, inclusive, numa autocrítica realizada a partir de falta de dedicação a algumas atividades.

Práticas pedagógicas que contribuíram para que outros Egressos ingressassem na pós-

graduação não foram determinantes para que os sujeitos da pesquisa escolhessem a docência. Com uma ideia mais de recreação do que de aprendizado, algumas das práticas como componente curricular não contribuíram para a formação de um profissional seguro de sua atuação em sala de aula. Atividades com poucos alunos que ocorriam em contraturno ou atividades com falhas de planejamento foram as mais narradas. Algo que não teve seriedade, desde os enunciados pelas teorias que envolvem a Educação Matemática. Assim, as tendências e metodologias para o ensino da Matemática surgiram nas histórias como situações recreativas, muito desvinculadas do que seria atividade cotidiana da prática docente. A flexibilidade dos professores das disciplinas da área muitas vezes contribuiu para que os Egressos não aproveitassem nem o tempo e nem a oportunidade para uma formação mais sólida do ponto de vista do experimentar a escola de Educação Básica. Essa autocrítica surge nos contados e revela mais uma falha na constituição docente, por simplesmente não realizar a carga horária necessária.

Da mesma forma, as experiências com os Estágios Supervisionados geraram conflitos e tensões que encaminharam os Egressos para uma desilusão com a docência. Na voz de alguns, foram essas experiências as mais determinantes para o abandono da docência. A falta de compromisso do professor de Matemática da escola, que deveria acompanhar, auxiliar e avaliar o desenvolvimento dos licenciandos, foi ponto de destaque entre os Egressos, o que coincidiu com as minhas percepções de professora orientadora de estágio. Estar sozinho com uma classe diversa, lotada, e ainda enfrentar problemas de falta de material, de dificuldade com tecnologias e, principalmente, de falha planejamento em relação ao tempo destinado às atividades, determinaram nos Egressos uma aversão à docência, o que os levou a avaliá-la como uma tarefa extenuante, quase impossível de ser realizada. Questões de gênero, de (pseudo)inclusão e de indisciplina foram outros dificultadores elencados. Lidar com a multiplicidade de tarefas e de diferenças entre os alunos mostraram-se situações que estavam além do que havia de acumulado em termos de processo formativo até então.

A diversidade na forma de orientar os estágios, um campo de difícil inserção, até mesmo a pouca orientação ou falha de professor orientador por falta de experiência na Educação Básica e, muito fortemente, a falta de apoio do professor da escola foram relatados como empecilhos muito significativos para a conclusão plena dessa etapa formativa. Também os estágios realizados no próprio espaço do IFC fizeram com que os Egressos experienciassem situações e atividades que estavam longe da realidade do que os demais colegas percebiam nas outras escolas, o que também gerava insegurança para lecionar.

Nenhuma das crônicas de nenhum dos Egressos evidencia exemplos de prática da

docência com atividades relacionadas à Matemática, diretamente. Isto indica um não dito, no sentido de que a forma e as inúmeras dificuldades com materiais e com as pessoas que compõem o processo educativo superaram o que seria o mais importante no momento do estágio e mesmo das práticas, que era o exercício de ensinar Matemática. Mesmo que todos relatassem o gosto e a facilidade com a Matemática como um dos critérios de escolha do curso, e, na sequência, reclamem o quanto esta área teve falhas na formação, ensinar os conteúdos matemáticos não esteve nos discursos sobre o abandonar as salas de aula. O afastamento da docência se tornou inevitável, visto que as experiências ruins ou inadequadas foram predominantes e, assim, a inserção no campo de atuação, para este grupo específico, ficou muito longe do que seria o básico sobre o aprendizado de ensinar.

Além disso, foi comum nos momentos das entrevistas que os Egressos, ao relatarem algo sobre a docência, normalmente falassem sobre suas experiências na terceira pessoa, como a expressão “e você não se sente preparado”, indicando uma não identificação com a profissão. Então, nessa etapa importante, que foi a inserção nas escolas, falhas muito significativas encaminharam este grupo para uma desilusão com a docência, vista por eles como algo quase impossível de ser realizado. Em algumas oportunidades, realizaram autocrítica a partir de suas falhas de dedicação, mas é na observação do pouco compromisso dos demais profissionais envolvidos no processo formativo que analiso estar o maior problema, cujo resultado afastou da docência acadêmicos com muito potencial para o lecionar.

A visão de um professor que sofre demais, que tem múltiplas responsabilidades e a falta de reflexão sobre a ação a partir de um problema qualquer que ocorresse nas práticas ou estágios revelou que os Egressos não sabiam lidar com as atividades básicas da docência, nem com empecilhos e imprevistos. Autocrítica sobre falhas de dedicação, estudo e realização de práticas coincidem com lacunas na constituição docente e o não aprender vincula-se diretamente com as dificuldades em ensinar.

Problemas mais de nível pedagógico do que de conhecimento matemático, problemas vinculados mais aos professores formadores – do IFC e das escolas –, do que indisciplina e dificultadores na relação direta com os alunos, afetaram a vontade de lecionar. Falhas, inacabamentos, descuido daqueles que estariam na posição de auxiliar e orientar os processos formativos foram determinantes. Distância significativa entre o teórico e o prático, entre como se estuda ensinar e o ato de ensinar em si, entre o que preconizavam resoluções e diretrizes de formação docente e o que de fato ocorria nos momentos de formação e de prática evidenciaram-se como entraves na formação e nas escolhas profissionais dos Egressos.

Assim, e por fim, na *Dimensão Profissional*, finalizei as análises sobre as dificuldades dos Egressos em estabelecer uma identidade profissional a partir das experiências na formação inicial. Sobre o período pós conclusão da licenciatura, as escolhas profissionais surgem de variadas formas, como estagnação, escolhas inadequadas de cursos de pós-graduação e nova licenciatura e ainda planejamentos futuros de continuar estudos para possível atuação em nível superior. Também houve uma diferença significativa entre dois grupos dos Egressos no que diz respeito: ao afastamento ou não da Educação; ao que ficou de aprendizado significativo, ou não, e que influencia de certa forma na visão de mundo e de sociedade que estabeleceram; aos aprendizados da licenciatura que contribuíram, ou não, para suas atuais profissões; e, ainda, à forma como se observam na condição de formados, admitindo-se, ou não, professores.

Foi comum aos Egressos, a expressão de felicidade pelas escolhas profissionais que realizaram. Três são concursados em cargos públicos e os demais em empregos da rede privada. A afirmativa de realização e bem-estar sobre o que atualmente desenvolvem foi achado positivo nas análises que realizei. Indicações de possível retorno para a área da Educação, mesmo que discretamente, foram contados importantes. Percebi práticas educativas de boa parte dos Egressos em seus empregos atuais. A partir dos aprendidos e experienciados na licenciatura, alguns desenvolveram uma boa visão de sociedade, de preocupar-se com o outro e de perceber ser uma pessoa melhor por conta da licenciatura. E isso indica que os objetivos formativos de uma instituição federal de ensino, com vistas à formação de professores, cumprem, em partes, seu papel.

A demonstração de insegurança em lecionar, mesmo entre os que se admitiram professores, a soma de muitas experiências frustrantes na graduação, seja no experienciar a docência ou na relação com alunos, pares e professores formadores, retratam o quanto de elementos referentes à constituição profissional docente estiveram em desalinho. Uma observação de professor sofredor, desvalorizado e extremamente cobrado, numa profissão que demanda muito esforço, indicam um limitador ao encaminhamento para a docência e uma falha de constituição docente em todos os Egressos. Essa visão, por vezes equivocada e forçosamente negativa sobre o papel do professor em sala de aula e atribuições que derivam logicamente da natureza do cargo, contribuiu para o afastamento da docência. Junto a essa ideia de professor sofredor e de multitarefas, houve o reforço sobre a desvalorização docente em todos os aspectos e, percepção minha, de difícil superação em curto prazo, visto que a tônica do momento é uma perseguição ideológica infundada ao professor, ao conhecimento e a todos que demonstrem uma preocupação histórica e crítica sobre os problemas da sociedade.

Assim, ponto comum em todas as dimensões e com análises distintas, a figura do professor tornou-se um importante elemento de interpretação e análise. A maneira como este profissional é observado pelos Egressos na condição de sujeito da sociedade, ou então como orientador das atividades na Educação Básica, ou ainda como professor exemplo na licenciatura e, por fim, um olhar para si, vendo-se ou não professor, serviu de costura na escrita de todas as dimensões. A figura a seguir, assentada sobre o espaço tridimensional da pesquisa narrativa (CLANDININ, CONNELLY, 2015), condensa todas as problemáticas que emergiram nas crônicas dos Egressos, e é possível perceber o quanto o professor, em qualquer de suas posições, é destaque nos motivadores de abandono da docência.

Figura 5 – As dimensões do Abandono Docente



Fonte: A autora

Assim, este personagem, em suas mais diversas atuações – o professor, de modo geral, como profissional diante da sociedade, o formador, o orientador, o professor da escola, aquele que incentivou a cursar Matemática e a observação de si próprio como professor (ou não), foi elemento de destaque em todas as dimensões construídas. O papel social do professor, quando desvalorizado pelo Estado, pela sociedade e por si próprio, e todas as nuances que compuseram a falha de constituição de professor dos Egressos que abandonaram a docência destacaram-se nas histórias contadas. Os componentes mais significativos das análises, que surgiram em todas as dimensões, direcionam-se para esta figura profissional. O professor foi

destaque: como observação de si próprio, assumindo-se ou não como este profissional; como sujeito comum, uma pessoa em específico em alguma história particular; como um grupo, a exemplo dos professores formadores e dos professores da Educação Básica; ou, de forma mais ampla, como o profissional professor detentor de infindáveis tarefas e desvalorizado pelo Estado e pela sociedade. Assim, o abandono da docência por profissionais recém-formados tem como destaque a referência constante a este elemento central da área educacional. A maioria das decepções e falhas formativas concentra-se neste personagem. E é a partir destes achados, que a tese foi se construindo:

O abandono da docência por recém concluintes de curso de licenciatura deriva de fatores relacionais e experiências ocorridos no processo formativo inicial, sendo que as histórias que remetem à personagem professor em seus mais diferentes papéis são as determinantes para o abandono docente.

Isto posto, a figura do professor é o maior responsável pelo abandono da docência – a imagem do professor na sociedade e a desvalorização da profissão, os descasos dos professores formadores na universidade e no campo de experienciar a docência, a visão de um profissional que deve se preocupar com inúmeras e impossíveis tarefas, todos são componentes que favoreceram para falhas de constituição docente ou para desencantos e desgostos com a profissão.

Então minhas análises e preocupações voltam-se também para o espaço e o grupo no qual me insiro e reflito sobre o que, de fato, pode ser realizado e replanejado para que futuros licenciandos tenham melhores experiências formativas. Assim, garantir a permanência de seus estudantes e não somente oferecer 20% de suas vagas às licenciaturas, é função dos Institutos Federais e se constitui ação imprescindível, de forma que realmente atenda às necessidades educacionais no sentido de, ao final do processo, suprir a falta de professores em áreas específicas. A partir disso, é fundamental refletirmos sobre a nossa tarefa de professores formadores, bem como constituintes de uma instituição muito jovem, e apontar melhorias e soluções para garantir, além da permanência, o amplo desenvolvimento, o aprendizado, a efetiva constituição docente e o encaminhamento dos licenciados ao exercício da docência.

Enfim, é necessário ultrapassar essas limitações, e defendo que a valorização docente, em seus vários aspectos, a aplicação de recursos financeiros e a seriedade com que se trata a Educação, especialmente com objetivos a médio e longo prazo, são princípios fundamentais para o desenvolvimento da área educacional e melhorias em todos os aspectos. Trabalho coletivo de quem já é profissional da área e cobrança da sociedade pela valorização docente,

não somente em termos salariais, são condições estruturantes para que haja formação inicial mais sólida e de qualidade, atratividade na carreira docente e encaminhamento e permanência de bons profissionais para as salas de aula. São utopias capazes de trazer as melhorias tão sonhadas para a área da Educação, que será beneficiada como um todo.

Enfim, e por fim, é tempo de finalizar a escrita, a análise, a interpretação.

Mas como finalizar uma pesquisa na qual tanto me fiz presente?

Quais caminhos escolher a partir de todo o pesquisado?

Quais são as novas possibilidades a partir dessa pesquisa?

Quem são os novos licenciandos e o que almejam para o futuro?

Quem é a pesquisadora depois da escrita da tese?

Como finalizar esta escrita? Como finalizar um processo tão longo e complexo, no qual foi quase impossível dicotomizar o ler, o escrever, o analisar, o interpretar. Junto a eles o sentir, o viver, o experienciar, o estudar, o revisar. Sonhar. Autoavaliar. Das centenas de horas de estudo, em diferentes lugares, almejo que este esforço retorne, no mínimo, em melhor atuação profissional, em estreitamento entre a Licenciatura e a Educação Básica nos meios em que estou inserida. Refletindo sobre os meses de intenso estudo, de verdadeiro mergulho nas minhas memórias, nas histórias dos Egressos, em todos os problemas que historicamente afligem o meio educacional, agora tão fortemente enfraquecido por uma total falta de valorização, percebo que esta escrita não é um fim em si, somente. Há muito o que ser feito e discutido em níveis de valorização e formação docente de qualidade. Há, ainda, muito o que pesquisar.

Nestas últimas palavras, quando me refiro à figura do professor como elemento principal de afastamento da docência para este grupo de Egressos, deste curso e deste momento específico, relembro muitos professores que fizeram parte de minha trajetória e o quanto fui feliz com os exemplos e experiências que tive. Talvez por escolha ou por certo otimismo pedagógico, minhas lembranças mais importantes relacionam-se aos bons mestres, aos comprometidos, aos que até hoje servem de ideal de atuação e os quais muito admiro.

Resumo todos eles na minha professora de pré-escola. Com pouca formação, mas com tal dedicação que se fez admirada por algumas gerações. Lembro-me dela no meu início de carreira, pois frequentamos juntas alguns cursos de formação. E eu ficava admirada por dividir a tarefa docente com aquela que, anos antes, contribuiu com minha inserção na vida escolar. Passados mais de vinte anos deste momento, a acompanho nas redes sociais – bendita tecnologia!! –, em especial nas oportunidades em que ela ainda ensina aos miudinhos, quando

visitam o seu sítio. Por estes dias, uma turminha de pré-escola a visitou e a professora da turma gravou vídeos nos quais ela, cabelos branquinhos, os ensinava sobre as ervas medicinais, sobre alimentação saudável e, ainda, cantarolando a música sobre o “lanchinho”, a mesma que conheci há bem mais de trinta anos e da qual havia esquecido completamente. Excelentes professores jamais deixam o cargo ou perdem o posto, mesmo aposentados e fora da escola.

Eu não consigo dimensionar com exatidão o tamanho da felicidade, da nostalgia e do bem querer para as coisas da docência quando acompanho estas cenas. Lembro-me, então, de tantos bons professores que acompanharam minha trajetória e fizeram em mim e de mim a professora que foi se construindo. Talvez tenham faltado mais um, ou dois, ou alguns destes profissionais aos Egressos da pesquisa...

Mas, independentemente de não atuarem na docência, os percebo pessoas felizes, críticos, bons profissionais naquilo a que escolheram se dedicar. Numa escrita de fim de tarde, de fim de capítulo e, quase, de fim de tese, me invade aquela onda boa de esperança que se refaz. Se muitos ainda, e mesmo bem capacitados, se esvaem das escolas, estes mesmos estão inseridos na sociedade, críticos e conscientes de suas responsabilidades num contexto para além da sala de aula. Neste final de escrita, ao me recordar de minha primeira professora, também recorro um período antes de ser estudante, da escolinha de madeira na qual minha tia lecionava e onde o doce cheiro de giz me despertou o gosto pela Educação. Faz muitos anos que foi demolida, mas imagino-a ainda lá, pintada de azul, com crianças correndo ao seu redor, janelas abertas com vista para o verde do entorno.

O mesmo verde que preenche minha cuia de mate, minha companheira de muita escrita, reescrita, releitura. Tomo minha última cuia e de novo ouço *Rhapsody On A Theme Of Paganini*, de Rachmaninoff. Na escrita da tese, ouvi músicas dos mais variados estilos, pois o silêncio para mim não é companheiro da criatividade. Mas esta, em especial, rodou algumas dezenas de vezes por estes meses. E que me perdoe Rachmaninoff, mas se minha escrita fosse sinfonia, gostaria que se parecesse com ela... Apesar das surpresas constantes nas entrevistas dos Egressos, em especial as que tecem críticas ao meu grupo de trabalho e à minha profissão, sigo no bem querer pela docência. Por um conjunto de motivos, muitos de nossos Egressos, não. Projeto futuro é contribuir para que os contados e reclamados nesta tese, dentro do que me for possível, sejam apenas história. Pois é preciso ter esperança.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque

*tem gente que tem esperança do verbo esperar.
E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.
Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás,
esperançar é construir, esperançar é não desistir!
Esperançar é levar adiante,
esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.
(FREIRE, 2016, p. 110).*

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado(a) Egresso(a),

Você está sendo convidado a participar de um estudo intitulado “OS DESCAMINHOS DA DOCÊNCIA: Narrativas de Egressos de curso de licenciatura que abandonam a sala de aula”. Este estudo visa compreender as motivações de abandono da sala de aula, assim que concluída a Licenciatura em Matemática do IFC, por um grupo de Egressos, dos quais você faz parte.

Esta investigação será realizada tendo como metodologia a pesquisa narrativa, priorizando relatos de professores, relatórios de estágios, artigos escritos, minhas memórias de quando era meu (minha) aluno(a) e, ainda, e mais importante, de suas histórias acerca das motivações de ter concluído o curso, porém, abandonado a docência.

Destaco a importância de realização da pesquisa para o nosso curso, pois os resultados poderão trazer elementos significativos que visam compreender os abandonos e também oferecer subsídios de mudanças que possam ser realizadas no âmbito da licenciatura. Os resultados comporão a minha tese de doutorado, sob a orientação da professora Dra. Valderez Marina do Rosário Lima, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da PUCRS.

Antes de aceitar sua participação, solicito que você leia atentamente todas as informações contidas neste termo de consentimento.

PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO

O problema que a impulsiona pode ser assim enunciado: Quais são os motivos que contribuíram para que Egressos de um curso de licenciatura não seguissem a carreira docente?

Associado ao problema, apresento o seguinte objetivo principal:

- Compreender as expectativas de Egressos de curso de Licenciatura em Matemática com a carreira docente e suas motivações de abandono da sala de aula.

CRONOGRAMA DO ESTUDO

O desenvolvimento desta pesquisa deverá ocorrer entre os anos de 2017 e 2020, sendo que as entrevistas ocorrerão entre os anos de 2017 e 2018, no espaço do IFC. Os resultados serão apresentados e discutidos na tese de doutorado, prevista para ser finalizada até março/abril de 2020, conforme cronograma da pesquisa.

MODO DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

Para coletar as informações da pesquisa, serão utilizados relatos de professores, minhas lembranças de quando você era meu (minha) aluno(a), leitura e análise de relatórios de estágios, artigos escritos e, ainda, a narrativa de suas experiências que culminaram com o abandono da docência.

BENEFÍCIOS

Ao participar do estudo, você trará contribuições significativas para a licenciatura em Matemática, ampliando o entendimento das evasões e abandonos da docência, podendo ainda contribuir para melhorar esta situação em turmas futuras.

CONFIDENCIALIDADE

As informações coletadas nos relatos e entrevistas, na leitura e análise dos relatórios e artigos são confidenciais e não poderão ser utilizados para outros objetivos que não estejam descritos neste termo. Os resultados desta investigação serão publicados em artigos de revistas da área e, ainda, na forma de tese de doutorado, que estará disponível na internet, mas a identidade dos Egressos não será revelada. A referência à sua narrativa e às outras informações sobre a sua produção ou participação na condição de egresso (a), que constarão no texto, será a partir de um nome próprio qualquer, à sua escolha.

DIREITO DE CANCELAR A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Você poderá solicitar o cancelamento de sua participação nesta pesquisa em qualquer momento.

QUESTÕES/DÚVIDAS

Qualquer dúvida você poderá entrar em contato comigo pelo telefone (49) 98804-0004 ou ainda pelo e-mail dnreisdoefer@hotmail.com

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de forma clara e detalhada. Todas as minhas dúvidas foram esclarecidas, e sei que poderei solicitar novas informações a qualquer momento. Além disso, sei que as informações obtidas durante o estudo são confidenciais e privadas, e que poderei sair do estudo a qualquer momento.

Data: ____/____/____

Atenciosamente,

DEISE NIVIA REISDOEFER
Professora de Matemática
Mestre em Educação – UEPG
Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática – PUCRS

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C. **Mal-Estar na Educação: O Sofrimento Psíquico de Professores**. Curitiba: Juruá, 2008.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ALVES, R. **Ao professor, com meu carinho**. Campinas: Verus Editora, 2004.
- AMADOR, M. C. P. **Ideologia e legislação Educacional no Brasil**. Concórdia: Universidade do Contestado, 2002.
- AURELIO, O mini dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro, 2015.
- BAPTISTA, C. R. **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.
- BARROS, D. de S. **A evasão dos professores do magistério público estadual em Goiânia**. 2002. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002. Disponível em: https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert_-_Delci_de_Souza_Barros.pdf. Acesso em: 16 ago. 2016.
- BASSO, M. **Professores de áreas como Física e Matemática estão em extinção**. O Sol Diário. 16 set. 2012. Disponível em: <http://osoldiario.clicrbs.com.br/sc/noticia/2012/09/professores-de-areas-como-fisica-e-matematica-estao-em-extincao-3887424.html>. Acesso em: 2 out. 2017.
- BECKER, F. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: Da ação à operação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BELTRAN, A. C. de V. **Diagnóstico, interpretação e transformação de si: caminhos para a felicidade no magistério?** 2018. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122018-162200/pt-br.php>. Acesso em 6 nov. 2019.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORBA, M. de C.; PENTEADO, M. **A informática em ação: Formação de professores, pesquisa e extensão**. São Paulo: Olho d'Água: 2000.
- BORGES, H. Estudantes federais têm desempenho coreano em ciências, mas MEC ignora.

The Intercept Brasil. 8 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://theintercept.com/2016/12/08/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora/>. Acesso em 12 de set de 2019.

BOTÍA, A. B. “De nobis ipsis silemus?”: Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa.** México, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002.

BRANDT, C. F.; BURAK, D.; KLÜBER, T. E. **Modelagem matemática:** uma perspectiva para a Educação Básica. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1990. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/97937/regime-juridico-dos-servidores-publicos-civis-da-uniao-lei-8112-90>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996. Publicada no DOU de 26.12.96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 11 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá

outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 7 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 5 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/L11892.htm. Acesso em: 23 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 9 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 18 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 21 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 18 out. 2017.

BRASIL. **Portaria nº119, de 09 de junho de 2010**. Institui o Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência no âmbito da CAPES. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria119_062010_Prodocencia.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 set.

2019.

BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para pensar**. Campinas: Papirus, 2012.

BUENO, D. G. M. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma política a ser cravada na história**. Curitiba: Appris, 2015.

BURAK, D. **Modelagem matemática: ações e interações no processo de ensino-aprendizagem**. 1992. 460 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252996>. Acesso em: 23 nov. 2018.

CARVALHO, C.; OLIVEIRA, V. W. N. Evasão na licenciatura: estudo de caso. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 3, n. 6, p. 97-112, jan./jun. 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/34158976/Evas%C3%A3o_na_licenciatura_estudo_de_caso. Acesso em: 25 set. 2016.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 89-108.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Mais da metade dos estados não paga o piso dos professores**. 23 de março de 2016. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-na-midia/16291-mais-da-metade-dos-estados-nao-paga-o-piso-salarial-aos-professores-diz-cnte.html> Acesso em: 21 nov. 2017.

COURA, F. C. F. **Desenvolvimento profissional de formadores de professores de matemática que são Investigadores da docência**. 2018. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9968/COURA_FI%c3%a1via_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 2 ago. 2019.

COURA, F. C. F.; PASSOS, C. L. B. Estado do conhecimento sobre o formador de professores de Matemática no Brasil. **Zetetikè**, Campinas, SP, v. 25, n. 1, p. 7-26, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8647556/15716>. Acesso em: 03 ago. 2019.

CRESWELL, W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, M. M. Desinteresse cresce e faltam 170 mil professores na Educação Básica no país. **Estado de Minas Educação**. 20 de agosto de 2015. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/08/20/internas_educacao,680122/desinteresse-cresce-e-faltam-170-mil-professores-na-educacao-basica.shtml. Acesso em: 2 out. 2017.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1994.

CUNHA, A.; TUNES, E.; SILVA, R. R. da. Evasão do curso de Química da Universidade de

Brasília: a interpretação do aluno evadido. *In: Química Nova*, São Paulo, v. 24, no 1, p. 262-280, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422001000200019. Acesso em: 12 mar. 2019.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projetos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

DELORY-MOMBERGER, C. **Histórias de vida**: Da invenção de si ao projeto de formação. Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRRN, ediPUCRS, EDUNEB, 2014.

DESORDI, A. G. 1 em cada 3 professores brasileiros está com depressão. **Portal Raízes**. 2019. Disponível em: <https://www.portaltraizes.com/professores-com-depressao/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

ENS, R. T.; EYNG, A. M.; GISI, M. L.; RIBAS, M. S. Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 501-523, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/6698/6596>. Acesso em: 10 set. 2016.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24871_12773.pdf. Acesso em: 21 mai. 2017.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos do professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Editores Associados, vol. 21 n. 65, abr./jun. 2016. p. 281-298.

FARIA, A. de J. D. Políticas Públicas Educacionais e Valorização Docente. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 5, n. 10, p. 337-355, jul./dez. 2013. Disponível em: periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/download/312/pdf. Acesso em: 7 nov. 2017.

FAZENDA, I. **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas estados da arte. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 abr. 2017.

Fiorentini, D. A investigação em Educação Matemática sob a perspectiva dos formadores de professores. *In: SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 15., Covilhã, 2004. **Anais [...]**. Covilhã: [s.n.], 2004. p. 13-35.

FLEURI, R. M. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, M. P. **Porque desisti de ser professora**: um estudo sobre a evasão docente. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14201>. Acesso em: 20 ago. 2017.

FORNARI, L. T. **Emancipação humana e educação**: possibilidades e desafios para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Curitiba: Appris, 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FRISON, L. M. B.; BASSO, F. P. Construções Identitárias Reveladas em Trabalhos com Narrativas (Auto)Biográficas. In: ABRAHÃO, M. H. M.; FRISON, L. M. B.; BARRETO, C. B. (org.). **A nova aventura [auto] biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 223-246.

FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. p. 1-17. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/163921>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GADOTTI, M. **Um legado de esperança**. São Paulo, Cortez, 2001.

GAIOSO, N. P. de L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000127&pid=S1414-4077201100020000700011&lng=pt. Acesso em: 6 jun. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. de A.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil**: Novos Cenários de Formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GENTIL, A. M. F.; VALIM, R. A. Políticas públicas de educação e (des)valorização dos profissionais do magistério: breves considerações. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO NA EDUCAÇÃO. Porto, 14 a 16 de abril de 2014. **Resumos** [...]. Porto, 2014. p. 1-11. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/AnaMariaFonsecaGentil_GT4_integral.pdf. Acesso em: 8 nov. 2017.

GERBA, R. T. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. 2014. 149f. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) – Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/GERBA>. Acesso em: 18 set. 2016.

GILIOLI, R. de S. P. **Evasão em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil: Expansão da Rede, SISU e Desafios**. Consultoria legislativa. Estudo técnico. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2016_7371_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior_renato-gilioli. Acesso em: 19 maio 2019.

GOMES, A. A. **Evasão e Evadidos: O discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura**. 1998. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102247>. Acesso em: 5 jan. 2017.

GOMES, F. C. F. **A desistência de alunos na licenciatura em física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN): causas e sugestões para o combate**. 2011. 619 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Programa de pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/16080>. Acesso em: 7 out. 2016.

GONÇALVES, L. **Origem da palavra Afeto**. Rio de Janeiro, mar. 2011. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/pergunta/afeto-e-afetar/>. Acesso em: 13 jun. 2019.

GRANDO, R. C. **O jogo e a Matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

GOVERNO de SC anuncia chamada de mais 1 mil professores efetivos para 2019. **CLICRBS**. 2018. Disponível em: <http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2018/10/governo-de-sc-anuncia-chamada-de-mais-1-mil-professores-efetivos-para-2019-10617345.html>. Acesso em: 3 abr. 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 2000, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Ser docente em una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar**. Barcelona: Crítica y Fundamentos, 2017.

ITAÚ CULTURAL. **Crônica na sala de sala: material de apoio ao professor**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

JESUS, S. N. de. Pistas para o bem-estar dos professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 43, p. 123-132, 2001.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade evolutiva singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, M. H. M.; FRISON, L. M. B.; BARRETO, C. B. (org.). **A nova aventura [auto] biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 1-28.

KNIJNIK, G.; SILVA, F. B. de S. da. “O problema são as fórmulas”: um estudo sobre os

sentidos atribuídos à dificuldade em aprender matemática. **Caderno de Educação**, n. 30, p. 63-78, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1758>. Acesso em: 7 maio 2019.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, n. 18, p. 65-88, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742003000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 19 ago. 2017.

LEME, H. A. S. **Formação Superior de Professores Indígenas de Matemática em Mato Grosso do Sul: Acesso, Permanência e Desistência**. 2010. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-150019/pt-br.php>. Acesso em: 15 set. 2016. LEMOS, J. C. G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. 2009. 315 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10133>. Acesso em: 10 ago. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LORENZATO, S. (org.). **O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

MACEDO, L. de. **Desafios da prática docente reflexiva**. Porto Alegre: ARTMED. 2005.

MACEDO, L. de. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARINAS, J. M. **La escucha en la historia oral: Palabra dada**. Madrid: Síntesis, 2007.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 15 ago. 2019.

MEC. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

MEIRA, C. J. **Processos identitários docentes: adesão e desistência**. 2010. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://simplissimo.com.br/onsales/processos-identitarios-docentes-adesao-e-desistencia/>. Acesso em: 3 out. 2016.

MENEZES, D. **MEC divulga reajuste do piso salarial de professores da educação básica para 2020**. Portal do MEC. 16 jan. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/84481-mec-divulga-reajuste-do-piso-salarial-de-professores-da-educacao-basica-para-2020>. Acesso em: 24 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em: http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Res_%20CNS%20510-2016%20%C3%89tica%20na%20Pesquisa.pdf. Acesso em: 12 maio 2018.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: contribuições teóricas. *In: MIZUKAMI, M. G. N. (org.). Escola e aprendizagem da docência*. Processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCAR, 2010. p. 47-114.

MORAES, R. Da noite para o dia: tomada de consciência de pressupostos assumidos dentro das pesquisas sociais. *In: LIMA, V. M. R.; HARRES, J. B. S.; PAULA, M. C. Caminhos da pesquisa qualitativa no campo da educação em Ciências: Pressupostos, abordagens e possibilidades*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 19-56.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8755/2/Estado_de_conhecimento_e_questoes_do_campo_cientifico.pdf. Acesso em: 2 fev. 2017.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: un recurso importante en la investigación cualitativa. **Revista da escola de enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, p. 184-189, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf. Acesso em: 4 jan. 2019.

NÓVOA, A. Relação escola – sociedade: “novas respostas para um novo problema”. *In: SERBINO, R. V. (org.). Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

OLIVEIRA, B. M.; ANJOS, H. V. M.; RODRIGUES, F. B. Formação de professores em Institutos Federais e a evasão como agravante da problemática docente: o caso das licenciaturas no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas. *In: COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL*, 2., Natal, 2013. **Anais [...]**. Natal: IFRN, 2013. p. 1-13. Disponível em: *Formação de professores em Institutos Federais e a evasão como agravante da problemática docente: o caso das licenciaturas no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais*. Acesso em: 2 out. 2016.

PALAZZO, J.; GOMES, C. A. Professores de menos, licenciados demais? **Revista Educação Online**, n. 15, p. 14-35, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/63>. Acesso em: 19 set.

2016.

PARANÁ. **Lei nº 103, de 15 de março de 2004.** Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>. Acesso em: 20 nov. 2017.

PARANÁ. **Lei nº130, de 14 de julho de 2010.** Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&codItemAto=434823#434823>. Acesso em: 21 nov. 2017.

PAZ, M. L. **A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática.** 2013. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9AZG7G>. Acesso em: 19 set. 2016.

PEREZ, G. Prática Reflexiva do Professor de Matemática. *In*: BICCUDO, M. A. V.; BORBA, M. de C. (org.). **Educação Matemática: Pesquisa em Movimento.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 250-263.

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente.** Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2016.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETRUCCI-ROSA, M. I.; RAMPINI, E. A. **Práticas curriculares e narrativas docentes em diferentes contextos.** Curitiba: CRV, 2017.

PIAGET, J. A teoria de Piaget. *In*: MUSSEN, R.H. (Org.). **Psicologia da Criança: Desenvolvimento Cognitivo I.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1977.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271147223_ESTAGIO_E_DOCENCIA_DIFERENTES_CONCEPCOES. Acesso em: 9 set. 2019.

POLYA, G. Dez Mandamentos para Professores. **Revista do Professor de Matemática**, São Paulo, n. 10, p. 2-10, 1987. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/ciencias/artigos/polya/10%20mandamentos%20para%20professores%20de%20matem%20tica%20-%20george%20polya.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

PONTE, J. P.; BROCADO, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

PPC. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

CATARINENSE. **Projeto Pedagógico de curso superior em Licenciatura em Matemática**. Blumenau, SC: 2012.

PREDEBON TITON, F. **Formação inicial e perfil profissional docente**: um estudo de caso no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2016. 349f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/139574>. Acesso em: 3 jan. 2019.

PUIGGRÓS, A. **Voltar a Educar**: a educação latino-americana no final do século XX. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

REBOLO, F.; OLIVEIRA BUENO, B. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 2, jul./dez., p. 323-333, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303331286016>. Acesso em: 26 out. 2019.

REISDOEFER, D. N.; GESSINGER, R. M.; LIMA, V. M. do R. Estado de conhecimento sobre os abandonos na licenciatura e na docência nas áreas de Ciências e Matemática. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 8, n. 23, p.208-229, 2017. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1946> . Acesso em: 20 nov. 2017.

REISDOEFER, D. N.; SCHNEIDER, C.; GESSINGER R. M.; LIMA, V. M. R. Beliefs and disbeliefs towards education: case study with graduates who did not chose teaching as a profession. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 26, p. 281-302, jul./set. 2018a. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7163>. Acesso em: 12 jun. 2019.

REISDOEFER, D. N.; PREDEBON, F. T.; LOVIS, K. A.; CAVASIN, R.F.L. Investigações de evasão e permanência na licenciatura em Matemática: a visão dos acadêmicos do IFC – Campus Concórdia. In: ZOTTI, S. A.; REISDOEFER, D. N. (org.). **Pesquisa e práticas pedagógicas nas licenciaturas**. Blumenau: IFC, 2018b. p. 361-382.

RODRIGUES, J. A. **O mal-estar docente**: trabalho, saúde e educação. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2009. Acesso em: http://www.livrosgratis.com.br/download_livro_130128/o_mal-estar_docente-_trabalho_saude_e_educacao. Acesso em: 30 out. 2017.

ROMANOVSK, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/viewhttp://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SALDAÑA, P.; TAKAHASHI, F. Apesar de cortes, Institutos Federais lideram nota do ENEM em 14 estados. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 jan. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1950323-apesar-de-cortes-institutos-federais-lideram-nota-do-enem-em-14-estados.shtml>. Acesso em: 11 set. 2019.

SALTINI, M. R.; VIDAL, A. G.; SOBRINHO, A. S. O. Políticas públicas de educação e precarização do trabalho em São Paulo: o abandono da profissão docente na rede pública estadual. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 99-117, 2014.

SAMPAIO, A. A. **Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho**: mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima. 2014. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3815>. Acesso em: 25 out. 2017.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar no 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. Florianópolis: Assembleia Legislativa, 2015. Disponível em: http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/arquivos/index/categoria_id/23. Acesso em: 12 mar. 2019.

SANTOS, B. S.; STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; MISSEL, F. A. Mal-estar docente perante o uso das tecnologias de informação e comunicação. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, v. 3, n. 1, p. 344-358, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130135.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2017.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na História da Educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 08 abr. 2020.

SCHEIBE, L. Valorização e Formação de professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 nov. 2017.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHNEIDER, C.; LUNKES, M.; REISDOEFER, D. N. A Relevância do ensino da geometria em cursos de Licenciatura-Matemática. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, Curitiba, 2013. **Anais [...]**. Curitiba: [s.n.], 2013, p. 1-10. Disponível em: http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/relatos_5.html. Acesso em: 10 abr. 2019.

SILVA, R. S. **Quando a docência abandona os professores**: A evasão docente na rede pública estadual de Rondônia (2008-2012). 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015. Disponível em:

http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA__O__RONIEL_SAMPAI_O_SILVA_1467203063.pdf. Acesso em: 3 out. 2016.

SOTERO, V. R. L. **Evasão nos cursos de licenciatura**: a visão dos alunos desistentes. 2014. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.unicid.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Val%C3%A9ria-Rocha-Lima-Sotero.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; SANTOS, B. S. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Revista Educação**, Porto Alegre, edição especial, p. 259-272, out. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/3562>. Acesso em: 2 nov. 2017.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, M. G. **A Constituição e a Implantação dos Institutos Federais no contexto da Expansão do Ensino Superior no Brasil**: o caso do IFC – *Campus* Rio do Sul. 2014. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1167>. Acesso em: 15 mar. 2019.

VENTURA, R. C. **Trajetórias profissionais de egressos do curso de graduação em Ciências Biológicas da UFRJ**: Um estudo sobre (não) atratividade da docência. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=25721@1>. Acesso em: 10 set. 2016. VICENTINI, P. P. Celebração e visibilidade: O Dia do Professor e as diferentes imagens da profissão docente no Brasil (1933-1963). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 8, p. 8-41, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.rbheold.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/197/205>. Acesso em: 15 out. 2019.

VIEIRA, E. F. **Sentidos e significados que professores atuando em escolas de periferia constituem para as dificuldades e desafios encontrados em sua profissão**. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16102>. Acesso em: 21 set. 2016.

VITELLI, R. F. **Evasão em cursos de licenciatura**: perfil do evadido, fatores intervenientes no fenômeno. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4778>. Acesso em 13 set. 2016.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

WALLON, H. **Afetividade e aprendizagem**: Contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

WALTENBERG, F. O status social do professor da Educação Básica é baixo: e isso tem

consequências. **Portal IEDE**: Interdisciplinaridade e Evidências do Debate escolar. 2019. Disponível em: <https://www.portaliede.com.br/o-status-social-do-professor-da-educacao-basica-e-baixo-e-isso-tem-consequencias/>. Acesso em: 23 set. 2019.

ZAGURY, T. **O professor refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZANCHET, B, M.; FAGUNDES, M. C. V.; FACIN, H . Motivações, primeiras experiências e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 84-97, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/11/49/1>. Acesso em: 8 ago. 2019.

ZOTTI, S. A.; REISDOEFER, D. N. (org.) **Tempos e Espaços de Formação Docente e Inovação Pedagógica**. Blumenau: IFC, 2017.

ZOTTI, S. A.; REISDOEFER, D. N. (org.) **Pesquisa e práticas pedagógicas nas licenciaturas**. Blumenau: IFC, 2018.