

# TORNANDO-SE PROFESSORA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE MATEMÁTICA COMO ALUNAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

*Prof<sup>a</sup>. Me. Roseli Araújo Barros - UEG<sup>1</sup>*

## COMUNICAÇÃO ORAL

**GT: Matemática**

### RESUMO

Este artigo mostra alguns dos resultados de nossa pesquisa de mestrado, desenvolvida na UFPa, cujo principal objetivo foi investigar como se deu o desenvolvimento profissional de quatro professoras de Matemática em Araguaína, Tocantins. Trata, em especial, dos resultados da análise de uma das categorias selecionadas, *vivência das professoras como alunas no Ensino Fundamental e Médio* (EFM). Para compreendermos o desenvolvimento profissional das professoras, adotamos como método a pesquisa qualitativa, com enfoque narrativo, com base em entrevistas semi-estruturadas. Fundamentado em um conceito de desenvolvimento profissional tomado numa perspectiva contínua, idealizado num contexto mais amplo do trabalho docente, permeando crises e conflitos, a análise evidencia, que as professoras trazem em sua prática docente “marcas” de vivências significativas como alunas no EFM. Também foi possível identificar que algumas perceberam desde cedo o desejo de serem professoras e que outras perceberam mais tarde, influenciadas por professores ou pessoas próximas. Na fase inicial de sua educação, foram influenciadas por professores marcantes, cuja forma de ensinar muitas vezes foi ponto de apoio nos primeiros anos de docência. A influência de professores marcantes tem sido eventualmente destacada como fator importante nos cursos de graduação, porém, a presença desses professores marcantes, quiçá, seja até mais importante nas fases escolares anteriores à graduação, ou seja, no ensino EFM. Assim, por intermédio deste estudo, foi possível perceber que desenvolvimento ocorre na vida de qualquer pessoa e pode ser entendido como uma aprendizagem que acontece durante toda a vida, baseado na reflexão crítica do pensamento e da prática. Nesse sentido, podemos considerar que a formação do educador inicia-se anterior à formação acadêmica e continua durante a sua vida profissional.

**Palavras chaves:** Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional. Ensino Fundamental e Médio.

### INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os resultados da pesquisa acerca do desenvolvimento profissional de professores de Matemática que realizamos para a construção de nossa dissertação de

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Matemática, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da UFPa, professora no departamento de Matemática na Universidade Estadual de Goiás-UEG, Unidade de Jussara, GO. e-mail: roseliaraujo@hotmail.com

mestrado, na Universidade Federal do Pará - UFPA, no Instituto de Educação Matemática e Científica- IEMCI.

Tendo em vista que nossa inquietação sobre o assunto não era recente e fazia parte de nossa trajetória profissional em vários níveis de ensino, resolvemos centralizar nosso foco de investigação em torno do seguinte questionamento: *Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê?* Obtivemos respostas ao nosso questionamento a partir da investigação das vivências de quatro professoras de Matemática da Rede Pública Estadual em Araguaína, Tocantins, que descreveram como se deu o seu desenvolvimento profissional ao se tornarem as professoras que eram quando as entrevistamos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, além da disponibilidade para gravar entrevistas, consideramos dois critérios para a seleção dos sujeitos: serem profissionais efetivos da Rede Pública Estadual e os anos de docência. Ao selecionarmos os sujeitos, deparamos com algumas dificuldades, dentre elas, o fato da coleta de dados ser realizada em outro Estado, o que não possibilitou fazer um amplo levantamento dos professores nas Escolas Públicas em Araguaína, visando uma prévia seleção dos possíveis sujeitos a serem entrevistados. No entanto, como docente da Universidade do Tocantins - UNITINS, tivemos a oportunidade de participar de vários projetos que oportunizaram relacionamento com vários professores da Rede Pública, dentre eles, o *Programa de Desenvolvimento Continuado (Parâmetros em Ação)*<sup>2</sup>, assim, optamos por selecionar alguns professores que participaram desse programa. Para tanto, buscamos auxílio de uma das coordenadoras do programa, que indicou possíveis depoentes.

Inicialmente, antes de marcarmos a primeira entrevista, consultamos seis professores, porém, devido à indisponibilidade de um dos sujeitos de conceder entrevista, escolhemos para a entrevista cinco professores de Matemática. O primeiro sujeito selecionado para a pesquisa foi a professora *Bela*<sup>3</sup>, com menos de dez anos de docência. O segundo sujeito foi a professora *Luana*, entre *onze* e *vinte* anos de docência. O terceiro foi a professora *Esperança*,

---

<sup>2</sup> A Secretaria da Educação do Estado do Tocantins implantou o Programa de Desenvolvimento Continuado - Parâmetros em Ação - em todas as Unidades Escolares do Estado, nos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, contemplando todos os professores e mais de trezentos mil alunos. De acordo com as informações contidas no site da Secretaria, o programa visava apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de Professores, Técnicos, Coordenadores Pedagógicos, Supervisores Técnicos de Qualidade e Gestores, favorecendo a leitura compartilhada, o trabalho em equipe, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria, o fortalecimento das lideranças e a postura do professor como pesquisador, por meio de reuniões mensais com os coordenadores gerais e de grupos, com a assessoria pedagógica da Fundação Universidade Estadual do Tocantins foram realizados estudos dos módulos, que posteriormente foram desenvolvidos com os professores nos grupos de estudos, com o objetivo de tematizar, problematizar e discutir a prática pedagógica para desenvolver as competências profissionais e melhorar a qualidade do ensino público.

<sup>3</sup> Os nomes utilizados nesta pesquisa para representar cada um dos entrevistados são fictícios.

entre *vinte um* e *trinta* anos de profissão. O quarto sujeito selecionado foi a professora *Ângela*, com mais de *trinta* anos de docência e, finalmente, o quinto sujeito selecionado foi o professor *Luigi*, com mais de quarenta anos de profissão. Em fevereiro de 2004 entrevistamos o professor Luigi. Todavia, na primeira tentativa de transcrever a gravação da entrevista, percebemos que estava inaudível. Infelizmente, acabamos descartando a possibilidade de uma nova entrevista com o professor, realizando a pesquisa apenas com quatro professoras.

Para compreendermos melhor o processo de desenvolvimento profissional das professoras, adotamos como método a pesquisa qualitativa, com enfoque narrativo (CONNELLY e CLANDININ, 1995). Connelly e Clandinin (1995) esclarecem que a investigação narrativa tem sido utilizada cada vez mais em estudos sobre a experiência educativa e tem uma larga história intelectual, tanto dentro como fora da educação. A razão principal para o uso da investigação narrativa parte de que “[...] todos nós, seres humanos, somos por natureza contadores de histórias, que individualmente ou socialmente vivem vidas que podem ser relatadas” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 11). De fato, o estudo da narrativa é um estudo da forma que nós seres humanos experimentamos o mundo. Dessa idéia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e reconstrução de personagens sociais, tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e das suas próprias (CONNELLY e CLANDININ, 1995). Para os autores mencionados, “[...] a investigação narrativa é um processo de colaboração que compreende uma mútua investigação de re-explicação de histórias, à medida que a investigação avança” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 21), considerando que todos narram histórias vividas quer seja de sua trajetória pessoal ou profissional, e que essa história está em constante processo de transformação.

Tal escolha se deu por acreditarmos que uma metodologia deve criar uma atmosfera de reflexão por parte dos pesquisados e do próprio investigador, criando uma ponte para a comunicação entre as suas idéias e as do investigador. Acreditamos também que essa abordagem de pesquisa qualitativa pode promover a aproximação de conceitos, opiniões, experiências e prática dos sujeitos a partir de suas próprias percepções. A pesquisa qualitativa pode responder a questionamentos muito particulares, se absorvendo a um grau de realidade que não pode ser quantificado, possibilitando um contato subjetivo do pesquisador com o fenômeno pesquisado. A pesquisa qualitativa cogita com um universo de significados, causas, anseios, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um aprofundamento das relações entre sujeitos e pesquisadores, dos procedimentos e dos fenômenos que não podem ser abreviados à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994).

O sujeito, ao narrar, estabelece um diálogo de vozes, que resulta, muitas vezes, em compreender-se e compreender o outro. Esta compreensão é um ato dialógico. Assim, ciente de que as entrevistas ultrapassam a idéia limitada do questionário, chamo-as aqui de “depoimentos dialogados” (GARNICA, 2003). Este é o momento no qual o “[...] pesquisador ouve a narração de algo que pretende compreender e articular, a partir das compreensões e articulações do depoente” (GARNICA, 2003, p. 23). É neste momento que ocorre a construção dos personagens, tanto pelo pesquisador, como pelo próprio entrevistado.

De acordo com Portelli (*apud* GARNICA, 2003, p. 23), ao entrevistar, invadimos a privacidade da pessoa, embora “[...] a iniciativa dessa invasão seja mais nossa, é interessante notar quem, na realidade, entrevista quem. Entrevistar é um exercício de escuta atenta”. Durante a entrevista, vamos resgatando em nossa memória fatos. Nesse processo, depoente e pesquisador vão “mergulhando” nas lembranças guardadas e, muitas vezes, esquecidas. Tal concepção justifica a opção de chamar as entrevistas de “depoimentos dialogados”, uma vez que durante as entrevistas ocorre um

[...] misto de igualdade e diferenciação, o depoente reconhece o pesquisador a ponto de abrir-lhe suas memórias e o pesquisador, por sua vez, aceita e respeita essas memórias registrando-as como significativas ao seu arquivo de vivências. Mas, ao mesmo tempo, é o estranhamento, o distanciamento, a diferenciação entre o pesquisador e o depoente - e, conseqüentemente, de suas vivências e memórias – que o possibilita a relação depoente-pesquisador-narrativa (GARNICA, 2003, p. 24).

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

Considerando-as em sua integralidade construímos uma descrição detalhada da história de vida pessoal, estudantil e percurso profissional de cada uma das professoras a partir de “fragmentos” de suas próprias vozes. E, na análise de seus depoimentos, buscamos o desenvolvimento profissional das professoras a partir de seis categorias: (1) vivência das professoras como alunas do Ensino Fundamental e Médio (EFM); (2) vivência das professoras como alunas em cursos de formação de professores; (3) vivência das professoras como docentes do EFM; (4) vivência das professoras como docentes em cursos de formação

de professores; (5) as professoras refletindo sobre a prática e (6) as professoras e as narrativas de crise.

Alicerçado em um conceito de desenvolvimento profissional tomado numa perspectiva contínua, idealizado num contexto mais amplo do trabalho docente, permeando crises, conflitos, angústias e desilusões (IMBERNÓN, 1994), o estudo evidenciou que manifestações de desenvolvimento profissional, tendo com base essas vivências, ocorreram indistintamente entre as professoras. Esse desenvolvimento profissional é reconhecido por meio dos saberes que emergem de suas experiências, são os que Melo (2003) chama de “saberes da vivência”.

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

## **A VIVÊNCIA DAS PROFESSORAS COMO ALUNAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

Em *La experiencia de la lectura*, 1998, Jorge Larrosa esclarece que, em tempos remotos, anteriores à ciência moderna, o conhecimento era percebido como uma aprendizagem que se adquire ao longo da vida e que vai se fixando àquilo que se é. A experiência podia se conceber como uma espécie de mediação entre o conhecimento e o próprio ser. Estes saberes que emergem da experiência incluem as experiências pessoais, familiares, estudantis e profissionais dos professores frente ao seu processo de formação inicial e no trabalho docente. Tais vivências trazem as marcas dos desafios, dos quais extraiu e vem extraindo as experiências, entendidas como aquilo que extraímos do vivido e que varia para cada pessoa e que nos forma e transforma (LARROSA, 1998). Contudo, a experiência torna-se significativa quando causa algum efeito, ou seja, a experiência terá ligação não apenas com aquilo que nos acontece, mas com aquilo que ao acontecer produz algum efeito em nós.

Das quatro professoras entrevistadas, três começaram a lecionar antes de ter uma formação acadêmica, o que talvez tenha contribuído para que buscassem extrair de suas vivências no EFM sua prática docente. Consideramos que por meio dessas experiências as professoras, ao buscarem aporte necessário a sua prática, se formaram e transformaram.

Ao analisarmos a trajetória estudantil das professoras, verificamos que a vivência como alunas no EFM foi importante. Ao abordarem esse aspecto nas entrevistas, algumas demonstram reconhecer o potencial formador presente no EFM. No relato de Bela, isso é perceptível:

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

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

Assim, aventuramos a tentar compreender, a partir das várias experiências relatadas, os resultados da análise da categoria já anunciada.

- **Dificuldades vivenciadas e professores marcantes**

Das quatro professoras entrevistadas, duas enfocam determinadas dificuldades que vivenciaram no processo de aprendizagem nos primeiros anos escolares, como indica o depoimento de Bela:

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

Neste sentido, não se pode imaginar o significado de um simples gesto de um professor. A importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar é algo que deve ser seriamente refletido. A maior prova da importância desse gesto é

que Bela falava dele como se tivesse ocorrido naquele momento. E, na verdade, faz muito tempo que aconteceu. Segundo Freire (1996, p. 43-44),

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

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

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

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

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

Segundo Moraes (1991), a influência de professores marcantes tem sido eventualmente destacada como fator importante nos cursos de graduação. Seus estudos

revelam que a presença desses professores marcantes, quiçá, seja até mais importante nas fases escolares anteriores à graduação, ou seja, no ensino EFM. Para o autor, parece que é neste período de escolarização que podem produzir efeitos mais significativos sobre os alunos. Essa idéia parece ser expressa no depoimento de Ângela, ao afirmar que sua professora de Português, no Ensino Fundamental, teve papel importante ao ajudá-la superar toda a dificuldade que sentia em interpretar textos: “[...] *eu aprendi muito, aprendi a interpretar com a professora Elaine [...] lembro da fisionomia dela até hoje, sentada, dando aula. [...] essa professora me ensinou muito, muito, muito*”. Ângela deixa evidências da influência dessa professora em seus relatos: “[...] *eu fui gostando do Português e de Matemática, sempre me identifiquei com as duas. Mas eu era muito nova e não sabia o que queria ser na vida*”.

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

Outra característica observada nos relatos de Bela está na forma como trabalha em sala de aula, o caderno de Matemática.

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

Acreditamos que essa prática também foi extraída de sua vivência como aluna no EFM. Nesse sentido, afirmamos que a professora Gisele foi aquela professora modelo, que marcou e influenciou muito Bela, pois foi através dela que aprendeu a gostar de Matemática, o que constatei em sua própria fala, ao referir-se à professora: “[...] *ela era uma professora de Matemática exigente [...] ainda hoje eu tenho cadernos de exercícios da época que eu estudava com ela, porque era tudo muito organizado*”. Parece que é nessa fase que se estabelece o gosto pela Matemática, o que na maioria das vezes está associado à presença de um bom professor e isso, também, pode ser entendido na colocação de Ângela:



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

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

- **Magistério: vocação, bico ou profissão?!**

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

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

Nas palavras de Bela:

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

Ângela revela que:

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

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

De um modo geral, das quatro professoras entrevistadas, três fazem referências à profissão como “vocação”. Bela, mesmo após concluir o Curso de Licenciatura em Matemática, achava que não seria professora: “[...] eu não tinha, não digo aquela vocação, mas eu não tinha aquela certeza se eu iria para a sala de aula, até por perspectiva de vida mesmo”. Luana, igualmente, achava que não tinha “vocação” para ser professora: “[...] eu não sabia o que eu queria ser [...] eu achava que não tinha a menor vocação para ser professora, nem noção do que eu queria”. Hoje, Ângela, ao contrário de Luana e Bela, ao refletir sobre sua trajetória, reconhece sua aptidão: “[...] eu sou uma pessoa que nasci para ser professora. Ou eu ia ser professora ou eu ia ser professora mesmo”.

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

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

transformaram em verdadeiras congregações docentes (NÓVOA, 1991, p. 12).

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

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

Essa idéia de magistério como sacerdócio pode trazer graves conseqüências para a qualidade educacional nas escolas, pois os professores podem passar a encarar seu trabalho como um “bico”, num contexto onde não se pode exigir competência e assiduidade. Considerando que trabalhar como “bico” não é algo permanente, criou-se um círculo vicioso de mediocridade, onde o empregador (Estado, Município, Particulares), finge que remunera, e o empregado (no caso o professor), finge que trabalha (HAGUETTE *apud* PEREIRA, 2000). Essa “vocação” não passa apenas de um artifício de autodefesa para agregar forças e levar em frente o trabalho docente, trata-se de uma revanche, um doce consolo diante do descrédito e do abandono do governo com relação ao trabalho docente (Idem).

- **Influência do Ensino Fundamental e médio na prática docente**

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

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

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

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

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

*[...] Muitas de suas idéias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, ou a forma que ensinam, são devidos à longa formação ambiental, durante o período em que foram alunos. A influência dessa formação ambiental é enorme porque corresponde a experiências reiteradas relativas ao ensino, à aprendizagem, à avaliação, à relação professor-aluno, ao papel do professor e do aluno em aula (CAMARGO apud GONÇALVES, 2000, p. 156).*

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

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

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

Esses depoimentos nos revelam e confirmam que o desenvolvimento profissional é um processo que não se inicia com a formação inicial, ao contrário, se inicia no momento em que o sujeito ingressa na escola e se prolonga por toda a vida (IMBERNÓN, 1994). Deste modo, nossa prática educacional tem muito do que fomos como alunos em todos os níveis de ensino, ou seja, tem muito daquilo do que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

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

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

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

## **A GUIA DE UMA CONCLUSÃO**

Este texto evidencia que as professoras trazem em sua prática docente “marcas” de vivências significativas como alunas no EFM. São os saberes da tradição pedagógica, adquiridos mediante a formação ambiental ou incidental (CAMARGO *apud* GONÇALVES, 2000). Quanto ao magistério, algumas perceberam desde cedo o desejo de serem professoras e outras perceberam mais tarde, influenciadas por professores ou pessoas mais próximas. As

professoras foram influenciadas por professores marcantes, cuja forma de ensinar muitas vezes foi ponto de apoio nos primeiros anos de docência. Também foi possível identificar a tentativa de superação de dificuldades no que diz respeito ao processo de aprendizagem.

Por intermédio deste estudo, foi possível perceber que desenvolvimento ocorre na vida de qualquer pessoa e pode ser entendido como uma aprendizagem que acontece durante toda a vida, baseado na reflexão crítica do pensamento e da prática. Nesse sentido, podemos considerar que a formação do educador inicia-se anterior à formação acadêmica e continua durante a sua vida profissional. Algo que se aplica tanto à formação inicial quanto à permanente, considerado um processo dinâmico e evolutivo da profissão docente, que ocorre de forma constante (IMBERNÓN, 1994). Também mostra que o processo de desenvolvimento profissional do professor acontece num contexto mais amplo do trabalho docente, ou seja, em um movimento evolutivo e contínuo da profissão, no qual os momentos de reflexões, dúvidas, desilusões e de angústias fazem parte desse desenvolvimento.

Ao concluir, podemos apontar que as múltiplas experiências vividas pelas quatro professoras constitui-se como base principal de todo o seu desenvolvimento profissional. Diante que as professoras reconhecem que as experiências vividas e compartilhadas foram determinantes para que se desenvolvessem profissionalmente. Esse desenvolvimento profissional é reconhecido por meio dos saberes que emergem de suas experiências, são os que Melo (2003) chama de “saberes da vivência”.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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