



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS**

**CAMPUS DE BAURU**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

**JULYETTE PRISCILA REDLING**

**As Configurações Contemporâneas da Educação: um estudo acerca de  
influências na Identidade Profissional do professor de matemática da  
Educação Básica**

**Bauru**

**2018**

**JULYETTE PRISCILA REDLING**

**As Configurações Contemporâneas da Educação: um estudo acerca de influências na Identidade Profissional do professor de matemática da Educação Básica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência – Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática – da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, como um dos requisitos para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Cristina Geromel Meneghetti

**Bauru**

**2018**

**DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO**  
**UNESP - BAURU**

Redling, Julyette Priscila.

As Configurações Contemporâneas da Educação: um estudo acerca de influências na Identidade Profissional do professor de matemática da Educação Básica / Julyette Priscila Redling, 2018.

250 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra Renata Cristina Geromel Meneghetti

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

1. Educação Matemática. 2. Crise de Identidade Profissional docente. 3. Professores de matemática. 4. Formação de professores. 4. Educação Básica 5. Identidade Profissional

I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Julyette Priscila Redling


**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE JULYETTE PRISCILA REDLING, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 29 dias do mês de maio do ano de 2018, às 10:10 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. RENATA CRISTINA GEROMEL MENEGHETTI - Orientador(a) do(a) Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação / Universidade de São Paulo - USP/São Carlos, Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências - UNESP/Campus de Botucatu, Profa. Dra. ESTHER DE ALMEIDA PRADO RODRIGUES do(a) Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação / Universidade de São Paulo - USP/São Carlos, Profa. Dra. EDNA MAURA ZUFFI do(a) Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação / Universidade de São Paulo - USP/São Carlos, Profa. Dra. MARIA EDNÉIA MARTINS SALANDIM do(a) Departamento de Matemática / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de JULYETTE PRISCILA REDLING, intitulada "**As Configurações Contemporâneas da Educação: um estudo acerca de influências na identidade Profissional do professor de matemática da Educação Básica**". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

  
Profa. Dra. RENATA CRISTINA GEROMEL MENEGHETTI

  
Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS

  
Profa. Dra. ESTHER DE ALMEIDA PRADO RODRIGUES

  
Profa. Dra. EDNA MAURA ZUFFI

  
Profa. Dra. MARIA EDNÉIA MARTINS SALANDIM

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por me possibilitar concluir mais uma etapa dos meus estudos, e me fazer acreditar que posso sempre alcançar um degrau mais alto dentro da minha formação profissional.

Agradeço aos meus pais que amo tanto, Elisabete Ap. Teles de Meneses e Francisco Redling e a minha irmã Regiane Fernanda, pelo incentivo, apoio em todos os momentos e por principalmente acreditarem na minha capacidade.

Agradeço à Prof<sup>ª</sup> Dra Renata Cristina Geromel Meneghetti, por seu primor nas orientações e reorientações durante todo este processo de pesquisa, pelas recomendações, leituras e respectivas críticas, elogios e sugestões sobre meu texto, pela paciência e confiança demonstradas e pelo seu exemplar profissionalismo, atributos que certamente contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

Agradeço à Prof<sup>ª</sup> Dra Luciana Maria Lunardi Campos e à Prof<sup>ª</sup> Dra Esther de Almeida Prado Rodrigues por aceitarem o convite para participar da Banca Examinadora de Qualificação e pelas grandes contribuições dadas ao trabalho.

Agradeço à Prof<sup>ª</sup> Dra Luciana Maria Lunardi Campos, à Prof<sup>ª</sup> Dra Esther de Almeida Prado Rodrigues, à Prof<sup>ª</sup> Dra Edna Maura Zuffi e à Prof<sup>ª</sup> Dra Maria Ednéia Martins Salandim por aceitarem o convite para compor a Banca de Defesa da Tese e trazerem suas contribuições ao trabalho.

Agradeço ao Prof<sup>º</sup> Dr. Renato Eugênio da Silva Diniz e à Prof<sup>ª</sup> Dra Edna Maura Zuffi, também por aceitarem o convite para participarem como suplentes da Banca Examinadora de Qualificação, estando dispostos da mesma forma a trazer grandes contribuições à pesquisa.

Agradeço ao Prof<sup>º</sup> Dr. Renato Eugênio da Silva Diniz, à Prof<sup>ª</sup> Dra Maria do Carmo de Sousa e à Prof<sup>ª</sup> Dra Gabriela Castro Silva Cavalheiro, também por aceitarem o convite para participarem como suplentes da Banca de Defesa da Tese, estando dispostos da mesma forma a contribuir para com a pesquisa.

Agradeço a todos os professores da Pós-Graduação, com os quais tive o prazer de ter aulas que contribuíram muito para a realização dessa pesquisa e para meu crescimento profissional.

Agradeço ao Prof<sup>o</sup> Dr. Ricardo Henrique Franco de Oliveira por ter contribuído em tão pouco tempo, com a organização da minha Tese, auxiliando-me nas correções e me apoiando como ninguém.

Agradeço aos professores participantes da pesquisa (Ana Maura, Ana Cláudia, Graziela, Gustavo, Simone e Tatiana), pela dedicação, estima e valorização do meu trabalho enquanto pesquisadora, porque sem eles a investigação não teria acontecido.

Agradeço imensamente às equipes gestoras e aos meus amigos professores das escolas em que trabalho por acreditarem no meu trabalho, por me incentivarem e compartilharem das minhas angústias e ansiedades.

Agradeço muito também, aos meus amigos professores e amigos de trabalho das faculdades em que leciono, por torcerem por mim.

Agradeço aos meus queridos amigos, especialmente minha comadre Roseli Pavão, minhas afilhadas Vitória e Vanessa e minha querida amiga Yuçara Scatolini, por me apoiarem em todos os momentos, por me ouvirem nas horas de aflição, por acreditarem em mim, enfim por estarem sempre presentes na minha vida.

Agradeço ao meu querido psicólogo Marcos Felipe Chiaretto, que esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis, apoiando-me, fazendo-me enfrentar os problemas emocionais e principalmente, fazendo-me não desistir.

Agradeço à pessoa com quem eu passei parte da minha vida, Leandro De Carli, por ter compreendido que a dedicação aos estudos sempre fez e fará parte de mim.

REDLING, Julyette Priscila. **As Configurações Contemporâneas da Educação: um estudo acerca de influências na Identidade Profissional do professor de matemática da Educação Básica.** 2018. 247 p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

## RESUMO

No âmbito dos estudos realizados com professores, a crise de Identidade Profissional é um problema atual que tem suscitado investigações em diversos países. No Brasil, temos assistido, nos últimos anos, mudanças em todos os âmbitos (político, social, econômico) que afetam a sociedade em geral e o sistema educativo em particular. Dessa forma, buscamos investigar nesse trabalho, as influências das configurações contemporâneas da educação na Identidade Profissional dos professores de matemática da Educação Básica. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, mediante estudo do caso, sob a seguinte questão: De que maneira as configurações atuais da educação, relacionadas às profundas mudanças no contexto das escolas públicas estaduais paulistas, têm contribuído para uma nova identificação do papel do professor de matemática em sala de aula, que possa desencadear um processo de crise de Identidade Profissional? A coleta de dados foi realizada por meio de questionários e o material analisado na perspectiva da análise de conteúdo, à luz dos pressupostos teóricos tomados como referência. A partir da pesquisa, foi possível compreender que as mudanças atuais da educação afetam muitos professores, inclusive os professores de matemática, os quais admitem várias implicações negativas sobre a profissão docente. Diante disso, esta pesquisa também investiga na perspectiva desses sujeitos, quais os fatores que estão na base da crise de Identidade Profissional, contribuindo para a compreensão deste fenômeno que pode conduzir a uma reconstituição da Identidade Profissional dos professores de matemática. Como resultado percebemos que as configurações contemporâneas da educação decorrentes dessas mudanças, bem como as novas exigências da sociedade, transferiram para a escola funções que outrora eram assumidas por outras instâncias, tais como a família, exigindo novas funções e isso tem desestabilizado o exercício profissional dos docentes. Além disso, os professores têm deparado-se cada vez mais com a falta de condições de trabalho adequadas e com a deterioração do *status* profissional, já que todas as exigências que lhes são impostas não se fazem acompanhar de melhorias na profissão. Em consequência, os professores emergem numa profunda crise de Identidade Profissional, conduzindo estes profissionais da educação a sentimentos de resistência às mudanças, à desmoralização e de desistência.

**Palavras-chave:** Crise de Identidade Profissional docente. Professores de matemática. Formação de professores. Educação Básica. Identidade Profissional. Educação Matemática.

## ABSTRACT

Within the framework of the studies related to teachers, the Professional Identity Crisis has been a current issue which has elicited researches in several countries. In Brazil, some changes in political, social and economic sphere have been seen lately in recent years and these such changes flaw the society, in general, specially the Education System. Therefore, this assignment aims to investigate the influences of the contemporary configuration of education in the Professional Identity of Mathematics teacher of Basic Education System. For this purpose, a qualitative research was made by means of research into studying of the issue according to an important question: "How has the current configuration of education related to the significant changes in Paulistas Public Schools contributed to a new identification to the role of Mathematics teachers inside their classrooms, so that it is possible to trigger a crisis process to a Professional Identity? Data were collected through questionnaire and the material was analyzed in the view of analyzing the subject based on the theories used as reference. Studying the research, it was possible to understand how the current changes of education may affect several professions, including the Mathematics teachers who admit a large number of negative implications for the mentioned profession. Accordingly, this research can also investigate, in these ones `view however, what the factors on the base of the Professional Identity Crisis have been contributing to an understanding of this phenomenon which can conduct forward reconstruction of Professional Identity to Mathematics teachers. As a result, contemporary configurations of education from these changes can be seen as well as the new society demands, transferred some functions to school which once were assumed to others, for instance family, demanding new functions and this fact has destabilized the role of teachers. Besides, the teachers have been encountering increasingly a lack of suitable working conditions and with the deterioration the professional status since all imposed demands may not be accompanied by professional improvements. As a result, teachers go through a deep crisis of Professional Identity leading these professionals to a sense of resistance to changes and demoralization, thus they withdrawal their occupation.

**Key words:** Professional Identity Crisis in teaching staff. Mathematics teachers. Teaching training. Basic Education. Professional Identity. Mathematics Education.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Influências das mudanças políticas e sociais para o professor.....	17
--	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Pesquisas sobre Identidade e Profissionalismo docente dos professores de matemática na região Sul do Brasil.....	74
<b>Quadro 2</b> – Pesquisas sobre Identidade e Profissionalismo docente dos professores de matemática na região Centro-Oeste do Brasil.....	75
<b>Quadro 3</b> – Pesquisas sobre Identidade e Profissionalismo docente dos professores de matemática na região Sudeste (São Paulo) do Brasil.....	76
<b>Quadro 4</b> – Pesquisas sobre Identidade e Profissionalismo docente dos professores de matemática na região Sudeste (São Paulo) do Brasil.....	77
<b>Quadro 5</b> – Pesquisas sobre Identidade e Profissionalismo docente dos professores de matemática na região Sudeste (São Paulo) do Brasil.....	78
<b>Quadro 6</b> – Pesquisas sobre Identidade e Profissionalismo docente dos professores de matemática na região Sudeste (São Paulo) do Brasil.....	78
<b>Quadro 7</b> - Pesquisas sobre Identidade e Profissionalismo docente dos professores de matemática na região Sudeste (Minas Gerais) do Brasil.....	79
<b>Quadro 8</b> – Pesquisas sobre Identidade e Profissionalismo docente dos professores de matemática na região Nordeste do Brasil.....	80
<b>Quadro 9</b> – Pesquisas sobre Identidade e Profissionalismo docente dos professores de matemática na região Sudeste (São Paulo) do Brasil.....	81
<b>Quadro 10</b> – Respostas dos professores à questão: Que razões a(o) levaram a escolher a profissão docente?.....	141
<b>Quadro 11</b> – Respostas dos professores às questões: Está satisfeito(a) com a profissão docente? Voltaria a escolher a mesma profissão? Porquê? (Justifique).....	143
<b>Quadro 12</b> – Respostas dos professores à questão: Especifique com o que da profissão você concorda ou gosta?.....	150
<b>Quadro 13</b> – Respostas dos professores à questão: Especifique com o que da profissão você discorda ou não gosta?.....	153
<b>Quadro 14</b> – Respostas dos professores à questão: Que perspectivas tinha da profissão antes de exercer a docência?.....	159
<b>Quadro 15</b> – Respostas dos professores à questão: Já como profissional tais perspectivas se mantiveram? Se não, o que mudou?.....	159
<b>Quadro 16</b> – Respostas dos professores à questão: O que pensa das orientações/atribuições das novas políticas educacionais para o trabalho docente?.....	164
<b>Quadro 17</b> – Respostas dos professores à questão: Quais foram as mudanças trazidas pelas políticas educacionais que mais a(o) incomodaram? Sente dificuldades na adesão a essas mudanças?.....	167

<b>Quadro 18</b> – Respostas dos professores à questão: O que acha das suas condições de trabalho?.....	173
<b>Quadro 19</b> – Respostas dos professores à questão: Você se sente valorizado profissionalmente? Justifique.....	178
<b>Quadro 20</b> – Respostas dos professores à questão: Qual a melhor definição sobre ser professor hoje?.....	181
<b>Quadro 21</b> – Respostas dos professores à questão: Conhece as suas funções como professor?.....	183
<b>Quadro 22</b> – Respostas dos professores à questão: O que pensa das exigências da sociedade e das políticas educacionais atuais frente às atribuições ao professor?.....	185
<b>Quadro 23</b> – Respostas dos professores à questão: Sente-se preparado para todas elas?.....	189
<b>Quadro 24</b> – Respostas dos professores à questão: Que dificuldades você encontra hoje na profissão?.....	190
<b>Quadro 25</b> – Respostas dos professores à questão: O que você espera dos seus alunos? Tem-se verificado? (Justifique).....	194
<b>Quadro 26</b> – Respostas dos professores à questão: Como é sua relação com os alunos? E com os demais profissionais da escola?.....	197
<b>Quadro 27</b> – Respostas dos professores à questão: Como você vê a participação dos pais ou responsáveis na educação dos seus alunos? Como é sua relação com essas pessoas?.....	201
<b>Quadro 28</b> – Respostas dos professores à questão: Quais as suas perspectivas face ao futuro da profissão docente?.....	204
<b>Quadro 29</b> – Respostas dos professores à questão: Quais as suas principais dificuldades, enquanto professor de matemática, encontradas no trabalho em sala de aula? (Justifique).....	207
<b>Quadro 30</b> – Respostas dos professores à questão: Para você, quais fatores influenciam negativamente o desenvolvimento do trabalho com a matemática em sala de aula? (Justifique).....	212
<b>Quadro 31</b> - Respostas dos professores à questão: Como você analisa os pontos a seguir, no que diz respeito as dificuldades de desenvolvimento profissional do seu papel enquanto professor de matemática? A) Educação Inclusiva; b) Sistema de Progressão Continuada; c) Proposta Curricular (caderno do professor de matemática) .....	215
<b>Quadro 32</b> – Respostas dos professores às questões: Você acredita que existe atualmente uma crise de Identidade Profissional docente em geral? E em relação a Identidade Profissional dos professores de matemática na Educação Básica? (Justifique).....	224

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Distribuição de professores segundo ao nível de ensino.....	133
<b>Tabela 2</b> - Caracterização dos participantes da pesquisa.....	133
<b>Tabela 3</b> - Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados em relação aos motivos que os levaram a escolher a profissão docente.....	142
<b>Tabela 4</b> - Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados a respeito da satisfação com a profissão docente.....	144
<b>Tabela 5</b> - Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados em relação ao que gostam na profissão docente.....	151
<b>Tabela 6</b> - Distribuição por categoria, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados em relação ao que não gostam na profissão docente.....	154
<b>Tabela 7</b> - Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados quanto as suas perspectivas antes do exercício da profissão.....	160
<b>Tabela 8</b> - Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados quanto a não manutenção das suas perspectivas no decorrer do exercício da profissão.....	161
<b>Tabela 9</b> - Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados em relação ao que pensam sobre as orientações/atribuições das novas políticas educacionais para o trabalho docente.....	165
<b>Tabela 10</b> - Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados em relação ao incomodo que as mudanças trazidas pelas políticas educacionais provocam, bem como, das suas dificuldades na adesão das mesmas.....	169
<b>Tabela 11</b> - Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados em relação ao que pensam sobre as suas condições de trabalho.....	174
<b>Tabela 12</b> - Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados em relação a como se sentem em relação a valorização profissional docente.....	179
<b>Tabela 13</b> - Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados em relação a como definem o ser professor nos dias de hoje.....	182
<b>Tabela 14</b> - Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados a respeito do que pensam a respeito das exigências da sociedade e das políticas educacionais atuais frente às suas atribuições.....	186
<b>Tabela 15</b> - Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados em relação às suas dificuldades na profissão.....	191
<b>Tabela 16</b> - Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados, a respeito das suas expectativas em relação aos alunos.....	195
<b>Tabela 17</b> - Distribuição por categoria, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados a respeito de como é a relação professor/aluno e professor/demais profissionais da escola.....	198

**Tabela 18** - Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados quanto ao que pensam sobre a participação dos pais ou responsáveis na educação dos alunos, bem como a relação existente entre professor/família.....202

**Tabela 19** - Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados, a respeito das suas perspectivas face ao futuro da profissão docente.....205

**Tabela 20** - Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados, a respeito das principais dificuldades no trabalho com a matemática em sala de aula.....209

**Tabela 21**- Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados, aos fatores que influenciam negativamente o desenvolvimento do trabalho com a matemática em sala de aula.....213

**Tabela 22** - Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados, no que concerne as dificuldades de desenvolver o seu papel enquanto professor de matemática relacionadas a Educação Inclusiva.....217

**Tabela 23** - Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados, no que concerne as dificuldades de desenvolver o seu papel enquanto professor de matemática relacionadas ao Sistema de Progressão Continuada.....220

**Tabela 24** - Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados, no que concerne as dificuldades de desenvolver o seu papel enquanto professor de matemática relacionadas a Proposta Curricular (Caderno do professor de matemática).....223

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	15
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>CAPÍTULO I</b> .....	25
<b>CONTEXTUALIZANDO HISTÓRICA E SOCIALMENTE A PROFISSÃO DOCENTE</b> .....	25
1.1 PRESSUPOSTOS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE .....	26
1.2 A HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE E A HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	31
<b>CAPÍTULO II</b> .....	42
<b>IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES</b> .....	42
2.1 IDENTIDADE PESSOAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL .....	43
2.2 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE .....	49
2.3 IDENTIDADE E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL .....	56
2.3.1 <i>Socialização docente</i> .....	59
2.3.1.1. Da preparação profissional aos primeiros anos de ingresso na profissão .....	59
2.3.1.2. Fases da socialização docente ao longo da carreira .....	69
2.4 (RE)CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA .....	75
2.4.1 <i>Influências das configurações contemporâneas da educação</i> .....	75
<b>CAPÍTULO III</b> .....	87
<b>CRISE DE IDENTIDADE PROFISSIONAL</b> .....	87
3.1 FATORES DE CRISE DE IDENTIDADE .....	91
3.1.1 <i>Contexto sociopolítico e educativo</i> .....	91
3.1.2 <i>Indefinição social e profissional do professor</i> .....	94
3.1.3 <i>Inadequação da política educacional</i> .....	102
3.1.4 <i>Desvalorização salarial</i> .....	107
3.1.5 <i>Alterações nas relações professor-aluno</i> .....	110
3.1.6 <i>Mudanças nas relações entre os professores</i> .....	114
3.1.7 <i>Condições precárias de trabalho</i> .....	117
3.1.8 <i>Multiplicidade progressiva das funções docentes</i> .....	119
3.1.9 <i>Formação inicial e continuada</i> .....	124
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	131
<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	131
4.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA QUALITATIVA .....	131
4.2 A PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO PESQUISA DE CAMPO .....	132
4.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA .....	133
4.4 CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	134
4.5 COLETA DE DADOS .....	136
4.5.1 <i>Questionários</i> .....	136
4.6 DESCRIÇÃO DA COLETA DE DADOS .....	138
4.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	139

<b>CAPÍTULO V</b> .....	141
<b>ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	141
5.1 ESCOLHA DA PROFISSÃO.....	142
5.2 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROFISSÃO.....	152
5.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: INFLUÊNCIAS NA CONDIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	165
5.4 SER PROFESSOR HOJE: IDENTIFICANDO A REALIDADE.....	182
5.5 UMA PROFISSÃO DE RELAÇÃO.....	194
5.5.1 <i>Relação professor/aluno</i> .....	194
5.5.2 <i>Relação professor/colegas de profissão</i> .....	198
5.5.3 <i>Relação professor/pais ou responsáveis</i> .....	201
5.6 PERSPECTIVAS FACE AO FUTURO DA PROFISSÃO DOCENTE.....	206
5.7 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM SALA DE AULA.....	208
5.8 PROFISSÃO DOCENTE: A CRISE DE IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA.....	225
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	228
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	237
<b>APÊNDICE 1</b> .....	247
<b>APÊNDICE 2</b> .....	249

## **APRESENTAÇÃO**

Em 2004, ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Exatas na Universidade de São Paulo, Campus São Carlos. Já, no segundo ano de graduação, iniciei minha trajetória no campo da pesquisa, ao participar de um projeto de iniciação científica que envolvia um trabalho com alunos e professores do Ensino Médio, utilizando uma Metodologia de ensino alternativa – Investigação Matemática – para investigar o processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa realizada nos dois anos e meio de iniciação científica contribuiu para que eu pudesse conhecer melhor as pesquisas da área de Educação Matemática e constatar o grande interesse em seguir meus estudos na área acadêmica, trabalhando com questões ligadas à formação de professores e ao processo de ensino-aprendizagem da matemática.

Ao concluir a graduação em 2008, ingressei na Educação Pública Estadual como professora substituta nas séries finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Tive uma experiência docente maravilhosa e pude verificar que havia feito a escolha certa em relação à minha profissão. E foi, a partir dessa experiência e do contato com os colegas de trabalho, que começaram a surgir algumas ideias de temas que poderia investigar no Mestrado.

Resolvi focar a pesquisa na Metodologia de Ensino e Aprendizagem através da Resolução de Problemas porque, como já havia desenvolvido um estudo com outra metodologia de ensino e aprendizagem, e constatado que o seu uso era desconhecido dos professores investigados, pensei em seguir a mesma linha e verificar se o discurso dos professores diante da utilização da Resolução de Problemas condizia com suas ações em sala de aula.



Em 2009, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, na área de concentração de Ensino de Ciências e Matemática da UNESP/Bauru, com o projeto: **A Metodologia de Resolução de Problemas: concepções e práticas pedagógicas de professores de matemática do ensino fundamental.**

Ao concluir o Mestrado em 2011, segui minha carreira profissional na Educação Básica, atuando nas redes públicas e privadas. E iniciei minha carreira no Ensino Superior Privado onde atuo até hoje.

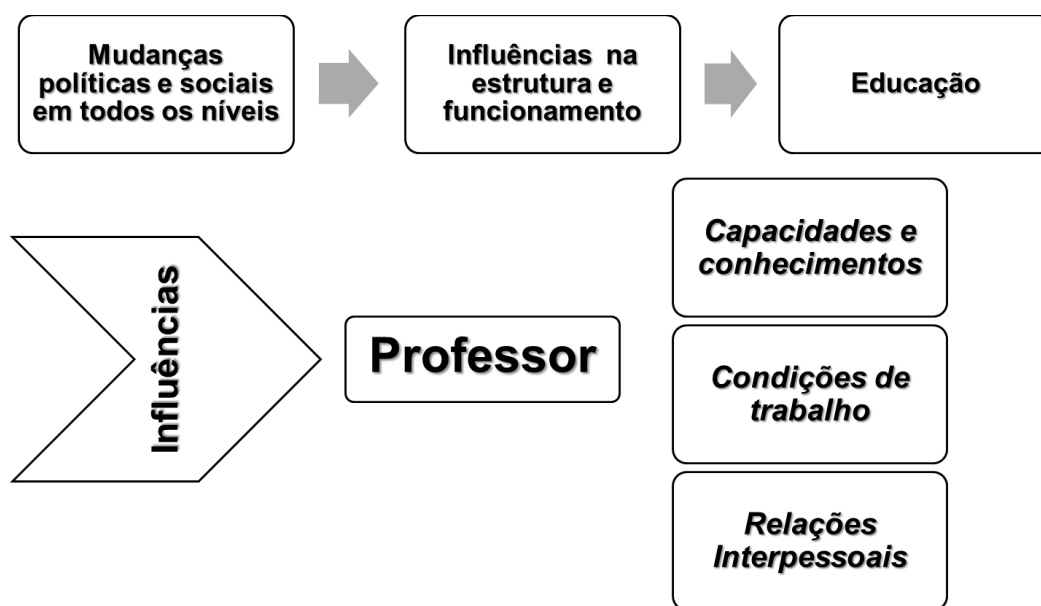
Em 2014, dois acontecimentos marcaram minha vida, ingressei novamente no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, na área de concentração de Ensino de Ciências e Matemática da UNESP/Bauru, agora para cursar o Doutorado e, fui aprovada no concurso da SEE (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), efetivando-me na Rede Pública Estadual de Ensino.

Ao ingressar no Doutorado, como já estava atuando há 6 anos na Educação Pública Paulista, e estando em contato com a dura realidade da escola, no que concerne às condições de trabalho, à falta de valorização e reconhecimento sobre o trabalho docente pelos órgãos responsáveis e pela sociedade, entre outras coisas, fizeram-me escolher a temática da minha pesquisa, suscitando o seguinte projeto: **As Configurações Contemporâneas da Educação: um estudo acerca de influências na Identidade Profissional do professor de matemática da Educação Básica.**

## INTRODUÇÃO

O Brasil, nas últimas décadas, tem passado por um período de significativas mudanças políticas e sociais em todos os níveis da sociedade, o que por consequência, tende a influenciar de maneira expressiva a estrutura e funcionamento de segmentos, tais como, saúde, habitação, economia, trabalho e especificamente no nosso caso, educação.

**Figura 1:** Influências das mudanças políticas e sociais para o professor



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Muitas das ações decorrentes dessas mudanças, refletem diretamente no sistema educacional em geral, contudo, acreditamos que os professores sejam os mais afetados por tais ações, uma vez que as mudanças na educação parecem interferir não só nas capacidades e conhecimentos dos professores, mas também, e, sobretudo, nas condições de trabalho e relações interpessoais existentes na escola, entre os pares e em sala de aula com os alunos, conduzindo-os muitas vezes ao questionamento da própria Identidade Profissional.

Dessa forma, a discussão sobre a problemática da Identidade Profissional docente faz todo sentido num momento em que se questiona a sua existência, percebendo-se até mesmo

a existência de uma crise que se caracteriza pela desvalorização social da profissão, levando os professores a questionarem o papel que outrora desempenhavam, observando uma perda de domínio sobre o trabalho docente.

Entendemos que se os professores adquirem e desenvolvem competências durante sua formação inicial e continuada, bem como a partir das experiências de sala de aula para desenvolver o processo de ensino, com certeza, quando o contexto os obriga a inovar, devido muitas vezes às mudanças promovidas no contexto educacional, demandam-se novos recursos cognitivos e a conquista de outras habilidades práticas que permitam enfrentar a situação que lhes foi atribuída.

Assim, em decorrência das significativas mudanças do sistema educacional, tais como: a demanda da Educação Inclusiva, o sistema de Progressão Continuada, a ampliação desordenada/desorganizada do acesso à escola, a Legislação que obriga o vínculo dos alunos à escola em troca de benefícios sociais, tais como o programa Bolsa Família (Lei nº 10.836, 2004), a implementação de uma Proposta Curricular que limita o trabalho do professor, entre outras - os professores parecem ficar expostos a uma profunda crise de Identidade Profissional, pois as novas exigências inseridas no cenário educacional fazem com que sejam deslocados a outras funções que não a de educador dentro do contexto escolar, como por exemplo, a de cuidador dos alunos, conduzindo-os a um questionamento acerca do seu principal papel dentro do processo de formação do aluno, o que tende a gerar uma postura de resistência e oposição a tais modificações.

Nesse contexto, faz-se necessário trazer minhas angústias e inquietações a respeito da existência de uma crise de Identidade Profissional docente, haja vista, que em minha vivência enquanto docente percebo em mim e em meus colegas um grande descontentamento com a profissão, em virtude da sobrecarga de atribuições que nos é imposta no dia a dia escolar, em detrimento do principal papel enquanto educadores matemáticos, o qual compreendo como aquele que se relaciona principalmente ao processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos, competências e habilidades matemáticas.

Atribuições essas que envolvem, entre outros, cumprir todo um currículo (Proposta Curricular do Estado de São Paulo) engessado por um modelo pré-determinado (a meu ver sem qualidade, no que diz respeito ao propósito e contexto da realidade das escolas públicas estaduais, sobre o qual são feitas diversas avaliações, mais com finalidade de se verificar sua utilização do que o processo de aprendizagem dos alunos), além de lidar com os mais diversos tipos de problemas de ordem social (alunos oriundos de famílias totalmente desestruturadas, envolvidos com drogas, com o mundo do crime e que devem ser assistidos pela escola por ordens judiciais, entre outros) e de saúde (alunos com diversos tipos de transtornos e distúrbios), sem termos formação adequada para tal e nem estrutura física, material ou condições mínimas para enfrentá-los.

A atual situação dos professores é o resultado de um processo histórico em que as mudanças sociais transformaram profundamente o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à educação. É nessa medida que o significado e os problemas atuais da função docente serão equacionados nesta investigação, situados no processo de transformação do sistema educativo ao longo dos anos.

No momento em que se questiona a existência de uma crise de Identidade Profissional dos professores, julgamos importante refletir sobre as questões da mesma. Traçamos então como objetivo geral, analisar quais e como as configurações atuais da educação, principalmente no que concerne as escolas públicas estaduais, relacionadas às suas profundas mudanças implementadas, têm contribuído para uma nova identificação do papel do professor de matemática em sala de aula.

Dentro deste cenário, levanta-se a seguinte questão:

*De que maneira as configurações atuais da educação escolar, relacionadas às profundas mudanças no contexto das escolas públicas estaduais paulistas, têm contribuído para uma nova identificação do papel do professor de matemática em sala de aula, que possa desencadear um processo de crise de Identidade Profissional?*

Deste modo, em consonância e à luz da definição do nosso problema, delineamos alguns objetivos específicos:

- ✓ Conhecer os contributos e as expectativas dos professores relacionados à formação inicial e continuada;
- ✓ Verificar o reconhecimento e o prestígio atual da profissão;
- ✓ Investigar o posicionamento dos professores face à multiplicidade de suas funções atualmente;
- ✓ Conhecer a relação que mantêm consigo mesmo e com os vários intervenientes do contexto escolar (alunos, pais, escola e colegas de trabalho);
- ✓ Refletir sobre os principais fatores que estão na base da crise de Identidade Profissional;

Em suma, o projeto proposto insere-se em um movimento de articular a produção acadêmica com os discursos docentes, procurando evidenciar as influências das configurações atuais da educação, na caracterização da Identidade Profissional dos professores de matemática. Dessa forma, nossa hipótese é que as mudanças implementadas na educação básica, ao longo dos anos, e conseqüentemente as demandas trazidas por elas e exigidas aos professores, constituem-se como o principal fator da crise de Identidade Profissional docente.

Para essa investigação, optou-se por uma pesquisa qualitativa, como sendo um estudo que possui algumas características básicas, citadas por Lüdke e André (1986), mencionadas a seguir: o ambiente natural é a fonte direta de dados; o principal instrumento da pesquisa é o próprio pesquisador; os dados coletados são predominantemente descritivos; a ênfase do trabalho é sobre o processo e não sobre o produto; a importância que os participantes (professores) dão às coisas devem ser focos de atenção especial do pesquisador.

A escolha por uma pesquisa de caráter qualitativo passa pelo entendimento de que, segundo Ludke e André (1986), em tais moldes a pesquisa pode proporcionar uma compreensão mais ampla e profunda da realidade investigada.

Este estudo caracteriza-se, ainda, como “pesquisa de campo” ou “naturalista”, a qual ocorre quando a coleta de dados se dá diretamente no local em que o problema ou fenômeno acontece. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os sujeitos da pesquisa foram seis professores de matemática do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual, do interior de São Paulo, na qual a pesquisadora é professora efetiva.

A coleta de dados se deu inicialmente por meio de um questionário com questões mais gerais, envolvendo situações relacionadas ao contexto de formação e atuação dos professores. Posteriormente optou-se pela aplicação de mais um questionário, agora contendo questões específicas ao contexto profissional dos professores de matemática, objetos dessa investigação, com a finalidade de complementar e justificar os dados obtidos durante a etapa anterior de coleta de dados, e assim, aprofundar o estudo.

O uso dos questionários, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006) em pesquisas qualitativas pode servir como fonte complementar de informações, principalmente na etapa inicial e exploratória da pesquisa, além de caracterizar e descrever os sujeitos do estudo. Porém, no nosso caso, os questionários foram a nossa principal fonte de informação para com os sujeitos investigados, uma vez que, a disponibilidade de tempo dos envolvidos era restrita, devido a grande jornada de trabalho que apresentam, inviabilizando assim, a realização de entrevistas.

Para a análise qualitativa dos dados, que, segundo Minayo (2002), num sentido mais amplo abrange a interpretação dos dados, foi realizado um aprofundamento teórico sobre o

tema por meio de revisão bibliográfica, aliada à coleta de dados, os quais subsidiaram apontamentos para a questão norteadora da investigação.

A fase de análise buscou inicialmente a organização das informações obtidas, mediante questionários, em categorias de análise, pois sem essa organização do material fica difícil o confronto das informações, a percepção das semelhanças e diferenças pertinentes. Posteriormente, tais categorias foram analisadas uma a uma, destacando-se as principais implicações encontradas nas respostas dos professores, buscando constatar a veracidade da nossa hipótese, respaldando-se na fundamentação teórica apresentada no trabalho e na literatura estudada.

Acreditamos que com esta investigação, será possível dar voz aos professores, no que concerne as suas atuais condições de trabalho, refletindo-se acerca do principal papel enquanto educadores matemáticos e do processo de crise de Identidade Profissional pelo qual vêm passando. Acreditamos também, que esta investigação possa contribuir para com outras pesquisas nesta linha de investigação e possa também servir como base para se repensar as políticas públicas educacionais, ao expor a realidade atual do contexto escolar e as angústias profissionais sentidas pelos professores.

Para tanto, estruturamos a tese em seis capítulos, como segue.

No **capítulo I** do nosso estudo tomaremos como principal referência a sociologia das profissões com o intuito de fazer uma breve leitura sócio histórica da profissão docente. Inicialmente, trataremos do conceito de profissão, quer pelas abordagens funcionalistas quer pelas abordagens interacionistas. Será feita também uma retrospectiva histórica da evolução e transformações que aconteceram na profissão ao longo dos anos, considerando-se que a formação da identidade não pode ser considerada algo a parte do processo histórico.

No **capítulo II** destacaremos a concepção da Identidade Profissional docente na sua complexidade, construída a partir da interação entre o “*eu pessoal*” e o “*eu profissional*”, ou

seja, a atividade docente tendo certa centralidade pessoal, mas também como interação humana (grupo profissional) em virtude da sua eminência pública vinculada a dinâmica socioeconômica e cultural na qual se integra. Considerando que a Identidade Profissional docente resulta de um amplo processo de socialização, buscaremos discutir os processos de socialização e de construção da Identidade Profissional no meio escolar, baseando-nos nas referências presentes na literatura. A identidade dos professores se dá por meio de construções e reconstruções, no decorrer das diferentes fases da sua carreira, num processo evolutivo, determinado pelas experiências do cotidiano pessoal e profissional de cada indivíduo.

Seguindo, no **capítulo III**, iremos nos ater à questão da crise de Identidade Profissional, enfatizando a intensa evolução e transformação da sociedade e da escola, que foi conferindo um afastamento entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. As mudanças sociopolíticas e educativas, do contexto escolar e da formação (inicial e continuada) advindas das últimas décadas podem levar à compreensão da situação em que se encontram os professores. Nesse contexto, é possível destacar a indefinição sócio profissional do papel do professor, a inibição educativa advinda de outros agentes de socialização, inadequação das políticas educacionais e conseqüente falta de valorização profissional. No que diz respeito ao contexto escolar deparamo-nos com as alterações nas relações entre professor/alunos, bem como entre colegas de trabalho, precárias condições de trabalho e com uma ampliação desmedida das funções docentes. Referente à formação inicial e continuada, destaca-se a argumentação de alguns investigadores sobre a sua insuficiência para o exercício da profissão, ao não corresponder às expectativas e necessidades dos professores.

No **capítulo IV** discutiremos a metodologia adotada na investigação, especificaremos a natureza da pesquisa, delimitaremos o contexto e o campo de pesquisa, caracterizaremos os sujeitos envolvidos e descreveremos o processo de coleta de dados, o material e o enfoque de análise utilizados.



No **capítulo V** trataremos da apreciação, por meio da análise de conteúdo, dos dados já organizados e agrupados em categorias de análise, onde discutiremos as vivências profissionais dos nossos sujeitos investigados, sintetizando seus discursos, dando assim, voz aos professores por meio de nossas análises e interpretações, com o intuito de responder a nossa questão de pesquisa, no que concerne aos principais fatores desencadeantes do processo de crise de Identidade Profissional docente.

Nas **considerações finais**, retomaremos a questão norteadora da pesquisa, a fim de apresentar os resultados e as conclusões obtidas. Por fim, explicitaremos as contribuições dessa investigação para a literatura, bem como, suas potencialidades para pesquisas futuras e as suas limitações.

## CAPÍTULO I

### CONTEXTUALIZANDO HISTÓRICA E SOCIALMENTE A PROFISSÃO DOCENTE

Neste capítulo será abordado inicialmente o conceito de profissão que, assim como o conceito de identidade, a ser tratado no próximo capítulo, pode ser compreendido nas relações de poder existentes nas sociedades e como resultado das estratégias de produção e reprodução social nela existentes.

Posteriormente pretendemos descrever o processo de evolução do professor da Educação Básica em momentos importantes da história da educação no Brasil até os dias atuais.

Acreditamos ser imprescindível um questionamento acerca da verdadeira *natureza* da profissão docente. As respostas são as mais diversas e demasiadamente complexas devido às múltiplas posições de estudiosos que se caracterizam por concepções pouco homogêneas.

Dessa forma, iniciamos o estudo considerando a distinção feita pelas abordagens funcionalistas e interacionistas da sociologia das profissões. Partindo então do princípio de que uma profissão é uma ocupação, de modo mais amplo, teria mais significado talvez, analisar a profissão docente dentro de um contexto mais específico, a saber, relacionado à sua própria especificidade. Contudo, parece que há ainda uma busca constante pela comparação entre a profissão docente e as liberais. Com isso, é possível perceber um aumento das características ideais que, ao que se parece, a profissão docente deveria possuir para obter realmente o *status* de “profissão”. (ANGELIN, 2010).

Todavia, a história de um grupo profissional tem como eixo estruturante a inserção e as funções sociais que tal eixo contempla, assim como os projetos de sociedade de que são portadores. Desse modo, concordamos com Xavier (2014) que é impraticável conceber a

existência de características ideais de profissão, pois cada grupo demanda uma atenção particular à sua própria gênese e desenvolvimento. Aspectos tais como, a diversidade e a fragmentação caracterizam a profissão docente e interferem na constituição de uma base profissional comum, mas nem por isso impedem a configuração de traços culturais próprios.

Almeja-se desse modo, situar a figura do professor, a sua inserção social, a formação profissional, bem como, os momentos de “indefinição” de funções ao longo da história e a partir disso realizar a pesquisa proposta que trata da investigação de como esta indefinição de funções que, juntamente com outros fatores, contribui para uma crise profissional docente que se prolonga até a atualidade.

### **1.1 Pressupostos sobre a Profissão Docente**

A produção de trabalhos científicos, de artigos e de livros a respeito da questão docente é abundante tanto no Brasil quanto no exterior. A existência de tantos trabalhos voltados para a compreensão da profissão docente revela, por um lado, a complexidade do tema e, por outro, o interesse da comunidade acadêmica em compreender tal questão. (XAVIER, 2014).

Como já dito anteriormente, o estudo da docência como profissão não é novo e suscita contestações entre diversos autores, uma vez que se trata de um conceito que abrange muitas significações que, por vezes, são conflitantes entre si. Segundo Jobert (1988, apud CARMONA, 1993, p.17),

[...] a controvérsia gerada à volta da definição da profissão de professor pode dever-se à bipolaridade intrínseca ao conteúdo do seu emprego, pois se, por um lado, os professores são especialistas de um determinado saber disciplinar, por outro, eles são “experts” na transmissão de conhecimentos e essa dualidade impede uma definição unívoca e simples. (p.17).

Além disso, a sua conceituação também se torna problemática, pois, tratando-se de uma construção social, só pode significar o que determinada sociedade ou grupo social lhe atribui numa certa cultura e num determinado tempo histórico.

Tradicionalmente, a Sociologia francesa das profissões, baseada na tradição do funcionalismo, segundo Angelin (2010) faz a distinção entre “ocupação” e “profissão”, considerando esta última como um conjunto específico e preciso de atributos, que determinam os grupos ocupacionais como profissionais ou não profissionais.

Nóvoa (1986), a partir de suas atribuições que se caracterizam dentro da perspectiva funcionalista, apresenta um conceito de profissão que articula quatro processos relacionados à configuração da profissão docente. O processo de profissionalização envolve primeiramente a prática de determinada atividade em tempo integral ou, ao menos, enquanto ocupação principal.

Como segundo processo, o autor ressalta a importância da criação, pelas autoridades públicas, de um apoio legal para o exercício da atividade, sob a forma, por exemplo, de uma licença ou diploma, definindo assim, um quadro legal de acesso à profissão. Tal quadro tem o objetivo de estabelecer as condições necessárias e as competências exigidas para o ingresso na profissão.

O terceiro processo pressupõe o estabelecimento de procedimentos para a aquisição de um corpo de saberes próprios da profissão, por meio de uma formação específica e especializada. Do ponto de vista do autor, essa formação não pode ser adquirida apenas pelo aprendizado prático e deve conter referências teóricas oferecidas em um quadro acadêmico e institucionalizado, ou seja, inserida num contexto de formação em nível superior.

E o quarto processo destaca a necessidade de organização de associações profissionais com múltiplos objetivos: definir as regras de acesso à profissão; controlar seu exercício; permitir o alcance, a preservação e a ampliação do campo social de exercício da

profissão; defender os interesses socioeconômicos e profissionais dos seus membros; bem como, proteger as normas éticas estabelecidas. Dessa forma, a formação dessas associações significa um momento importante no processo de organização de uma profissão.

Sintetizando, temos então que, uma ocupação só se eleva ao *status* de profissão se atender no mínimo a tais atributos, a saber:

[...] a existência de um corpo de conhecimento suficientemente abstrato e complexo para requerer um aprendizado formal prolongado; uma cultura profissional sustentada por associações profissionais; uma orientação para as necessidades da clientela e um código de ética. (DINIZ, 2001, p.20).

Além desses, outros atributos são destacados por Sarmiento (1994, apud CAMPOS, 2016): rigoroso controle de admissão dos candidatos ao exercício da profissão, bem como a liberdade de exercício da profissão, sem constrangimentos exógenos.

Contudo, segundo Angelin (2010) estas características, quando relacionadas aos docentes, parecem antever os professores como semiprofissionais, ponderando que a sua formação é por vezes reduzida e deficiente, dedicada em grande parte à aquisição de técnicas teóricas e práticas em detrimento de um conjunto de reflexões adequadas à profissão; a seletividade é minimamente insuficiente, não existindo qualquer tipo de seleção psicológica ou psiquiátrica, levando a um acesso fácil à profissão docente; a autonomia encontra-se limitada pela autoridade estatal e o seu *status* menos legitimado e as condições de trabalho degradantes afetam seriamente a dignidade do exercício da função do professor.

Dessa forma é possível compreender nas ideias funcionalistas que a sua principal característica é o incentivo à autonomia profissional, encontrada nas profissões liberais, onde os clientes contratam livremente no mercado os serviços de um profissional com formação técnica ou universitária, acreditando na sua competência para a resolução de determinado problema e posteriormente lhe paga por tal serviço prestado.

Contudo, Diniz (2001) destaca que esta autonomia profissional está sendo profundamente depreciada devido aos processos socioeconômicos e de controle externo sobre as profissões, pela insistência do governo em “interferir” no trabalho docente, moldando-o de acordo com o projeto de sociedade que o sustenta, acelerando assim, o processo de desprofissionalização, pois diminuem a autonomia e a autoridade profissional, tornando-os mais susceptíveis a processos padronizados e rotineiros.

Em contrapartida, outra linha de pensamento que surgiu acerca das profissões, foi à abordagem interacionista. Diferentemente do modelo funcionalista, os interacionistas, não se preocupam com a proposição de listagem de atributos para definir uma profissão e assim a distinguir de uma ocupação. Eles buscam privilegiar uma lógica de processo e procuram atender-se para as circunstâncias que possibilitam a transposição de uma ocupação para uma profissão. Para os interacionistas, a divisão do trabalho é fruto de interações e processos sociais, não se restringindo, de tal modo, como ressaltavam os funcionalistas, ao conhecimento técnico apto a atender as necessidades sociais. (ANGELIN, 2010).

Como principal citação a respeito da teoria interacionista das profissões destaca-se Everett Hughes. Segundo Dubar (2005), para Hughes há dois elementos básicos e essenciais para compreender o fenômeno profissional: o “diploma” e o “mandato”. O diploma seria a licença legal para exercer uma atividade, fazendo com que a profissão só possa ser exercida pelos portadores dessa autorização, excluindo, deste modo, os não portadores. Já o mandato se trata da “obrigação legal de assegurar uma função específica.” (DUBAR, 2005, p.133).

Parece então haver uma tendência clara à substituição da autonomia profissional pelo exercício profissional assalariado.

Incapazes de manter uma condição econômica independente, mais e mais profissionais vendem sua força de trabalho e se tornam assalariados em grandes organizações, tanto no setor privado quanto no setor público. (DINIZ, 2001, p.42).

A profissionalização parece surgir então como um mecanismo de exclusão, onde aqueles que não possuem diploma e nem qualificação profissional específica, isto é, licença formal e legal para desempenhar determinada atividade, acaba sendo muitas vezes deixado de fora do mercado de trabalho.

No Brasil poucos são os estudos realizados sobre o professor como profissional sob a ótica da sociologia das profissões o que, talvez, esteja relacionado com o teor do debate educacional que vem acontecendo desde a década de 1980, a saber, a atribuição aos docentes da tarefa de ser o responsável pela construção de uma nova sociedade. (WEBER, 2003).

Partindo dessa perspectiva, autores tais como Contreras (2002), Lüdke (2008), apontam para a dificuldade em se definir a profissão “professor”. Lüdke (2008) relata a indefinição do que seja profissão ou ocupação de professor, sendo considerada até mesmo para alguns profissionais como sendo uma missão ou sacerdócio; constituindo dessa forma, a negação do que, fundamentalmente, seja profissão.

Contreras (2002, p.31) argumenta que a dificuldade em se definir a profissão docente está intimamente relacionada às derivações da própria palavra “profissional”, tais como, profissionalização<sup>1</sup>, profissionalismo<sup>2</sup>, profissionalidade<sup>3</sup> ou profissão<sup>4</sup>, cujas definições se relacionam com a atividade e qualidades do docente, não tendo, portanto, o mesmo significado. Isso faz com que se torne difícil à compreensão do conceito da profissão.

---

<sup>1</sup> É um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia. Dessa forma, no magistério tal definição relaciona-se diretamente às políticas públicas educacionais, ao contexto histórico atual, e a valorização da profissão docente pelas políticas sociais. (NÓVOA, 1991).

<sup>2</sup> “Compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc.” (LIBÂNEO, 1998, p. 90).

<sup>3</sup> “É o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal.” (PAULA JUNIOR, 2012, p.4).

<sup>4</sup> Termo utilizado para identificar um grupo especializado, altamente formado, competente e digno de confiança pública. (POPKWITZ, 1997 apud OLIVEIRA, 2010).

Desse modo, para se chegar a um consenso ou para conferir o *status* de profissão a determinada ocupação, devemos levar em consideração a visão de cada um, ou ao problema em que se situe. Assim, para compreender o processo mediante o qual a docência passou a ser vista como profissão, bem como as mudanças a que essa atividade vem sendo submetida até então, é preciso adotar uma perspectiva sócio histórica.

Uma abordagem histórica a esse respeito será apresentada no que segue.

## **1.2 A História da profissão docente e a historiografia da Educação Brasileira**

O ofício de professor é muito anterior às primeiras instituições educadoras. A importante função de repassar aquilo que era considerado essencial, fez com que o homem, ao longo do tempo, produzisse as mais variadas formas de se relacionar com o mundo que o cerca. Nessa perspectiva, percebemos a educação em constante mudança desde a Antiguidade até os dias atuais. (COSTA et. al., 2014).

Segundo as autoras, na antiguidade, o conhecimento inicial era o mito e posteriormente a razão. Nessa época os filósofos podiam ser considerados como as primeiras representações de professores, uma vez que questionavam os mitos e colocavam em questão a nossa existência.

Após o surgimento da democracia, na Grécia Antiga, a busca por explicações referentes à existência deixa de ser o foco principal das questões filosóficas. Saber se expressar para fazer valer seus interesses era agora o propósito desses filósofos. Deste modo, surgem os sofistas, que ensinavam a quem tivesse condição de pagá-los, procurando persuadir aqueles que os escutavam. Embora os processos relacionados à educação variassem de uma sociedade para outra, a figura do professor sempre esteve presente nesses processos. No contexto grego, o processo de ensino aprendizagem tinha papel centrado na figura do sofista, e mesmo enveredando por discussões mais intensas acerca da constituição



pessoal e profissional do professor, pode-se dizer que, desde a Antiguidade, a figura central do processo educacional era o professor.

Para elas, a origem da profissão docente se dá na Idade Média. Nesse período, a figura do professor no processo educacional era valorizada e a educação teve ampla influência religiosa. As escolas eram vinculadas às instituições religiosas, já que era a Igreja Católica que estabelecia o que deveria ser estudado.

No Brasil, com o advento dos portugueses, tem início a conquista dos povos que habitavam as novas terras, e só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida nesse contexto de dominação e estabelecimento de uma outra cultura. Assim, os portugueses trouxeram membros da Companhia de Jesus com o intuito de converter os nativos ao cristianismo e propagar a fé católica, ensinando-lhes saberes básicos, como ler e contar, pois, a alfabetização era o caminho mais favorável para esse fim. (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A catequese pregada pelos jesuítas, garantiu a conversão da população indígena à fé católica e manteve-se por um período de mais de duzentos anos na história brasileira. Todavia na segunda metade do século XVIII, o trabalho educacional dos jesuítas inicia um processo de decadência, e é no ano de 1759, por meio de uma ação militar, que o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do território brasileiro, acreditando que estes estavam se fortalecendo, acumulando riquezas em detrimento do poder da Coroa Portuguesa.

Pombal instaura uma educação enciclopédica e laica, estabelecendo, um ensino pelo e para o Estado, com objetivos e métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, restringindo a capacidade criadora individual, conservando ainda a submissão aos europeus. As reformas pombalinas acarretaram uma queda no nível de ensino, devido as aulas serem lecionadas por professores mal preparados, o que desencadeou um processo de organização e normatização do exercício da profissão docente. (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A esse respeito, Nóvoa (1995, p.15) ressalta que:

[...] o processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre. (p.15).

Nesse contexto, segundo Vicentini e Lugli (2009), a partir do século XVIII tornou-se necessária uma autorização do Estado para ministrar as aulas. Essa licença era adquirida por meio de um exame solicitado pelas pessoas que tivessem acima de 30 anos, tivessem um comportamento moral e conhecessem o que deveriam ensinar, esboçando assim um perfil de professor para atuar no processo educativo.

A primeira instituição de preparação de professores no Brasil foi implantada na primeira metade do século XIX, fundamentada num ensino mútuo ou monitoral por meio do método Lancaster, a saber, ensino marcado pela falta de contato entre aluno e professor, aos moldes do que consideramos próximo ao ensino à distância (EAD) fortemente presente na atualidade. O professor instruía um monitor (tutor) para atender aos alunos da classe. Ao mesmo tempo em que o aluno atuava como monitor era treinado para o ofício docente. O método Lancaster parecia naquele momento resolver o problema da implantação de escolas e da formação de professores, porque atendia à necessidade da população e resolvia o problema momentâneo da falta de professores. (SANTI; CASTANHA, 2013).

Contudo, a instauração de um novo regime político, vinculado à Proclamação da República, em 1889, traz consigo a promessa de implementar a instrução pública no país, para assim elevar a nação a um patamar tal qual os países tidos como mais civilizados. Assim, com a marcante expansão escolar, e uma demanda social cada vez mais forte, ressurgem a preocupação e críticas relacionadas à educação e ao ensino. Em meio a isso tudo, o método Lancaster começa a enfraquecer pela falta de uma organização educativa e falta de instrumentos pedagógicos.

Falando especificamente do caso paulista, no final do século XIX, em meados de 1892 e 1893, o governo republicano iniciou uma reforma do ensino que foi decisiva para a configuração do trabalho docente nas décadas subsequentes. Tal reforma propunha uma série de iniciativas com vistas a estruturar um sistema escolar. (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Nessa perspectiva, em 1894, surge a Escola Normal, estabelecimento tido como Escola Modelo para a formação de professores no Estado, sendo pensada para cooperar com o processo de profissionalização da atividade docente, bem como ser base da pedagogia moderna. Elas apresentavam um local específico, estrutura e organização própria, tendo como intuito a formação do professor, contudo, baseando-se num ensino estritamente limitado em conteúdo, o que levou as Escolas Normais a passarem por problemas, principalmente relacionados à estrutura do ensino e qualidade, bem como com a demanda por professores.

Para tanto, foram criadas as Escolas Complementares como uma ação paliativa para enfrentar o problema principalmente o da falta de professores. Os chamados professores complementaristas deveriam permanecer por um período de quatro anos após o término do seu primário nas Escolas Primárias Complementares de modo a aprofundar seus estudos e assim serem considerados aptos ao exercício da docência. (HONORATO, 2013).

Até o século XIX, o corpo docente em sua grande maioria, era composto por professores homens, pois havia a crença de que as mulheres não eram capazes de desenvolver tal atividade. Porém, ao longo da segunda metade deste século, houve uma crescente saída dos homens do campo de atuação docente, justificado pelo aumento das oportunidades de formação e de trabalho nas indústrias e o começo da expansão do capitalismo. (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Surge então, o reconhecimento da necessidade de um investimento da participação feminina na educação na época. O magistério passa por uma nova fase: a feminilização, com a entrada de muitas mulheres no ensino primário, perfazendo uma divisão das funções entre

homens e mulheres ao atuarem na docência: as mulheres eram responsáveis por ensinar as meninas, porém, apenas o necessário para se viver em sociedade e realizar os afazeres domésticos, enquanto os homens ensinavam os meninos, avaliando-os de maneira diferente, com programas e currículos voltados para a formação de mão de obra.

Com o surgimento das Escolas Normais de formação docente, seguidas das Escolas Complementares, e com a extinção das aulas régias do período Pombalino, emerge então outro tipo de escola, a saber, os Grupos Escolares. Em tais instituições havia um diretor cuja função era controlar e orientar o trabalho docente na instrução de alunos alocados em sala de aulas com idades e ritmos de aprendizagem semelhantes. Tal organização escolar trouxe mudanças significativas ao modelo das escolas isoladas, onde um único professor atuava com alunos em diferentes níveis de aprendizagem e ainda tinha o dever de garantir que as crianças se matriculassem e frequentassem as escolas. (SAVIANI, 2013).

Segundo o autor, os professores, em sua maioria mulheres, que precisavam de um número mínimo de matrículas para manter o funcionamento de suas escolas, deveriam conquistar os alunos mediante o convencimento de seus pais. Além disso, outro desafio que se colocava era manter a frequência de tais alunos, uma vez que as crianças comumente naquela época colaboravam com os trabalhos no campo e com a subsistência de suas famílias. Para “resolver” tais problemas, muitas professoras, em depoimentos dados na época, contaram que, para manter a lista de presença com o mínimo de registros exigidos, assinalavam presença aos alunos, de modo a garantir o funcionamento das escolas e assim não perderem suas aulas.

No território brasileiro, os Grupos Escolares foram criados enquanto uma proposta de reunião de escolas isoladas agrupadas segundo a proximidade entre elas. Os Grupos Escolares foram responsáveis por um novo modelo de organização escolar no início da República, para possibilitar a implantação da educação popular.

Porém, de acordo com Saviani (2013), eles constituíram um fenômeno tipicamente urbano, pois no meio rural ainda predominaram as escolas isoladas por muito tempo, o que dificultou a expansão da escola para o povo, sendo, portanto, uma escola eficiente para a seleção e a formação das elites. A questão do ensino para as massas populares só esteve presente na reforma paulista de 1920.

Merecem também especial destaque nessa reforma, a criação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar), bem como a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios.

Já na primeira metade do século XX, houve a organização dos Institutos de Educação, motivados neste momento pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que exigiu do Estado uma escola laica, pública e gratuita, documento este elaborado pelos intelectuais da época. Esse Manifesto previa uma expansão da reforma paulista, mas acabou por enfraquecer-se pós-primeira década republicana, trazendo novamente a preocupação com a questão do domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Mais uma vez, discorrendo sobre a importância da preparação didático-pedagógica do professor, Anísio Teixeira em 1932 idealiza e implanta o Instituto de Educação do Distrito Federal e Fernando de Azevedo em 1933 o Instituto de Educação de São Paulo, ambos fundamentados nas propostas da nova escola transformando as Escolas Normais em Escolas de Professores, segundo Saviani (2013). Enfim, caminhava-se rumo à consolidação do modelo didático-pedagógico de formação docente que favorecia a correção das falhas e distorções do modelo anterior das Escolas Normais.

De acordo com Gomes (2016), a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP em 1934, marca fortemente o cenário inicial da formação superior específica em Matemática em nosso país. Na sua implantação, ela compreendia três seções – Filosofia, Ciências e Letras –, e a primeira subseção da seção de Ciências, denominada Ciências

Matemáticas, se organizava, de acordo com o Decreto 7069/35, em três cadeiras: Geometria (Projetiva e Analítica) e História das Matemáticas; Análise Matemática; Mecânica Racional.

Contudo, a formação em Matemática num curso específico passa a se desenvolver prioritariamente na direção da pesquisa e a preparação de professores para o ensino secundário tem papel notoriamente menor.

Ademais, em 1939, surgia o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nas Escolas Normais. Os currículos e programas da Faculdade Nacional de Filosofia serviram para configurar todos os cursos de formação de professores nas faculdades de filosofia oficialmente reconhecidas no país desde 1939, caracterizados por sua composição em duas partes diferenciadas: a primeira, feita de disciplinas científicas; a segunda, a do curso de didática, somada à primeira, constituía a formação do licenciado nas diversas áreas. É esse, como se sabe, o conhecido modelo “3+1”.

Para a formação de professores de Matemática, neste modelo, concentravam-se disciplinas de Matemática e Física nos três primeiros anos do curso que formava o bacharel, ficando as disciplinas pedagógicas (Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação) restritas exclusivamente ao último ano. (GOMES, 2016). Este cenário de formação, revela-nos mais uma vez que, em relação aos cursos de Matemática, não havia uma intenção clara de formar os professores para atuarem no ensino secundário.

Em 1946 as Escolas Normais, mais uma vez, passaram por reformulação e tanto as escolas superiores quanto as de nível médio centraram a formação no aspecto profissional, garantindo por meio de um currículo composto por várias disciplinas, sendo dispensada a exigência de escolas-laboratório, deixando mais uma vez o aspecto didático-pedagógico em segundo plano. (SAVIANI, 2013).

Então, a Escola Normal tal qual como se apresentava, começava a se descaracterizar como instância adequada para a formação do professor das séries iniciais, processo esse que se acentuaria progressivamente com as mudanças decorrentes da legislação do Regime Militar (1964-1985) e com a degradação das condições de trabalho e de remuneração que seguiram o processo de expansão do ensino de primeiro grau.

Nesse período houve uma visível deterioração do sistema público de ensino, demonstrada pela precarização do trabalho docente - em virtude da compensação pela falta de profissionais efetivados, na qual professores substitutos (que muitas vezes não tinham formação pedagógica alguma ou ainda eram estudantes universitários, bacharéis), eram designados para o trabalho com os alunos em salas de aula - e também pelos salários extremamente baixos, que promoviam uma enorme rotatividade de professores tanto nas turmas, quanto nas disciplinas e até mesmo no ano letivo nas escolas, dificultando muito o trabalho escolar.

Durante o golpe militar em 1964, mudanças educacionais ocorreram e como consequência, levaram as Escolas Normais à extinção instituindo-se a Habilitação Específica do Magistério de 1º Grau (HEM), dispostas em duas modalidades, a saber, um currículo mínimo que compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo território nacional (3 anos) e as matérias específicas à habilitação para magistério (1 ano). (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Segundo os autores, em 1971, com a nova LDB, promulgada sob a Lei n. 5.692, o primário e o ginásio<sup>5</sup> são unificados e passam a compor o que foi chamado de ensino de primeiro grau, com duração de oito anos; já o colegial, passava a chamar-se de ensino de segundo grau, com duração de três ou quatro anos. Os níveis de ensino ficaram, então, divididos em “primeiro grau”, “segundo grau” e “superior”.

---

<sup>5</sup> Anteriormente as alterações trazidas pela LDB 5.692/71, os níveis de ensino se subdividiam da seguinte forma: I) Ensino primário de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicadas. II) Ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. (MORAIS, 2017).

Segundo Moraes (2017), com a promulgação dessa lei, a formação superior para lecionar passa a ser obrigatória para quase todos os níveis de ensino. Contudo, deixava de ser necessária tal formação para lecionar nas séries iniciais do primeiro grau, sendo suficiente a habilitação específica do magistério de 2º grau. Para lecionar nas demais séries do primeiro grau e no segundo grau, tornou-se exigência a formação específica em nível superior: “habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de primeiro grau obtida em curso de curta duração”; e para poder lecionar em todo o “ensino de primeiro e segundo graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena”. Ainda segundo a lei, os professores poderiam começar a lecionar em turmas para as quais não eram habilitados, após realizarem cursos complementares.

Entretanto, como o número de professores com habilitação específica ainda estava muito aquém da demanda, essa nova versão da LDB previa, no seu Artigo 77, que se o número de professores em uma determinada região não fosse suficiente para atender às necessidades do ensino, seria permitido lecionar, em caráter suplementar e a título precário, “no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau”; “no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau”; e “no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau”. Entretanto, persistindo a falta de professores para lecionar, poderiam ensinar no primeiro grau, até a 6ª série, candidatos que tivessem concluído a 8ª série e viessem a ser preparados em cursos intensivos; “no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação”; e “nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho”. (MORAIS, 2017, p. 36)

Nesse cenário, fazia-se necessário professores para atuarem nesses segmentos, mas esses professores precisavam ter uma formação específica em letras, história, matemática, entre outras, o que até então não acontecia nomeadamente. Em consequência disso, ocorre uma precariedade na formação de profissionais, e como tentativa de adequar a formação docente, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), cria os CEFAM'S (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Estes centros tinham como objetivo fortalecer



as condições das escolas de formação de professores, preparando adequadamente novos docentes em nível médio, para atuarem no ensino pré-escolar e nas séries iniciais.

Segundo Gaspar (2004), o projeto CEFAM, implantando em 1987 em São Paulo após o fim do regime militar, foi uma proposta de formação docente que tinha suas próprias características e legislação específica, objetivando uma formação didático-pedagógica. O projeto almejava, dentre outras coisas, ser polo disseminador de conhecimento, embasado numa ideia de educação inicial e continuada, a fim de que as deficiências dos professores pudessem ser diminuídas. A legislação específica que criou os CEFAM's no estado de São Paulo foi o decreto nº 28.089/88 que especificou a formação do professor para as séries iniciais e da pré-escola.

Contudo, em 2006, em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de dezembro de 1996, que estabelece, no artigo 62 que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em licenciatura, em graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida nos cursos normais”, as Escolas Normais foram pouco a pouco desaparecendo, sendo o CEFAM do Estado de São Paulo o último programa do tipo a ser extinto.

É nesse sentido que a profissionalização docente passa a ser vista como fator extremamente importante para um trabalho de qualidade, e obrigatória para o exercício da docência em qualquer nível de ensino, do que hoje chamamos de Educação Básica e que contempla o Ensino Fundamental (Anos iniciais e Finais) e Ensino Médio, preferencialmente a titulação mínima de licenciatura em alguma área específica do conhecimento em nível superior.

Em síntese, compreendemos que uma abordagem histórica relacionada a história da educação brasileira e as transformações passadas pelos professores em seu processo de

formação profissional, bem como, no que diz respeito ao surgimento de instituições e programas de ensino ao longo do tempo, pode cooperar para a compreensão dos fatores (contexto sociopolítico, indefinição social e profissional, inadequação da política educacional, desvalorização salarial, relações professor-aluno, relações entre os professores, condições de trabalho, multiplicidade progressiva das funções) que acreditamos serem responsáveis por desencadear uma crise de Identidade Profissional docente, haja vista que, muitos dos problemas vividos hoje na educação, tem suas raízes nos problemas enfrentados pela profissionalização docente ao longo de sua história.

Tal concepção se dá pela percepção, ao longo da história, de grandes mudanças no contexto da educação do país e progressivo aumento das cobranças referentes ao papel da escola e, como consequência, do professor, na sociedade, sem, no entanto, aumentar proporcionalmente os investimentos e a valorização aos profissionais que ali se inserem.

Dessa forma, percebemos a necessidade de investigar mais amplamente as condições do trabalho docente, a relação com o poder público, com a sociedade/família e com os alunos no interior das salas de aula.

## **CAPÍTULO II**

### **IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES**

O capítulo que segue, vem tratar do conceito da Identidade Profissional docente, bem como destacar suas implicações dentro do nosso contexto educacional.

Contudo, o tratamento do conceito de identidade tem gerado dificuldades quanto a sua terminologia e definição, já que por vezes é tomado de forma diversa e até contraditória. Dessa forma, devido à complexidade, sua abordagem implica riscos, pois como declara Erikson (1968 apud DUBAR, 2005, p.103) “[...] *quanto mais se escreve sobre este tema, mais as palavras instauram uma limitação à volta de uma realidade tão insondável como invasora de todo o espaço*”.

Acreditamos então, na ideia, de que a identidade se constrói ao longo do tempo, a partir de um movimento de diferenciação e apropriação, onde há uma distinção em relação aos outros e posterior identificação com os mesmos, uma vez que de acordo com Lopes (2001) a identidade é considerada uma relação consigo e uma relação com o outro, envolvendo o reconhecimento do mesmo e o reconhecimento da diferença.

Corroborando com essa ideia, Gee (2000) defende que a identidade está relacionada com o ser-se reconhecido por si e pelos outros, num determinado contexto e mediante de suas relações. Para o autor, trata-se de um processo que abrange quatro dimensões distintas, porém interligadas, a saber, a Identidade Natural (referindo-se à origem do indivíduo no que se refere aos atributos herdados), a Identidade Institucional (que trata da posição ocupada pelo indivíduo numa determinada estrutura organizacional, à qual estão intrínsecos direitos e responsabilidades), a Identidade Pessoal (que envolve as características pessoais que apontam a individualidade da pessoa na relação com os outros) e a Identidade Profissional (que se consolida no acesso a um conjunto de atributos que são do interesse comum de um

determinado grupo, os quais permitem a integração das pessoas pela participação e partilha de conhecimento).

A identidade pode ser vista, portanto, como amplamente relacionada ao mesmo tempo, a um processo interno dos indivíduos, a forma como ele vê a si próprio, bem como a um processo externo aos indivíduos, resultante da interação com o outro. Constituindo assim, um processo dinâmico, como algo que se constrói, sendo frágil e de durabilidade imprevisível.

Sachs (2001), ao reportar-se à aquisição da Identidade Profissional docente, menciona que se tornar professor envolve a (trans)formação da identidade num processo que é descrito como aberto, negociado e dinâmico, ou seja, que implica a (re)criação de sentido e (re)interpretação dos próprios valores e experiências, que se estabelecem na relação consigo e com o outro.

Neste contexto, entendemos ser importante destacar a identidade centrada na figura do professor, especificamente no que diz respeito à construção social da sua Identidade Profissional, haja vista que, quaisquer alterações que ocorram no processo de ensino e na educação em contexto geral, influenciará primeiramente e diretamente o professor e consequentemente seu trabalho.

Desta forma, para compreender como se configura e se transforma a Identidade Profissional do professor, é necessário esclarecer os processos mediante os quais esta se constitui, reorganiza-se e se modifica ao longo da vida.

## **2.1 Identidade pessoal e identidade profissional**

A partir desse momento passamos a discutir o processo de construção da Identidade Profissional docente. Contudo, antes de tratarmos de tal assunto de forma mais específica, abordaremos inicialmente o conceito de Identidade Pessoal. Em seguida, trataremos do

conceito de Identidade Profissional, a partir da exposição das perspectivas de alguns autores que têm estudos já realizados sobre a temática, a fim de tratar melhor a noção de Identidade Pessoal, bem como avançar nas reflexões sobre a Identidade Profissional docente enquanto processo não linear e em constante (re)construção.

Borges (2007) afirma que o *eu*, é um termo que pode deliberar o conjunto de características (gostos, interesses, qualidades, defeitos, etc.) e traços pessoais (incluindo as características corporais, os papéis e os valores) que a pessoa se atribui, compreendidos como produto social do ambiente que os cercam. Dessa maneira, Deschamps et al. (1999 apud BORGES, 2007, p.133) afirmam que “[...] o eu, pode constituir-se de acordo com cinco níveis de identificação associados a diferentes tipos de motivação, a saber, o vivido, o público, o coletivo, o conceitual e o autônomo”.

O *eu* vivido corresponde em seu entender à existência de mecanismos afetivos e motivacionais que estão associados a tendências afiliativas, a estados de sintonia social e a relações presenciais. A socialização, as recompensas e punições atribuídas pelo grupo para que o indivíduo se conforme à norma constituem o *eu* público enquanto que a capacidade de estabelecer e pensar categorias sociais, a identificação emocional com aqueles que constituem o “nós” e o favorecimento das relações com estes em detrimento das relações com os “outros são os aspectos que caracterizarão o *eu* coletivo. O *eu* conceitual será aquele que permite que os indivíduos sejam capazes de criar, estabelecer categorizações com base em critérios abstratos o que permite que por exemplo a identificação com os outros possa ser independente da sua pertença social. Por último, o *eu* autônomo estará associado à formação de standards pessoais de avaliação que permitem reconhecer-se como pessoa que tem valores superiores. (BORGES, 2007, p.133).

Para Machado (2003), o conceito de *eu* considera o indivíduo igual a seus pares, mas único na sua existência, experiência e vivência pessoal. A igualdade e a diferença interpõem-se a todo o momento nas tentativas de autorrepresentação por parte dos indivíduos. Desse modo, uma identidade bem estabelecida é aquela que esboça os limites entre a individualidade e os grupos aos quais a pessoa está associada.

Entendemos então, que chega o momento de refletirmos sobre o modo como se constitui a Identidade Pessoal, haja vista que se trata de uma das componentes mais importantes nas ações e nas representações dos indivíduos, estando intimamente relacionada ao conceito do *eu*.

O conceito de Identidade Pessoal é um conceito pouco definido, pois como afirma Dubar (2005, p.210) “[...] a identidade pessoal é um processo, é uma história, uma aventura e nada permite fixá-la num momento qualquer da biografia de cada um de nós”. Uma história contada em vários tons, que se modifica a cada momento em que se conta, perpassando, um passado, um presente e um futuro em constantes transformações e com contornos pouco definidos. Apesar disto procuraremos o entendimento possível da identidade pessoal.

A partir do exposto por Dubar (2005), compreendemos, assim como Borges (2007), que é necessário retomar algumas das ideias em termos de Identidade, para então definir a Identidade Pessoal. Relembramos que identidade é algo que se constrói ao longo do tempo - não nasce com nenhum de nós - provendo da combinação de características que nos faz seres pensantes, em constante mudança e evolução, que permitem que cada um de nós sejamos ao mesmo tempo similares e diferentes dos outros que nos cercam.

Assim, Dubar (2005, p. 200) define que a Identidade Pessoal

[...] não é nem pertença ‘herdada’ de uma cultura congelada, nem uma ligação a uma categoria estatutária ‘dada’, é um processo de apropriação de recursos e uma construção de marcas, uma aprendizagem experiencial, a conquista permanente de uma identidade pela e na ação coletiva com outros escolhidos. A identidade pessoal implica o pôr em prática de uma atitude reflexiva do *eu* pelas e nas relações significantes [...] que permitem a construção da sua própria história (*eu*) ao mesmo tempo que permitem a sua inserção na História (*Nós*). (p. 200).

Lipiansky (1998 apud BORGES, 2007), entende também, que a Identidade Pessoal determina que cada indivíduo é único, diferente de todos os outros, e por isso, atribui três

características que constituem a formação da Identidade Pessoal, a saber, a individualidade (eu sou eu), a singularidade (eu sou diferente dos outros e tenho estas ou aquelas características), e a continuidade no espaço e no tempo (eu sou sempre a mesma pessoa)”.

Em suma, a Identidade Pessoal é um conceito complexo que tem dentro de si traços de singularidade, de permanência, de mudanças, de continuidade, que se constitui através das relações e interações com os outros. Ela trata das semelhanças e diferenças entre os indivíduos, permitindo reconhecermo-nos enquanto *eu* integrado num mundo, numa sociedade, num grupo de pertença.

Em face do que foi descrito sobre a constituição da Identidade Pessoal, se as relações entre os indivíduos determinam de alguma forma a concepção que cada um de nós tem de si próprio, então é possível dizer segundo Deschamps et al. (1999 apud BORGES, 2007, p.167) que “[...] *toda a identidade é por um lado pessoal, no sentido em que está ‘localizada’ numa pessoa e social na medida em que os processos da sua formação são sociais*”.

Estamos assim, diante de dois polos que constituem a identidade – o pessoal e o social. Neste sentido, o referido autor, destaca que a Identidade Social pode ser compreendida como os traços de ordem social que marcam a pertença do indivíduo num determinado grupo, cuja compreensão estará ligada aos papéis sociais e às posições que ele ocupa na sociedade.

E porque a Identidade Social se constrói também desde o início da vida de cada indivíduo, modificando-se ao longo dos anos, parece-nos ser possível dizer que ela se constitui em grupos como a família, a escola, o trabalho. Assim, entendendo que a Identidade Profissional é uma forma específica da Identidade Social, passaremos a tratar da sua definição.

Tal como já foi dito, todos os indivíduos pertencem a vários grupos, dentre eles, ao grupo família, ao grupo escola e posteriormente ao grupo trabalho, que no caso dos professores que nos interessa figura-se enquanto grupo profissional. Nesse contexto, a Identidade Profissional configura-se como parte integrante da Identidade Social, por meio de

atividades com características particulares relacionadas às atividades profissionais. (BORGES, 2007).

Segundo Lopes (2001, p.188),

[...] a identidade profissional é uma identidade social particular (entre outras identidades sociais da pessoa), particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura de identidade pessoal e no estilo de vida. (p.188).

Entendemos assim, que a Identidade Profissional implica a elaboração de uma linguagem comum a um grupo, ou seja, determina um conjunto de características profissionais particulares com intuito de responder a uma dada situação num grupo social.

De acordo com Carlos Marcelo (2009), a Identidade Profissional é resultante da evolução estável de uma sequência lógica de ocupação, que trata da busca pela realização de uma determinada atividade; ofício, que visa à execução de um conjunto de procedimentos ou saberes-fazer específicos e; profissão, que diz respeito ao poder de autocontrole e autonomia integrados a uma atividade que confere reconhecimento e valorização social e financeira.

Para Dubar (2005, p.114) a Identidade Profissional constitui *“[...] não só uma identidade no trabalho, mas também e sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação”*.

A noção de que a Identidade Profissional transporta consigo uma ideia de futuro, parece muito importante, pois, o trabalho hoje, não se perspectiva da mesma forma que se perspectivava anos atrás e conseqüentemente não também como será futuramente. As relações profissionais atualizam-se e ocorrem estrategicamente. Acontecem, pois, entre os indivíduos e, dependendo do tipo de relações que cada um estabelece, desenvolvem-se constantemente fenômenos de identificação projetiva, ou seja, os indivíduos se projetam uns nos outros. Estes fenômenos estão intrinsecamente relacionados com as interações no campo



profissional, que repercutem diretamente na Identidade Profissional do indivíduo. (BORGES, 2007).

Concluindo, corroboramos com Dubar (2005), ao dizer que a Identidade Profissional é uma forma específica da Identidade Social, que com ela partilha determinadas características, mas que para além de se construir na relação que cada um de nós estabelece com os outros. Desta forma, ela representa uma forma de identidade coletiva particularmente durável, ancorada no trabalho e que tem dentro de si todas as potencialidades do futuro, dos projetos que permitem a cada um se reconstruir enquanto identidade para si e identidade para os outros.

Reforçando esta ideia, em outro trabalho, Dubar (2003) define a Identidade Profissional como a maneira socialmente reconhecida de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego. Ela pode ser entendida então, como a articulação entre uma transação interna do indivíduo e uma transação externa entre o indivíduo, os grupos e o contexto profissional com os quais há interação, sendo constituída, pelo conjunto de relações de trabalho que cada um de nós vai estabelecendo ao longo da vida, inserido num campo profissional, pelas representações sociais, pelas representações de si e pela articulação entre elas.

Podemos então considerar a Identidade Profissional como uma construção formada, ao mesmo tempo, por processo pessoal contínuo, e pelos processos relacionais. Com isso, entendemos que a Identidade Profissional se configura como o espaço comum dividido entre o indivíduo, o seu meio profissional e social e a instituição onde trabalha.

Nesta linha de ideias, Dubar (2009) defende que qualquer intercorrência ocorrida na relação entre estes laços, pode contribuir para um referenciado processo de crise de identidade ou mesmo da sua perda.

De acordo com Abraham (2000), os professores apresentam a Identidade Pessoal e a Identidade Profissional totalmente interligadas. Com isso, percebemos a existência da impossibilidade de afastamento entre a profissão e a vida pessoal.

Sintetizando, a Identidade Pessoal envolve a subjetividade e as relações inter e intra-humanas, que constituem aspectos da pessoa e do grupo, sendo uma instância psicológica fundada ao longo das trajetórias dos professores num processo relacional. Já a Identidade Profissional consiste na relação do professor com os outros agentes de seu campo de atuação (pares, alunos, pais, instituição escolar). A essência das relações está nas atitudes, valores, sentimentos, formas de (re) conhecimento individual e coletivo que ressaltam a sua importância social. Sua constituição é formada pelo *eu* real, ou seja, o professor que se dá conta de suas reais possibilidades e angústias dentro do contexto inserido e pelo *eu* ideal, que trata das aspirações dos professores. (ABRAHAM, 2000).

Compreendemos então, que a Identidade Pessoal docente inclui as múltiplas identidades, riqueza de diversidade e a individualidade dos sujeitos, enquanto a Identidade Profissional, parte integrante da Identidade Social, envolve a construção ao longo do tempo da vida profissional, constituindo-se de saberes pedagógicos e científicos que são usados como referências, apontam as opções adotadas, práticas desenvolvidas e experiências realizadas.

No que segue, trataremos de forma mais específica a constituição da Identidade Profissional dos professores, para conseguir discutir sobre os possíveis fatores da existência, nos dias de hoje, de uma crescente crise de Identidade Profissional docente.

## **2.2 A Constituição da Identidade Profissional Docente**

A partir das reflexões teóricas feitas até o momento, cujas contribuições vão elucidando aspectos relacionados à constituição da Identidade Pessoal e Profissional,

passamos a conjecturar outros fatores que, articulados aos já referidos, poderão contribuir para uma melhor compreensão a respeito da constituição da Identidade Profissional docente.

Para refletir sobre o processo de constituição da Identidade Profissional docente, devemos primeiramente retomar o conceito de identidade tratado anteriormente. Lopes (2001) a define enquanto um processo que não é linear, e que está em constante (re) construção, na relação consigo e com o outro, consideradas as circunstâncias em suas várias dimensões e contextos.

Concordando com Silva, Aguiar e Monteiro (2014), ao tratar da temática da construção da Identidade Profissional docente, é importante fazer de forma breve, uma retrospectiva na trajetória da profissão docente no Brasil, a fim de destacar alguns contextos e situações referentes ao processo de construção identitária dessa profissão.

A partir do que foi tratado a respeito da história da profissão docente no Brasil no capítulo anterior, segue um recorte dos principais acontecimentos, haja vista que, ao longo desse percurso, várias Identidades Profissionais docentes foram sendo construídas, em diferentes tempos/espacos, considerando aspectos sociais, políticos e culturais.

Nessa retomada histórica, a partir dos trabalhos de (VICENTINI; LUGLI, 2009; HONORATO, 2013; SAVIANI, 2013) ressalta-se que, com a chegada dos jesuítas ao Brasil, o trabalho docente passou a ser visto como um ofício destinado à transmissão de princípios e valores morais religiosos, em que a atuação do professor era identificada pela vocação, sendo seu trabalho caracterizado como missão divina. Seguindo, já no século XVIII, mesmo havendo a estatização da educação, o modelo de professor continuou semelhante ao anterior. No século XIX, deu-se início à normatização da profissão, inclusive por meio de seleção de professores e requisição de um treinamento para a atuação docente. Esses fatores assinalam um processo de profissionalização docente, já que definem um perfil de competências para a escolha dos professores. Nesse contexto, destaca-se que os processos de urbanização e industrialização impuseram a constituição de um sistema público de educação e, assim, a

carreira docente passou a ser organizada. Contudo, adveio o aumento do controle estatal sobre a atividade docente, o que trouxe um maior controle sobre a organização do sistema, do currículo e do trabalho do professor.

Passado o momento em que o professor foi visto como parte fundamental do processo educativo, em virtude da valorização da educação para o progresso do país, no século XIX, houve, devido ao advento do capitalismo, quando as escolas passaram a atender às exigências de preparar os cidadãos para o mercado de trabalho, a desvalorização do trabalho docente, cuja atuação passou a se consolidar pautada numa perspectiva normativa e prescritiva, influenciando deveras a legislação educacional do país. Só no final da segunda metade do século XX começam a vir à tona interesses voltados para a formação e atuação dos professores, como alternativa para a melhoria da educação.

Evidencia-se, dessa forma, a partir dessa breve retrospectiva, que as identidades atribuídas a essa profissão têm se alterado mediante as circunstâncias e interesses sociopolíticos, ora em prol da profissão, ora em detrimento de uma identidade que defenda o status profissional docente.

Nesse cenário ressaltamos o que Silva, Aguiar e Monteiro (2014) destacam, a saber, a necessidade de implementação de políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada dos professores, no que se refere à melhoria nas condições de trabalho, de carreira e de remuneração. Portanto, em pleno século XXI vários são os desafios que se impõem para a educação, principalmente aqueles referentes à atuação do professor e a (re) construção da sua Identidade Profissional.

Para as autoras, no processo de construção da Identidade Profissional do professor, várias são as exigências e demandas da sociedade, baseadas nos contextos e interesses sociais, políticos e culturais. Daí a necessidade de reconhecimento e valorização da profissão, haja vista que a Identidade Profissional docente vai adquirindo novas características, e conseqüentemente vai se tornando mais complexa.

Com efeito, a Identidade Profissional docente é permeada por variadas interações, seja pelas histórias de vida dos professores, pela sua formação, pelo seu conhecimento especializado, pelas relações com os pares, pela sua prática, ou ainda pela individualidade dos sujeitos, dentre tantos outros fatores relacionados à construção de uma identidade.

Nesse contexto, Nóvoa (2000, p.17) diz ser “[...] impossível separar o eu profissional do eu pessoal uma vez que o processo identitário advém da capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho”.

Assim, entendemos que a Identidade Profissional docente é fortemente influenciada pelo o que somos como pessoa quando exercemos o ato de ensinar, pelas opções que cada um de nós temos de fazer enquanto professor, as quais tendem a interferir de maneira significativa na nossa maneira de ser. Significa assim, que independentemente das similaridades em termos da Identidade Profissional docente, cada um desenvolve características muito particulares de ser e de atuar no seu espaço, relacionadas com o íntimo da sua maneira de ser professor, ou seja, de acordo com sua Identidade Pessoal. Percebe-se, deste modo, uma influência mútua em termos de transformações relativamente à Identidade Profissional e Pessoal.

A questão identitária profissional de como o professor se vê, deve ser compreendida como uma ramificação da questão identitária mais geral, “quem sou eu?”. Dessa forma, uma auto interpretação que a pessoa-professor tende a fazer de si próprio, enquanto professor, não é uma simples descrição neutra, mas sim, carregada de suas crenças, gostos e valores.

Devemos compreender, assim como Nóvoa (2000), que a construção do *eu* de cada professor traz implícita a sua história de vida. Este, no exercício da sua profissão, dificilmente consegue separar-se da sua pessoa, trazendo para o seu dia a dia escolar as suas angústias, alegrias e tristezas que, de algum modo, influenciam a sua maneira de desempenhar a profissão. Assim, a maneira de ser e de estar na profissão deve se basear muito no equilíbrio

daquilo que cada um é e sente em termos pessoais e da sua capacidade de relacionar-se profissionalmente com os outros e realizar seu trabalho.

Corroborando com Nóvoa (2000), Carlos Marcelo (2009) entende o conceito de Identidade Profissional docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da Identidade Profissional docente acontece num terreno que se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um contexto, o escolar.

Para Silva, Aguiar e Monteiro (2014) o processo de (re) construção da Identidade Profissional docente como já apontamos é bastante complexo e vai se constituindo em diferentes espaços e tempos por meio de vários percursos, sendo individual e coletivo ao mesmo tempo, numa permanente reinvenção de relações pessoais e profissionais compartilhadas culturalmente.

É importante que a Identidade Profissional do professor seja compreendida então, não como algo simplesmente determinado pelo grupo, pela instituição e/ou pela sociedade a qual faz parte, uma vez que é de extrema relevância a sua participação enquanto indivíduo, na construção e interpretação ativa da sua realidade profissional, não devendo ser, portanto, visto apenas como mediador entre decisões superiores e as práticas das instituições.

Gohier et al. (2001, p.8) acreditam que a Identidade Profissional docente *“[...] é um processo dinâmico e interativo de construção de uma representação de si enquanto professor”*. Os autores admitem, nesse contexto, a existência de duas dimensões, a representação de si como pessoa e as representações dos professores e da profissão.

No que tange à pessoa, apontam para os conhecimentos, crenças, atitudes, valores, projetos, aspirações que ela considera como suas ou que confere a si própria independentemente do seu contexto profissional, destacando a sua especificidade frente às

normas profissionais impostas. Quanto à segunda dimensão, apontam cinco elementos principais, assim como, certas qualidades que lhes estão associadas:

- ✓ Representações referentes ao trabalho - conhecimentos, capacidade reflexiva, capacidade de estabelecer relação entre teoria e prática, capacidade de fazer escolhas, de ser autônomo em suas decisões, capacidade de se auto avaliar e assumir os riscos;
- ✓ Representações referentes às responsabilidades - conhecimento de regras, sentido ético, decisão ética;
- ✓ Representações referentes aos alunos - capacidade de estabelecer relações de empatia, capacidade de escutar, conhecimento de si próprio, conhecimento dos mecanismos psicológicos, das suas capacidades e limites intelectuais e dos seus valores;
- ✓ Representações referentes aos pares - sentimento de pertença ao grupo, competência dialética, capacidade de desenvolver e trabalhar em grupo;
- ✓ Representações referentes à escola como instituição social – conhecimento das necessidades sociais e culturais da comunidade a qual se insere, capacidade de se afirmar e ter competência argumentativa.

Diante disso, entendemos que a construção da Identidade Profissional docente ocorre a partir de diversos saberes, relacionados tanto à Identidade Pessoal quanto à Profissional, como define Pimenta (1999, p.76-84),

[...] os saberes da experiência, os saberes da docência e os saberes pedagógicos. Os saberes da experiência fundamentam-se na experiência de vida, ocorrem a partir de seus valores, de como se situa no mundo, de sua história, representações, saberes, angústias e anseios. Os saberes da docência consistem em experiências e conceitos formados enquanto discentes ao longo da vida estudantil, abarcando a influência dos professores em sua vida

escolar e acadêmica de modo a possibilitar-lhe a reflexão acerca das dificuldades e complexidades que envolvem a docência. Já os saberes pedagógicos, abrangem as teorias e as concepções educacionais. (p.76-84).

Nóvoa (2000) também expõe que no processo de construção da Identidade Profissional dos professores há de se levar em consideração a teoria dos AAA, que asseguram esse mesmo processo:

A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens. A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula. A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. (NÓVOA, 2000, p.16).

Ao refletir acerca das contribuições dos autores citados, entendemos que falar sobre a constituição da Identidade Profissional docente é uma tarefa que se mostra muito mais complexa do que se pensava anteriormente, já que a mesma não se restringe apenas ao âmbito da formação acadêmica. Ela é construída no decorrer da prática profissional e permeada por influências pessoais, pelas relações interpessoais, por questões culturais, étnicas, sociais e ideológicas presentes no contexto em que os professores estão inseridos.

Posto isso, a construção da Identidade Profissional dos professores, nas últimas décadas, devido às transformações ocorridas na sociedade e notadamente no seio da profissão docente, faz-nos deparar com a perspectiva de vários autores tais como Dubar (2009) e Jesus (2004), com uma emergente crise de identidade generalizada, que trataremos com mais detalhes no próximo capítulo.

Fazemos nossas as palavras de Pimenta (1999, p.19), quando diz,



[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (p.19).

Assim, de acordo com o que foi tratado até o momento, à Identidade Profissional docente não pode ser compreendida como um processo estático, linear e único, pois, ela é marcada por um movimento de conflitos e conquistas, um espaço de construção dos modos de ser e de estar na profissão. Dessa forma, a Identidade Profissional do professor vai-se construindo gradativamente no decorrer de sua carreira, desde os momentos iniciais onde o indivíduo começa a atuar e a vislumbrar-se como profissional, até o momento em que se estabelecem espaços de interação diversos carregados de conflitos mais ou menos intensos.

Nesse sentido, podemos dizer que a Identidade Profissional docente é produto de sucessivas socializações como destaca Dubar (2005). Tal assunto será abordado no que se segue.

### **2.3 Identidade e socialização profissional**

Antes de iniciarmos o assunto, pretendemos estabelecer uma visão geral do conceito de socialização, para, em seguida, atermo-nos na sua especificidade, ou seja, reservada ao mundo dos professores. Assim, levando em consideração a multiplicidade de abordagens relacionadas a este conceito, optamos por apresentar as ideias de (BERGER; LUCKMANN, 2007) e (DUBAR, 2005), uma vez que suas considerações nos parecem ajustadas ao nosso propósito de trabalho.

Em relação ao conceito de socialização, Berger e Luckmann (2007) destacam que se trata de um processo permanente no ser humano, por meio do qual os indivíduos

concretizam a aprendizagem das relações sociais, assimilando valores, crenças, normas e conhecimentos de uma sociedade.

Para os autores, o indivíduo se socializa interiorizando normas, valores e disposições, seja no seu grupo de origem, perpassando sua primeira infância, seja em outro grupo, no qual deseja se integrar. Assim, compreendem que estar em sociedade significa participar dos eventos que a constituem. Todavia, o indivíduo não nasce membro desta sociedade; nasce com a predisposição para isso e, posteriormente, torna-se integrante dela, compondo sua base para compreensão dos semelhantes, além da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido.

Essa inserção só se torna possível pelos processos da socialização. A primeira socialização, classificada como “socialização primária” é experimentada pelo indivíduo ainda na infância e em decorrência dela, torna-se membro de uma sociedade. Subsequente está a “socialização secundária”, que se traduz como um processo que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo. (BERGER; LUCKMANN, 2007).

O processo de socialização nunca se encerra, sendo assim, a socialização primária. Também não perdura para sempre; ela tem a função de servir como alicerce para outras etapas que cada vez mais vão se tornando independentes das determinações biológicas e dependentes das determinações sociais, isto é, passam a ser incorporadas pelos indivíduos através da sua vivência, como é o caso da socialização secundária, que se caracteriza pela aquisição de funções específicas com raízes na divisão do trabalho.

Enquanto na socialização primária a realidade é interiorizada quase automaticamente, na secundária precisa de reforço por procedimentos específicos para provocar o processo de identificação e que dependerá das motivações do indivíduo para a aquisição de novos conhecimentos. (BERGER; LUCKMANN, 2007). Logo, há uma pressão social sobre os indivíduos, ora individual, ora coletiva, o que Dubar (2005) pondera sob o ponto de vista do movimento da construção de identidades, ou seja, construções sociais estão

sempre em processo de dualidade em relação às características internas e externas aos indivíduos.

Nesse sentido, Berger e Luckmann (2007) destacam que as instituições de ensino procuram cumprir o papel de legitimar os conhecimentos necessários ao processo de socialização, que vão além daqueles interiorizados no âmbito familiar e, neste sentido, a escola tem uma função essencial no processo de socialização, pois seu trabalho é pautado em identificações, estabelecendo qual o papel do aluno, do professor, dos pais, dos funcionários.

Sendo assim, a aprendizagem sobre aspectos da docência pode advir já na socialização primária, com as experiências escolares ou com as expectativas em relação à profissão, também presentes na socialização secundária. Deste modo é também na condição de aluno que o futuro professor aprende sobre a profissão docente, analisando as crenças, os valores, os comportamentos, as normas, enfim, a cultura difundida com a profissão.

Neste aspecto destaca-se o papel da escola em traçar referências sobre a profissão docente, de modo que já se começa a aprender sobre a profissão enquanto ainda o indivíduo é aluno.

Considerando que a socialização secundária está relacionada à aquisição de funções específicas fundadas na divisão do trabalho, quando o professor, chega à escola, já socializado de acordo com sua trajetória, passa a ser introduzido em novos contextos, onde começa a estabelecer novas relações, adquirir novos conhecimentos e posto isto, conflitos podem ser desencadeados, no que diz respeito aos aspectos trazidos até então. (BERGER; LUCKMANN, 2007).

Neste sentido, Dubar (2005) reforça a importância dos processos de socialização na construção da identidade. No caso da carreira docente, inicia-se ainda na condição de aluno, a partir das observações e experiências vivenciadas ainda na infância, no ambiente familiar, passando pela longa etapa escolar e em seguida retornando à escola no papel de docente.

São anos de convivência com posições ou contradições, que podem favorecer a construção, a desconstrução ou a reconstrução do indivíduo num constante movimento, ora individual, ora coletivo, proporcionando assim, a construção da Identidade Profissional docente.

Dessa forma, acreditamos que a socialização acontece por meio de um processo que perdura ao longo de toda a vida, sucedendo etapas desde a infância até a vida adulta, permeando desde o contexto familiar, com a inserção do indivíduo na sociedade, até o contexto de trabalho.

Com isso, segundo Berger e Luckmann (2007), a dinâmica da socialização é encarada como um processo incompleto, ou seja, um processo sem fim, contínuo na vida do indivíduo que pode passar por várias fases de dessocialização, ruptura com o modelo de identificação anterior; e de ressocialização, a partir de outro modelo. O indivíduo nunca é dado como totalmente socializado, sendo todos os momentos muito relevantes, podendo fazê-lo mudar sua identidade.

No que segue, dedicaremos especial atenção à socialização dos professores na formação inicial, bem como à socialização ao longo de toda a carreira.

### **2.3.1 Socialização docente**

#### **2.3.1.1. Da preparação profissional aos primeiros anos de ingresso na profissão**

A construção da Identidade Profissional apresenta-se intrínseca ao processo de socialização, constituindo um elemento importante tanto das práticas como das representações dos professores. A dinâmica da construção dessa identidade, dentro de um processo mais amplo da socialização profissional, leva-nos a entendê-la como um resultado da interação entre os professores e o grupo social.

Segundo Santos (2012), o processo de socialização profissional docente, neste período de preparação profissional até o término dos primeiros anos de docência, é constituído por duas etapas distintas, porém interligadas, correspondendo a primeira à formação inicial e, a segunda, aos primeiros anos de ingresso na profissão. Contudo, existe ainda outra etapa que, de acordo com o autor, bem como com Dubar (2005) e Berger e Luckmann (2007), precede a formação inicial, chamada de socialização pré-profissional equivalente a uma socialização antecipada, isto é, trata-se de uma etapa que traz as experiências familiares e escolares passadas desses futuros professores, onde já se constituiu uma imagem inconsciente daquilo que o professor vai se tornando e ao mesmo tempo se confrontando, diante do eu idealizado e do eu profissional.

Seguindo o mesmo pensamento, Tardif e Raymond (2000) em seus estudos também destacam que o conhecimento profissional do futuro docente mantém uma relação com as experiências pré-profissionais, trazidas em grande parte da sua socialização escolar primária e secundária. O futuro professor tende a iniciar sua carreira com uma série de pressupostos, crenças e valores implícitos a respeito do contexto escolar, ou seja, sobre o que é ser e agir como professor, que certamente vão influenciar o seu modo de ser e agir no início da profissão.

Dessa forma, consideramos que os futuros professores trazem consigo uma autoimagem do ser professor, que foi sendo construída ao longo de vários anos de experiência enquanto alunos, e que se confirma quando percebemos muitas vezes que os professores ensinam como viram ensinar, ou seja, reproduzem o modo como foram ensinados. Segundo Roldão (2001), os saberes iniciais dos licenciandos sobre a ação docente são muito mais um conjunto de crenças, experiências e pré-concepções, construídas anteriormente ao período de formação inicial, do que uma contextualização do conhecimento acadêmico (pedagógico e conceitual) com o qual tiveram contato durante a licenciatura.

Assim, para Tardif (2002, p.261) "*os alunos passam pelos cursos de formação inicial, muitas vezes, sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino*", reproduzindo, nas escolas,

as rotinas e as práticas às quais eram submetidos. Entendemos com isso, que o modo como os professores da etapa escolar ensinam, tem impacto significativo na constituição da Identidade Profissional dos futuros professores.

De acordo com Zeichner e Gore (1990 apud SANTOS, 2012), quando a formação inicial não consegue trabalhar com as ideias e os conceitos prévios advindas dessa socialização pré-profissional de modo a promover aos alunos (futuros professores) novas concepções sobre o que é ser professor, dentro de um contexto formal, tende a reforçá-los e confirmá-los, tornando-se de pouca valia na alteração dos possíveis efeitos cumulativos desta socialização antecipada, como relata também o estudo empírico de Flores (2003).

Flores (2003, p. 148) salienta que,

[...] ao iniciar a atividade docente, de forma autônoma, os professores não se sentem preparados para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula (que atribuem à discrepância teoria/prática) e evocam a sua experiência enquanto alunos para resolver as dificuldades diárias com que se vão confrontando. (p.148).

Passada a etapa da socialização pré-profissional, emerge a etapa formal advinda da formação inicial, onde são apresentados ao estudante os saberes da profissão e onde o *eu* profissional deve se estruturar sob a influência dos conhecimentos teóricos do aluno, dos modelos didáticos do ensino e de uma primeira concepção da profissão e do meio profissional. Esta etapa deve desenvolver-se em torno de uma estrutura programada e organizada que controla a criatividade e as experiências do futuro professor. (SANTOS, 2012).

Na nossa revisão da literatura, deparamo-nos com duas perspectivas distintas no que diz respeito à socialização durante a formação inicial.

Numa perspectiva funcionalista de socialização profissional, Campos (2016) destaca que os professores são tratados como indivíduos passivos perante as forças socializadoras,

que os levam a assumir os valores, os conhecimentos, as atitudes e os interesses do grupo a que pertencem ou que futuramente irão pertencer, normalmente, aos chamados de grupo de referência.

Durante a formação inicial e, principalmente no período de estágios, os futuros professores são vistos como pessoas a se desenvolver dentro de ideais pedagógicos que lhes são externos e por isso de certa forma impostos, não sendo considerados como indivíduos ativos e geradores da sua própria socialização. Como consequência, segundo Sarmiento (1994 apud CAMPOS, 2016),

[...] o jovem professor, imbuído do 'idealismo' dos ideais pedagógicos apreendidos na sua formação inicial e 'seduzido' pela perspectiva de transformar o mundo educacional de acordo com esses ideais, chega à escola e encontra um 'mundo fechado', dominado por regras, orientações, solicitações e hábitos que desmentem aquelas perspectivas iniciais. Sofre, assim, o 'choque da realidade. (p. 63).

A este propósito, Hoy e Rees (1977 apud HOY; MISKEL, 2015) falam de perspectiva burocrática de socialização:

[...] a escola burocrática começa imediatamente a inculcar nos professores em formação os valores da conformidade, impessoalidade, tradição, subordinação e lealdade burocrática. Em oposição a todo o discurso de mudança e inovação que possa ter ocorrido nos cursos de formação profissional, parece que as escolas em geral começam quase imediatamente a moldar os novatos em papéis apropriados para manter a estabilidade. (p. 24).

Assim, a socialização burocrática tende a definir o "bom" professor como um cumpridor de normas e regulamentos, que serve o Estado, respeita a ordem estabelecida e não necessita de grande espaço para a criatividade e a inovação, ou seja, não há espaço para a criatividade docente, mas somente para a execução de um modelo imposto.

Lelis (2012) aponta que na perspectiva burocrática de socialização profissional, o professor é concebido como agente do Estado, sujeito ao cumprimento do dever, entendido como a adesão a normas e regras que garantem a boa ordem da sociedade e da escola.

Podemos então pensar a partir do exposto, que a Identidade Profissional do professor tem início antes da formação inicial, ao longo da sua experiência enquanto aluno, em contato permanente com uma multiplicidade heterogênea de modelos de professores que, de uma forma ou de outra, foram significativos no decorrer da sua vida escolar, influenciando de maneira positiva ou negativa, a percepção do conjunto de valores e de práticas que norteiam o exercício da profissão, levando-os a interiorizar certos modelos de ação, muitas vezes sem se dar conta e que posteriormente poderão ser projetados em situações reais durante sua atuação enquanto professor formado.

Assim sendo, durante o processo de socialização, os futuros professores tendem a se tornar alvo de diversas influências que, de acordo Zeichner (1985), são resumidas em seis tipos de influências, as quais sintetizamos a seguir:

**1º** A influência da primeira infância, que tem destaque pela internalização de modelos docentes durante toda a trajetória escolar como estudante, e que pode contribuir para a escolha da profissão e comportamento docente posterior, de modo que então o futuro professor não pode ser considerado tábula rasa no momento da sua decisão ao ingresso na formação inicial;

**2º** A influência de pessoas tidas como com capacidade valorativa de atuação (professores formadores), que acabam por levar o professor iniciante a se dobrar perante as suas opiniões;

**3º** A influência dos colegas de trabalho envolvidos no processo educativo, mais especificamente com os pares, desempenha um papel importante de apoio emocional e feedback dos progressos no domínio do papel docente;



4º A influência dos alunos, durante o processo de estágio, que podem contribuir decisivamente e determinar o comportamento do futuro professor em sala de aula, desempenhando assim, um papel importante na legitimação da Identidade Profissional, levando-os a sensações de êxito ou fracasso;

5º A influência de situações adversas à função docente é notadamente sentida no processo formal de socialização, porque acabam por constituir ocasião de conflitos quando da multivariabilidade de funções ao qual o professor é exposto dentro do contexto escolar;

6º Por fim, a influência da estrutura burocrática das escolas, que se encontra relacionada, com a imposição de uma ideologia de controle, ou também denominada de “custódia”, onde os futuros professores se socializam, segundo orientações custodiais ao finalizarem as experiências de ensino. Contudo, tal fato não pode ser generalizado, haja vista que há muitos professores que não se enquadram no molde burocrático.

Levando em consideração o que foi apresentado, como uma tentativa de compreensão do processo de socialização dos futuros professores, o que nos parece certo é que esta apresenta algumas limitações no que diz respeito à autonomia e/ou resistência durante sua constituição.

Destacando as limitações, evidencia-se principalmente o fato de existir uma interação recíproca entre o professor e o meio que o cerca. O processo de socialização apresenta contínua interação entre o futuro professor e a instituição ou instituições, considerando-o, não como um elemento passivo ao processo, mas sim como criador de valores, atitudes e interesses que tanto influencia como também é influenciado, promovendo daí mudanças para os dois lados.

Assim, a socialização não deve ser compreendida como um processo decorrente da transmissão ou inculcação de saberes e valores feito pelas instituições formadoras aos futuros professores, como relata Carrolo (1997, p.46) ao considerar que

[...] a formação profissional não consiste na simples transmissão de conhecimentos, mas deve conceber-se como uma produção social, que envolve a interseção de três esferas – a do trabalho, a simbólica e a da interação social, implicando uma tripla dimensão: técnica, relacional e ética. (p.46).

Para o autor, não basta aprender as regras técnicas de um trabalho. É muito importante também à representação subjetiva e a busca pelo reconhecimento social. Neste processo de socialização profissional é fundamental a valorização da atividade comunicacional, que estrutura a interação entre o futuro professor e aqueles já inseridos no processo educativo (colegas, alunos, professores, orientador, supervisor...), visando A estabelecer assim, uma relação completa e conjunta, que se revela muito importante para a aquisição de conhecimento e experiências necessárias a prática profissional.

Garcia (2010) destaca a importância da articulação entre a formação e a prática pedagógica, contudo, alega que a prática pedagógica continua a ser o elemento mais valorizado tanto por professores em formação como em exercício, quando comparado com as diferentes componentes do currículo formativo e, ainda que seja apenas uma simulação da prática, é vista como um momento de socialização, EM QUE os alunos aprendem a comportar-se como professores.

Jacinto e Sanches (2002, p. 79) avaliam que a prática pedagógica,

[...] constitui um momento particular da socialização na profissão docente pelas expectativas, entusiasmo e receios que os futuros professores vivenciam, mas também pelos “ritos de passagem” de um currículo academizante da instituição de formação para uma iniciação que os implica como pessoas, na vida organizacional e relacional da escola e no saber profissional. (p. 79).

É nessa perspectiva de socialização, que Zeichner (1985) já se referia à opção feita pelos futuros professores, de uma forma intencional, no que diz respeito às ideias ou ações diante dos problemas relacionados com as práticas do ensino, a que denomina, de estratégia

social. Para o autor, os futuros professores podem enveredar por três tipos de estratégias, a saber:

**1ª** “Consentimento estratégico” – mesmo se submetendo e cumprindo as normas impostas pela instituição escolar, as faz, porém, mantendo sua opinião;

**2ª** “Adequação interiorizada” – confiando na eficiência dos resultados, toma como seus, os valores, as normas e obstáculos da instituição na qual se insere, sem qualquer problema ou questionamento;

**3ª** “Ressignificação estratégica” – mesmo sem poder formal para tal, busca modificar as condutas vigentes na instituição.

O mesmo autor aponta que o importante na utilização da noção de estratégia social está no fato do indivíduo poder escolher, de certa forma, a sua relação com a situação social e manipulá-la, ainda que haja limitações.

Consciente da importância da formação inicial no processo de socialização docente ele ressalta que além do ingresso na docência, os primeiros anos na profissão, caracterizam-se como um momento muito relevante no processo de socialização profissional.

A fase inicial na profissão, embora correspondendo a uma etapa de intensa aprendizagem, onde os professores desenvolvem novos conhecimentos, procedimentos e rotinas, é também um período de grande reflexão a respeito da Identidade Profissional, bem como, Pessoal. Nesta etapa professores iniciantes precisam provar a si mesmos e aos outros envolvidos no processo educativo que são capazes de desenvolver as práticas características da profissão. Isso implica demonstrar os desempenhos adequados que levem os outros a identificá-los como tal, promovendo um sentimento de pertença à profissão. (ZEICHNER, 1985).

Depois de uma fase inicial de euforia, acontecem os primeiros contatos com os alunos, momento este, marcado segundo Leone e Leite (2011), pelo “choque da realidade” onde o professor passa a conhecer seus alunos e o método de ensino. Nesta etapa tendem a acontecer mudanças significativas nas atitudes dos professores, passando de uma postura progressista e liberal para com a educação e os alunos, desenvolvida durante a formação inicial, para uma postura mais tradicional e conservadora já nos primeiros anos de profissão.

Contudo, se por um lado, o “choque da realidade” acarreta a perda dos ideais de formação, por outro lado, pode levar a uma visão mais realista do ensino, no que se refere ao paralelo entre os ideais e a realidade. Há de se considerar, porém, que este choque não é sentido por todos os docentes da mesma forma, pois é preciso levar em consideração algumas circunstâncias e variáveis, a saber, a individualidade do professor iniciante, sua idade, o processo de colocação profissional, o meio ao qual está se inserindo, o nível de ensino, etc.

É nesta etapa também, de acordo com Tardif (2002), que o professor tende a evocar suas experiências enquanto aluno para lidar com as situações presentes no dia a dia escolar, quando não se sente preparado para enfrentar a realidade escolar, bem como a sala de aula, isto é, tende a reproduzir os padrões de ensino adquiridos antes da formação inicial.

Para Huberman (1992), os primeiros anos de docência estabelecem o início de um período onde os professores experienciam diversas situações no meio escolar, dentre elas, a busca por novas soluções para problemas relacionados principalmente com a indisciplina e a falta de motivação; reflexões sobre como enfrentar o dilema estabelecido entre o que se quer e o que deve ensinar, devido à falta de experiência profissional; lidar com a gestão da aula, a organização do trabalho com os alunos e o tratamento das diferenças individuais no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, merecem destaque também os problemas relacionados às condições de trabalho especificamente, a insuficiência ou má qualidade dos materiais, a falta de valorização profissional, a jornada de trabalho excessiva, a pressão em relação ao

cumprimento do currículo, a motivação dos pais e colegas de profissão, bem como, o excessivo número de alunos por sala.

Assim, o ingresso na profissão constitui-se num período de anseios, entusiasmos, problemas, tensões, desafios e decepções. Este momento em que o professor começa a se constituir como membro da instituição e a assumir responsabilidades profissionais surge como o contrassenso de se deparar com um lugar bem conhecido muitas vezes como aluno, mas desconhecido enquanto professor. (SANTOS, 2012). Esta situação de estranheza num contexto outrora familiar pode provocar sentimentos de insegurança em relação à competência para assumir o seu papel enquanto professor e enfrentar os desafios da atividade profissional que está iniciando.

Contudo, o ingresso e os primeiros anos de profissão compõem uma etapa de grande relevância na história profissional do professor e no desenvolvimento da sua Identidade Profissional. As experiências iniciais de ensino proporcionam uma influência significativa na constituição do *eu* pessoal e, também, do *eu* profissional.

Santos (2012) enfatiza ainda que, posterior às primeiras experiências no ensino, os professores passam por uma crise entre a necessidade de muitas vezes terem de se conformar com as pressões dos colegas, das normas impostas e da cultura da instituição, além dos conhecimentos a serem colocados em prática. É também nesta etapa que muitos professores acabam por reconsiderar sua escolha profissional, levando em consideração além de motivos pessoais também as condições de trabalho desfavoráveis.

Tardif (2012, p. 79) compreende que este período de ingresso na profissão,

[...] exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo, pouco a pouco, construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o sentido da realização da própria profissão. (p.79).

De acordo com Huberman (1992), a passagem da condição de aluno para professor caracteriza-se muitas vezes por um período de isolamento profissional, uma vez que há a ausência de interferências institucional. Com isso, o professor se vê por vezes obrigado a aprender por si só e a buscar soluções para os problemas com que se depara no dia a dia escolar, levando-o ao que se chama de auto socialização acelerada, reforçando, por consequência, um sentimento de individualismo. Esta fase pode ser descrita como um momento de inquietação profunda, que tende a se traduzir por um sentimento de ansiedade, de incapacidade e de solidão podendo levar a uma crise de identidade.

Em suma, o processo de socialização dos professores, parece oscilar entre o paradigma interativo em que a socialização acontece por meio de influências múltiplas entre quem adentra a profissão e quem o recebe nela, e o paradigma normativo, adaptando-se às estruturas existentes no ambiente profissional onde se inseriram.

Dessa forma, como já referido, a socialização docente não se encerra com o período de preparação profissional, mas perdura ao longo de toda a carreira. Assim, faz-se legítima a seguinte pergunta: como se dá a socialização docente ao longo da carreira? A procura por essa resposta nos levou a tratar sobre as fases da carreira dos professores, como se segue.

### **2.3.1.2. Fases da socialização docente ao longo da carreira**

A socialização do professor no decorrer da sua vida profissional, está relacionada a diversos aspectos contextuais que são indissociáveis da nomeação, da sua vida pessoal e também dos fatores relacionados ao seu trabalho, sejam eles pessoais, sociais e institucionais. (BERGER; LUCKMANN, 2007). Assumindo a existência de fases na carreira, relacionadas com a socialização docente, alguns autores realizaram investigações no contexto do ensino secundário.

Na Inglaterra, o estudo de Sikes et al. (1989 apud STADNIK, 2008) envolveu um trabalho com 48 professores entre 25 e 70 anos e trouxe grandes contribuições ao concluir

que existem cinco etapas da vida com percepções e experiências distintas e que, como qualquer outro indivíduo, os professores também estão sujeitos a alterações de cunho biológico ou psicológico, associadas à idade e ao modo como ele é visto pela sociedade.

Em Portugal, Cavaco (1990), identificou três fases na vida profissional docente, quando realizou sua pesquisa com 17 professores, a saber, “os primeiros anos na profissão”, “professores na faixa etária dos trinta anos” e “a crise da meia idade”.

Huberman (1992) em suas pesquisas valorizou o estudo da pessoa do professor, tratando-o como um sujeito que evolui e se modifica constantemente e teve sua pesquisa referenciada por Gonçalves (2009), quando este se inspirou na sua abordagem metodológica e analisou a trajetória profissional de 42 professoras do “ensino primário”.

Levando em consideração a obra de Huberman e a pesquisa de Gonçalves, que mesmo sendo feita com professores primários, parece-nos muito relevante ao propósito de nossa pesquisa, apresentaremos uma síntese das fases da carreira docente que poderão contribuir significativamente para a compreensão das mudanças da Identidade Profissional.

Gonçalves (2009) identificou cinco fases na carreira docente que neste momento serão apresentadas, destacando-se as partes mais relevantes para nosso estudo.

- **O INÍCIO** (1 - 4 anos de profissão)

O início na carreira mostra-se como um momento em que o professor tende a se deparar com dificuldades, problemas e frustrações que são considerados indissociáveis dentro do contexto da atividade profissional. Esses primeiros anos podem ser percebidos de forma ambígua, ou seja, para alguns são considerados fáceis e para outros não.

Em se tratando da facilidade, o relato de alguns é o da autoconfiança em relação ao fato de se sentirem preparados para a atividade docente. Há que salientar também a expectativa pelas descobertas e experimentação, além da inserção num novo grupo. Por outro lado, as dificuldades sentidas por outros, envolve principalmente o sentimento oposto,

isto é, o discurso da sensação da falta de preparação para a atividade docente e, em grande parte dos casos, as condições difíceis de trabalho e os problemas de enfrentamento e aceitação no grupo, tendo como resultado um misto de desejo de afirmação frente ao novo grupo profissional e de abandonar.

Essa transição entre o ser aluno e tornar-se professor, que pressupõe na inserção de um novo grupo socioprofissional nem sempre acontece como esperado. Para se adaptar à nova condição, as suas crenças, sua maneira de pensar e agir passarão a ser, mais ou menos, dependentes das crenças e modos de pensar e agir dos outros membros do grupo profissional a que passa a pertencer.

Huberman (1992) em seu trabalho identifica esta mesma etapa denominando-a de entrada na carreira (1- 3 anos de profissão). De acordo com ele, existem dois estágios no início da socialização profissional, a saber, o estágio da sobrevivência, onde há o confronto inicial com a complexa situação profissional e a constante preocupação com o próprio bem estar, a distância entre o que é ideal e o que é real no contexto da sala de aula, a fragmentação do trabalho, as dificuldades enfrentadas face às relações pedagógicas com os alunos que criam problemas, materiais didáticos inadequados e até mesmo em falta, etc.

Em contrapartida, tem-se o estágio da descoberta que se refere ao entusiasmo inicial, à experimentação, à exaltação por ser responsável por uma ou mais salas de aula, por poder desenvolver o seu trabalho.

Os dois estágios acontecem simultaneamente, sendo o estágio da “sobrevivência” assegurado pelo estágio da “descoberta”. Contudo, existem também perfis únicos onde há a predominância de apenas um dos estágios, além também daqueles perfis com características diferentes, a saber, “da indiferença” (a escolha da profissão é feita a contragosto ou vista como “segunda opção”), “da serenidade” (aqueles que já se acomodaram ante a situação da educação no país), “da frustração” (aqueles que de forma contrária ao perfil anterior, se apresentam desmotivados com o exercício docente).



- **A ESTABILIDADE** (5 - 7 anos de profissão)

Nesta fase, Gonçalves (2009, p.164) diz que *“os pés assentaram no chão, a confiança foi alcançada, a gestão do processo de ensino-aprendizagem conseguida e a satisfação e o gosto pelo ensino, até aí, por vezes, não pressentido, afirmaram-se”*.

De maneira geral, essa etapa parece ser uniforme a todos os professores, independentemente da etapa inicial ter sido fácil ou difícil. Quando da etapa inicial, então ocorre à transição para uma segunda etapa, de estabilização, compreendida como uma escolha definitiva a partir de uma nomeação oficial posterior ao estágio probatório no ensino, na qual se busca uma acentuação no grau de liberdade de atuação.

- **A DIVERGÊNCIA** (8 - 15 anos de profissão)

É o período que tem como característica a fase do desequilíbrio em relação a fase anterior. De modo geral, nesta fase alguns professores continuam investindo no seu desenvolvimento profissional, procurando valorização e mudanças na sua atuação, enquanto outros, ao contrário, demonstram apatia e desmotivação, trazendo até mesmo problemas de ordem pessoal e familiar para o contexto escolar.

Em se tratando da diversificação, o professor nesta etapa tende a buscar por novos estímulos, novas ideias, mobilizando seus projetos na tentativa de sair da rotina profissional diária, uma vez que, para a maioria dos docentes, a rotina, a monotonia da sala de aula é uma constante, levando-os ao questionamento da sua prática; para outros, contudo, é o desencanto resultante dos fracassos, quer das experiências, quer das reformas, na quais estão inseridos, conduzindo-os a uma crise. É nesse momento que surgem os questionamentos sobre prosseguir na carreira ou abandoná-la.

- **A SERENIDADE** (15 - 20/25 anos de profissão)

Para Gonçalves (2009), esta fase, é caracterizada por certo conformismo resultante de uma quebra no entusiasmo com a profissão, mas sobretudo, também, por um distanciamento afetivo com seu trabalho, recaindo numa postura conservadora, onde os professores se mostram menos sensíveis a mudanças em sua prática e à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos pares ou dos alunos. Nesta fase, a estagnação tende a aumentar e, conseqüentemente, o nível de investimento profissional tende a decrescer, uma vez que existe o fator desmotivação diante das dificuldades e a pretensão de que suas formações os tornaram autossuficientes para realizarem uma prática de qualidade, apresentando uma maior resistência às inovações, uma mudança geral frente ao futuro.

Nesse contexto, Huberman (1992) também afirma que a fase da serenidade vem acompanhada da fase de conservantismo, momento no qual os professores se mostram mais “ranzinhas”, lamentando-se do progresso dos alunos (menos disciplinados, menos interessados), da postura (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes ‘demasiado frouxa’), além dos seus colegas (menos sérios e menos dedicados).

- **A RENOVAÇÃO DO INTERESSE/DESENCANTO (25 - 40 anos de profissão)**

Para Gonçalves (2009), esta etapa tem um caráter “dualista”, isto é, enquanto alguns professores demonstram ter renovado o seu interesse pela escola e pelos alunos, mostrando-se entusiasmados e almejando desenvolver-se profissionalmente por meio do aprendizado de novas formas de ensinar, outros demonstram cansaço, saturação, impaciência e expectativa pela aposentadoria.

Os estudos que envolvem o ciclo da vida dos professores destacam que ao final da carreira, há certo recuo e interiorização pelos professores, que paulatinamente vão se “libertando” progressivamente do trabalho, trocando o investimento profissional pela dedicação a si próprios.

Porém, de modo contrário há também aqueles que enveredam por uma forma mais feliz, enriquecedora e produtiva de findar o percurso profissional, dedicando-se até o último momento ao trabalho em sala de aula.

Findando a abordagem de algumas perspectivas teóricas e metodológicas a respeito da Identidade Profissional docente, cabe neste momento, salientar algumas ideias principais que procuramos sintetizar.

O estudo da constituição da Identidade Profissional dos professores parece ter por base, as dimensões relacional e biográfica na sua construção. Dessa forma, ao buscar identificar o processo que dá início a essa construção, é preciso levar em consideração a indissolúvel união existente entre o professor como pessoa e o professor como profissional. É quase impossível privar-se das suas crenças, do seu caráter, do seu modo de ser, no decurso das suas atividades docentes. Trata-se, portanto, de refletir sobre como determinados modos de ser do professor, enquanto pessoa, relacionam-se com o exercício da profissão.

Enquanto sujeitos sociais, os professores cumprem, também, um papel relevante nas relações que estabelecem com os demais envolvidos no processo educativo. Com isso, parece não existir dúvidas quanto à influência que exercem na instituição escolar e, concomitantemente, à influência exercida pela instituição no desenvolvimento e construção da Identidade Profissional, ao longo da carreira.

O fato de termos apresentado o processo de socialização profissional do professor por etapas, não implica tratá-lo como um processo estático e linear, mas sim como um processo contínuo, que não provém de uma maneira formal, instituída e organizada.

Da literatura consultada acerca da socialização podemos verificar que estas se pautam pelas duas perspectivas apresentadas (funcionalista e interacionista), de acordo com os lugares, a própria instituição, o modelo de formadores e de formação, as crenças e valores dos futuros docentes, bem como a maneira de interagir com o meio que os cercam.

Assim, concordamos com Dubar (2005), que no fundo, a construção da Identidade Profissional, em nosso caso, especificamente a Identidade Profissional docente, está relacionada ao processo de comunicação ou de socialização que a produz, enquanto resultado estável e ao mesmo tempo provisório, individual e coletivo, que em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.

No que segue, trataremos dos contextos que consideramos serem fatores preponderantes para o início do processo de crise de Identidade Profissional docente, relacionados à intensa evolução e transformação da sociedade e da escola, que como consequência tende a promover ainda mais a desvalorização profissional, desencadeando uma indefinição sócio profissional do seu papel dentro contexto escolar.

## **2.4 (Re)Constituição da Identidade Profissional do professor de matemática**

### **2.4.1 Influências das configurações contemporâneas da educação**

Nesse momento, depois de tratar da constituição da Identidade Profissional docente num contexto geral, destacamos o que ao nosso ver se constituem fatores deveras importantes, no que concerne à nossa pesquisa, para a (re) construção da Identidade Profissional do professor de matemática, a saber, as mudanças que vem acontecendo nas escolas, trazidas principalmente pelas políticas educacionais e pelas imposições da sociedade, que influenciam diretamente no trabalho do professor.

Ao analisar o livro *“Mapeamento da Pesquisa Acadêmica Brasileira sobre o Professor que Ensina Matemática: período 2001-2012”*, cuja autoria é de Fiorentini, Passos e Lima (2016, p. 25), deparamo-nos com a seguinte situação apresentada pelos autores:

[...] a partir de 2002, emergem as pesquisas centradas na identidade profissional, na profissionalidade e na cultura profissional e na sua relação com a natureza da formação, passando a predominar a formação na perspectiva do desenvolvimento profissional, com ênfase em situações de formação em contextos diversos. (p.25, grifo nosso).

Ao observar o relatado pelos autores, a respeito da predominância no período de 2001 a 2012, de pesquisas que tratam da temática de Identidade Profissional docente numa perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores de matemática, percebemos que a vertente escolhida por nós para tratar do assunto, ainda é pouco explorada, podendo até mesmo arriscar a dizer que nesse período foi praticamente inexistente, como apontamos no que segue.

Os autores fizeram a análise das produções acadêmicas separando-as de acordo com as cinco regiões do país e os programas de pós-graduação nelas existentes. Quando analisaram as produções da região Sul do Brasil, perceberam que no período de 2001 a 2012, foram produzidos apenas 6 trabalhos científicos a respeito da temática de Identidade e Profissionalidade docente e ressaltaram a importância de se aumentar a dedicação em pesquisas que trabalhem esse assunto. (BIERHALZ, 2012; BELINE, 2012; MACHADO, 2009; MORAES, 2010; PEREIRA, 2009; SANTOS, 2009).

**Quadro1:** Pesquisas sobre Identidade e Profissionalismo docente dos professores de matemática na região Sul do Brasil.

<b>Autores</b>	<b>Títulos das pesquisas</b>
BIERHALZ (2012)	BIERHALZ, Crisna Daniela Krause. Curso de Licenciatura em Matemática a distância: o entrelaçar dos fios na (re) construção do ser professor. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – PUCRS, Porto Alegre (RS).
BELINE (2012)	BELINE, Willian. Formação de professores de matemática em comunidades de prática: um estudo sobre identidades. 2012. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina (PR).
MACHADO (2009)	MACHADO, Ivana de Fátima Silva. Formação continuada de professores que ensinam Matemática. 2009. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unoesc, Joaçaba.
MORAES (2010)	MORAES, Glauca Cabral. Identidade de professores que ensinam matemática: produzindo verdades sobre práticas pedagógicas. 2010.

	Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul - Unisc, Santa Cruz do Sul (RS).
PEREIRA (2009)	PEREIRA, Liliani de Souza. A constituição do pesquisador em educação matemática que atua nos programas de pós-graduação de Santa Catarina. 2009. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unesc, Criciúma.
SANTOS (2009)	SANTOS, Suelen Assunção. Experiências narradas no ciberespaço: um olhar para as formas de se pensar e ser professora que ensina Matemática. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre (RS).

**Fonte:** (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016)

Ao verificarem os trabalhos desenvolvidos nos programas de pós-graduação da região Centro-Oeste, constataram a existência de apenas 3 publicações (BITENCOURT, 2006; MARTINS, 2012; SANTANA, 2012), que se enquadravam como estudos da Identidade Profissional docente do professor de matemática, em contexto de formação inicial.

**Quadro 2:** Pesquisas sobre Identidade e Profissionalismo docente dos professores de matemática na região Centro-Oeste do Brasil.

<b>Autores</b>	<b>Títulos das pesquisas</b>
BITENCOURT (2006)	BITENCOURT, Lóriége Pessoa. Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT.
MARTINS (2012)	MARTINS, Rosana Maria. Aprendiz de professora: as narrativas sobre o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos de matemática. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/ MT.
SANTANA (2012)	SANTANA, Verondina Ferreira. Constituição de identidade docente em memoriais de licenciandos do curso de ciências naturais e matemática a distância da UAB-MT. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/ MT.

**Fonte:** (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016)

Passando a analisar a região Sudeste, especificamente os programas de pós-graduação paulistas, o estudo mostrou que 4 trabalhos foram desenvolvidos na perspectiva da Identidade Profissional docente do professor de matemática, com o foco também na formação inicial. Os trabalhos trataram de investigar a identificação do futuro professor com a profissão durante o curso de licenciatura; a constituição da identidade de cursos de licenciatura em Matemática, ao longo da instalação dos cursos de licenciatura em Matemática no Brasil; as representações sociais dos alunos de licenciatura em Matemática sobre a profissão docente; a formação inicial e as contribuições do estágio supervisionado para o exercício da docência. (GUIDINI, 2010; JUNQUEIRA, 2010; RODRIGUES, 2012; ROMA, 2010).

**Quadro 3:** Pesquisas sobre Identidade e Profissionalismo docente dos professores de matemática na região Sudeste (São Paulo) do Brasil.

<b>Autores</b>	<b>Títulos das pesquisas</b>
GUIDINI (2010)	GUIDINI, Siane Aparecida. O futuro professor de Matemática e o processo de identificação com a profissão docente: estudo sobre as contribuições da prática como componente curricular. 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2010
JUNQUEIRA (2010)	JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva. Constituição da identidade de cursos de Licenciatura em Matemática à luz da modernidade líquida. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2010.
RODRIGUES (2012)	RODRIGUES, Karina de Cássia. A formação inicial e a contribuição do estágio supervisionado: um estudo com alunos do curso de Licenciatura em Matemática. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012.
ROMA (2010)	ROMA, José Eduardo. As representações sociais dos alunos da Licenciatura em Matemática sobre a profissão docente. 2010. 249 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2010.

**Fonte:** (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016)

Ainda no cenário paulista, foram encontradas 2 pesquisas (COSTA, 2004; MARIANO; 2008) sobre a temática, agora em contexto de formação continuada de professores de matemática do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio. Na primeira delas, é analisado o papel desempenhado pelas experiências pedagógicas com investigações matemáticas em sala de aula no processo de constituição profissional; a segunda analisa, interpreta e evidencia indícios da cultura docente presentes na interação em um curso online, com o olhar voltado para as práticas sociais do processo de formação de professores de Matemática.

**Quadro 4:** Pesquisas sobre Identidade e Profissionalismo docente dos professores de matemática na região Sudeste (São Paulo) do Brasil.

<b>Autores</b>	<b>Títulos das pesquisas</b>
COSTA (2004)	COSTA, Váldina Gonçalves da. A ludicidade na formação de professores de Matemática: um olhar sobre teorias e práticas educativas. 2004. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação).
MARIANO (2008)	MARIANO, Carla Regina. Indícios da cultura docente revelados em um contexto online no processo da formação de professores de Matemática. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Campus Rio Claro (Unesp RC), Rio Claro, 2008.

**Fonte:** (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016)

Foi encontrado também, um trabalho (SOUSA, 2009) que se enquadrava no contexto de formação inicial e continuada, tendo por objetivo identificar quais componentes do Projeto de Licenciaturas Parceladas contribuíram para a constituição identitária profissional do professor de matemática.

**Quadro 5:** Pesquisas sobre Identidade e Profissionalismo docente dos professores de matemática na região Sudeste (São Paulo) do Brasil.

<b>Autores</b>	<b>Títulos das pesquisas</b>
SOUSA (2009)	SOUSA, Josimar de. A construção da identidade profissional do professor de Matemática no Projeto de Licenciaturas Parceladas da



	UNEMAT/MT. 2009. 284 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009.
--	---

**Fonte:** (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016)

Por fim, num eixo denominado “outros contextos”, os autores inseriram os trabalhos que tinham o foco nos professores de matemática, sem, no entanto, referirem-se aos processos de formação inicial e/ou continuada, ou seja, os trabalhos identificavam-se com processos formativos, mas não em cursos institucionalizados de formação inicial e continuada. Neste eixo, foram encontrados 10 trabalhos que tratavam da Identidade Profissional do professor de matemática, mas apenas 2 (FRANCISCO, 2009; BERANGER, 2007) se aproximaram mais do nosso propósito de pesquisa. No primeiro, foram abordadas a profissionalidade e as condições do trabalho docente de professores de Matemática e no segundo, o foco era o fenômeno do mal-estar docente na constituição da identidade e a profissionalidade do professor de Matemática.

**Quadro 6:** Pesquisas sobre Identidade e Profissionalismo docente dos professores de matemática na região Sudeste (São Paulo) do Brasil.

<b>Autores</b>	<b>Títulos das pesquisas</b>
BERANGER (2007)	BERANGER, Mauricio. Profissionalidade e identidade profissional do professor de Matemática: o fenômeno do mal-estar docente e suas implicações. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2007.
FRANCISCO (2009)	FRANCISCO, Carlos Alberto. Uma leitura da prática profissional do professor de Matemática. 2009. 189 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Campus Rio Claro (Unesp RC), Rio Claro, 2009.

**Fonte:** (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016)

Tratando das produções acadêmicas mineiras, foram encontrados 4 trabalhos no contexto da formação inicial e um trabalho dentro do eixo “outros contextos”. Os quatro primeiros trabalhos trataram de examinar o processo de formação no curso de Licenciatura

em Matemática, analisando as relações entre os conhecimentos matemáticos da formação inicial e as questões que se colocam na prática docente escolar; investigar a experiência de constituição docente de um grupo de alunos-professores em um curso de Licenciatura em Matemática à distância; averiguar as marcas formativas construídas nos/pelos alunos – licenciandos em Matemática – durante sua formação universitária; empreender um estudo acerca da formação de professores de Matemática enquanto formação de experiência. (MOREIRA, 2004; SILVA, 2010; CARVALHO, 2011; OLIVEIRA, 2010). O último trabalho (PAZ, 2008), analisa a Identidade Profissional de professores de Matemática, antes formados em cursos de Engenharia, que passaram por um curso de formação pedagógica.

**Quadro 7:** Pesquisas sobre Identidade e Profissionalismo docente dos professores de matemática na região Sudeste (Minas Gerais) do Brasil.

<b>Autores</b>	<b>Títulos das pesquisas</b>
MOREIRA (2004)	MOREIRA, Plinio Cavalcanti. O conhecimento matemático do professor: formação na Licenciatura e prática docente na escola básica. 2004. 195 p. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Faculdade de Educação, Belo Horizonte
SILVA (2010)	SILVA, Diva Souza. A constituição docente em matemática a distância: entre saberes, experiências e narrativas. 2010. 278 p. Tese (Doutorado em Educação) – FAE, UFMG, Belo Horizonte.
CARVALHO (2011)	CARVALHO, Bruna Dias de. Sinfonia #01 licenciados em Matemática em algumas marcas. 2011. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, Juiz de Fora.
OLIVEIRA (2010)	OLIVEIRA, Marta Elaine de. Experiência como formação e formação como experiência: a invenção do professor de matemática atravessada pela experiência. 2010. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, Juiz de Fora.
PAZ (2008)	PAZ, Mônica Lana da. A construção da identidade profissional do professor de matemática: o caso dos egressos do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET- MG. 2008. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Cefet/ MG, Belo Horizonte.

--	--

**Fonte:** (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016)

As produções fluminenses e capixabas, foram sintetizadas num único grupo, porém, não foram encontradas nenhuma publicação que tratasse da temática de Identidade Profissional do professor de matemática, no período analisado pelos autores.

No mapeamento das pesquisas realizadas na região Nordeste, foram encontrados apenas 2 trabalhos (BARBOSA, 2006; FERNANDES, 2006) sobre a Identidade e Profissionalidade do professor de matemática, inseridos no eixo “outros contextos”. O primeiro estudo analisou de que modo os saberes propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática, na Matriz de Avaliação (SAEPE) e na Base Curricular Comum do Estado de Pernambuco (BCC-PE) são contemplados nas escolhas feitas pelos professores; e o segundo estudo, investigou como ocorreu a inclusão de mulheres no campo da Matemática, particularmente como docentes, e como se processou a vivência delas em escolas da rede pública de Campina Grande-PB.

**Quadro 8:** Pesquisas sobre Identidade e Profissionalismo docente dos professores de matemática na região Nordeste do Brasil.

<b>Autores</b>	<b>Títulos das pesquisas</b>
BARBOSA (2006)	BARBOSA, Vânia de Moura. Uma etapa da Transposição Didática Interna: análise das escolhas do saber ensinado feitas por professores de Matemática da GERE Recife Sul. 2006. 140p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2006.
FERNANDES (2006)	FERNANDES, Maria da Conceição Vieira. A inserção e vivência da mulher na docência da matemática: uma questão de gênero. 2006. 107p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

**Fonte:** (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016)

Na região Norte, apontou-se que foram encontrados 10 trabalhos (ALVES, 2004; MENDES, 2004; CORÔA, 2006; ANDRADE, 2007; GIL, 2007; LIMA, 2008; ANGELIM, 2010; MESQUITA, 2011; NEVES, 2011; BELO, 2012) que abordavam a temática da Identidade Profissional docente, contudo, os autores não apresentaram a síntese de cada uma dessas publicações, como fizeram anteriormente. Dessa forma, não foi possível perceber quais as principais perspectivas relacionadas ao assunto que foram usadas nessas produções acadêmicas.

**Quadro 9:** Pesquisas sobre Identidade e Profissionalismo docente dos professores de matemática na região Norte do Brasil.

<b>Autores</b>	<b>Títulos das pesquisas</b>
ALVES (2004)	ALVES, Osvando dos Santos. Saberes produzidos na ação de ensinar matemática na EJA: contribuições para o debate sobre a formação inicial de educadores matemáticos na UFPA. 2004. Dissertação (Mestrado).
MENDES (2004)	MENDES, Maria José Mendes. Reflexões sobre a formação do professor de matemática: investigando a prática de ensino no curso de licenciatura da UFPA. 2004. Dissertação (Mestrado).
CORÔA (2006)	CORÔA, Renata Paixão. Saberes construídos pelos professores de matemática em sua prática docente na educação de jovens e adultos. 2006. Dissertação (Mestrado). Disponível em: Biblioteca física do Instituto de Educação Matemática e Científica.
ANDRADE (2007)	ANDRADE, Ercio Oliveira de. Constituir-se professor nas ilhas de Belém: ensinando e aprendendo matemática. 2007. Dissertação (Mestrado).
GIL (2007)	GIL, Rita Sidmar Alencar. Educação matemática dos surdos: um estudo das necessidades formativas dos professores que ensinam conceitos matemáticos no contexto de educação de deficientes auditivos em Belém-PA. 2007. Dissertação (Mestrado).
LIMA (2008)	LIMA, Jose Ivanildo de. O estágio supervisionado na licenciatura em matemática: possibilidades de colaboração. 2008. Dissertação (Mestrado).

ANGELIM (2010)	ANGELIM, José Aurimar dos Santos. Formação de professores de matemática: um estudo sobre os aspectos formativos de docência dos licenciandos em matemática da UFPA. 2010. Dissertação (Mestrado).
MESQUITA (2011)	MESQUITA, Flávio Nazareno. As dinâmicas praxeológicas e cognitivas e a construção do conhecimento didático do professor de matemática. 2011. Dissertação (Mestrado).
NEVES (2011)	NEVES, Maria Janete Bastos das. A comunicação em matemática na sala de aula: obstáculos de natureza metodológica na educação de alunos surdos. 2011. Dissertação (Mestrado).
BELO (2012)	BELO, Edileusa do socorro Valente Belo. Professores formadores de professores de matemática. 2012. Dissertação (Mestrado).

**Fonte:** (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016)

Foram analisadas no período de estudo desse mapeamento (2001-2012), 1034 trabalhos, já considerando a perspectiva de que um mesmo trabalho pode ser classificado em mais de uma temática. Fiorentini, Passos e Lima (2016), apontam que a Identidade e Profissionalidade docente, está entre os quatro focos com menor quantidade de pesquisas, com menos de 4%.

Os autores sugerem a necessidade de investimentos, pelos pesquisadores, para analisar as condições para atuação profissional do professor de matemática e as pressões a que ele está submetido no atual contexto, uma vez que tais condições e pressões podem comprometer a própria Identidade Profissional e desviar o professor do foco central de sua atividade, que está propenso principalmente a criar condições para a aprendizagem dos alunos. Este último sentimento compartilhamos em nossa investigação.

É justamente nesse contexto que nossa pesquisa se insere, uma vez que defendemos que a (re) constituição da Identidade Profissional docente do professor de matemática sofre influências significativas não só relacionadas ao contexto de formação inicial e/ou continuada, no que se refere ao desenvolvimento profissional, à aquisição de saberes, entre outras coisas, mas também, percebemos que ela se modifica a partir das pressões e exigências

advindas das configurações contemporâneas da educação e que acreditamos estarem contribuindo para a formação de um novo perfil de trabalhador docente e uma nova Identidade Profissional ou até mesmo, arriscamos a dizer, uma perda de Identidade Profissional, pois, essas múltiplas exigências que chegam aos professores parecem estar gerando um sentimento cada vez maior de desprofissionalização, quando da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante da função docente.

Via de regra, segundo Kelchtermans (2009), os professores não estão no controle total das suas condições de trabalho e detêm um controle restrito em relação ao ensino, ao contexto escolar, ao currículo, estando sujeitos às decisões e normas estabelecidas por outros.

As condições de trabalho dos professores são em grande medida impostas a eles: eles trabalham dentro de estruturas e regulamentos legais específicos, em uma escola específica, com infraestrutura, população de estudantes, composição de equipe específicas. Pode-se dizer que se trata de uma vulnerabilidade formal ou política, que levanta a questão do poder para influenciar e definir suas condições de trabalho. (KELCHTERMANS, 2009, p. 265-266, tradução nossa).

A vulnerabilidade para Kelchtermans (2009) é uma experiência emocional, e como tal está integrada às crenças, contextos, poder e cultura. Em geral, a vulnerabilidade vivenciada no trabalho provoca sentimentos negativos, e muitos professores tendem a experimentar sentimentos de frustração, impotência, desânimo, e também ansiedade. Essas emoções afetam a imagem que o professor tem de si como profissional, e conseqüentemente sua Identidade Profissional.

Verificamos ao longo do nosso trabalho, por meio da revisão bibliográfica, bem como pelo estudo de Fiorentini, Passos e Lima (2016), que grande parte das pesquisas realizadas sobre a Identidade Profissional docente, principalmente no que concerne aos professores de matemática, tratam da temática sob o olhar de (re) construção da Identidade Profissional como algo positivo e destacam as possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores em contextos de formação inicial e/ou continuada, investigando as possíveis

contribuições que tais contextos provocam nas concepções e práticas profissionais dos docentes, com intuito de melhorar a qualidade do seu trabalho em sala de aula com os alunos.

Entendemos, porém, que as mudanças na Identidade Profissional do professor nem sempre são positivas e contribuem para a melhoria do seu trabalho. Ao contrário, percebemos que muitas vezes essa (re)construção da Identidade Profissional traz consigo diversos aspectos negativos, decorrentes das exigências e das rápidas e constantes mudanças ocorridas no contexto profissional, levando os professores a uma sobrecarga de trabalho considerável, a uma indefinição de funções, além da perda de prestígio e de autoridade, podendo inclusive contribuir muitas vezes para o abandono da carreira docente. Esse é o aspecto que não percebemos ser tratado nas investigações sobre o tema.

Dessa forma, compreendemos que não só os aspectos relacionados às dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da matemática pelos alunos constituem-se fatores que podem levar o professor a manifestar uma crise de Identidade Profissional. Todas as mudanças nas configurações da educação devem ser levadas em consideração e tratadas com a mesma importância.

Posto isso, nosso trabalho teve como propósito verificar a (re) construção da Identidade Profissional docente sob tais aspectos negativos, advindos das configurações contemporâneas da educação, que podem desencadear um processo de crise de Identidade. No que segue, trataremos desses aspectos que podem ser caracterizados como fatores de crise de Identidade Profissional do professor de matemática.

## **CAPÍTULO III**

### **CRISE DE IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Acreditamos que o conceito de crise está intimamente ligado às alterações e às rupturas, que podem levar a mudanças, mesmo entendendo que nem todas as mudanças sejam sinônimo de crise. Contudo, a crise acontece normalmente quando há uma alteração que prejudica o normal desenvolvimento, alteração tida como uma forte perturbação daquilo que antes era estável, mas, que de repente, transforma-se num estado de desequilíbrio e de incerteza.

Num mundo em constante mudança, onde muitos referenciais vão perdendo a sua significação, a crise surge instalando-se ao nível pessoal, social, político, econômico e profissional, incluindo nesse último, o contexto escolar. A dúvida, a incerteza e a insegurança são fatores que tendem a se instalar na consciência de todos os cidadãos, fazendo-os muitas vezes se interrogarem, sobre quem realmente são.

Frente às mudanças, saber o que se passa com os professores, bem como sobre quem são na realidade, são questionamentos que defendemos serem necessários para a compreensão do contexto profissional atual. Estes construíram a sua identidade na crença das potencialidades da escola e da sua função enquanto agente mobilizador da sociedade. Tinham como referência uma ideia de sociedade que anunciava a educação, a cultura e o bem-estar social para todos os cidadãos. (PEREIRA, 2011).

Ao longo do tempo, os professores parecem cada vez mais questionar quais as suas funções dentro do contexto de ensino, tendo dificuldades em se integrarem às novas orientações que lhes são impostas, sentindo assim, uma perda de controle sobre a prática docente. Porém, outros problemas se derivam, muitas vezes quer da indefinição dos caminhos de mudança, quer da falta de condições indispensáveis ao acompanhamento das exigências dessa mudança.



Segundo Beranger (2007) as funções docentes são definidas por normativas sociais e políticas, que definem e regulam o sistema educativo, elaboradas a partir das necessidades da sociedade onde os professores estão inseridos. Essas necessidades sociais tendem a conferir cada vez mais à escola um conjunto ampliado de responsabilidades e de funções, de tal modo que hoje se verifica uma crescente indefinição do que seja papel da escola e dos professores.

Como consequência, corroboramos com Rodrigues (2014), quando diz que a crise profissional se traduz na oposição entre o que o professor deveria de ser, enquanto profissional do ensino e aquilo que realmente é levado a ser, refletindo uma difícil articulação quando se há de levar em consideração as normas e as exigências sociais e de mudança. Qualquer ocasião de instabilidade, mudança profissional e incerteza, pode cooperar expressivamente para alterações quer da Identidade Profissional quer da Identidade Pessoal.

O termo crise de identidade aparece comumente relacionado ao conceito de mal-estar docente tratado por Esteve (2009), para descrever os efeitos negativos que afetam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce à docência. Isto é, o mal-estar docente é compreendido como manifestação de um sintoma mais profundo: a crise de Identidade Profissional.

Ao tratar também do fenômeno do mal-estar docente, Beranger (2007) destaca diferentes causas que podem ser apontadas como explicativas da crise que a profissão docente tem passado, a saber, a massificação do ensino; a conseqüente necessidade do aumento no número de indivíduos a integrar a profissão, porém, sem o sucesso esperado, haja vista os problemas relacionados às condições de trabalho, o acúmulo de exigências e à desvalorização da profissão; além de uma certa indefinição acerca do que é a escola e de qual é o seu papel na sociedade atual.

Entendemos então, que os processos de constituição da Identidade Profissional docente reúnem um conjunto de saberes que fundamentam a prática, ou seja, as condições

do exercício da profissão, as configurações normativas profissionais, bem como o prestígio social da função docente e também a atribuição cultural e social no contexto em que se desenvolve. Contudo, quando esses pilares são questionados, a crise de Identidade Profissional tende a ser inevitável, já que a identidade atribuída por outros normalmente não coincide com aquela reivindicada pelo indivíduo.

As mudanças sociais cada vez mais rápidas relacionadas à complexidade da dimensão educativa tendem a tornar os professores alvos de um conjunto de responsabilidades, funções e de papéis, normalmente difíceis de concretizar. Em decorrência dessa realidade, aos professores acaba sendo imposta a função de articular as atribuições tradicionais escolares com as necessidades gerais da democratização do ensino vinculada a questões de ordem sócio-econômico-cultural. (RODRIGUES, 2014). Contudo, essas exigências não se fizeram acompanhar, principalmente nas escolas públicas, da melhoria da qualidade das condições de trabalho docente, fazendo só aumentar as cobranças e críticas aos professores no que concerne aos problemas da educação, ao invés de lhes incentivarem à plena realização do processo educativo.

Com a democratização do ensino, a escola passou a receber alunos de várias classes sociais e culturais trazendo consigo entre outros problemas, aqueles de ordem disciplinar. Para Xavier (2014), se, por um lado, as políticas de caráter democratizante da educação anunciam importantes avanços dos movimentos sociais e da própria democracia, a sua implantação tem sido feita, muitas vezes, de modo demagógico, desconsiderando a necessidade de se criarem condições adequadas para sua efetivação e continuidade.

A crescente heterogeneidade discente trouxe para a escola valores e normas sociais e de vida muito diferentes. Consequentemente, a escola e principalmente os professores, sentem dificuldades em manter uma relação tranquila diante dessa realidade, uma vez que esses alunos por vezes a rejeitam e resistem à sua cultura. E para piorar ainda mais a situação, os pais/responsáveis parecem muitas vezes abdicar das funções que lhes competem no que diz respeito a educação de seus filhos.

Ao juntar as relações professor/aluno, temos também as relações entre os pares, que podem contribuir para agravar de forma considerável a crise de Identidade Profissional, já que segundo Beranger (2007), trata-se de um grupo profissional muito numeroso, onde o individualismo ainda se faz muito presente, mesmo que esforços sejam feitos para que se tenha uma maior união do grupo.

Acumulam-se ainda aos fatores já apontados, os baixos salários recebidos pelos professores, à falta de condições adequadas de trabalho, bem como muitas vezes a falta de qualidade na preparação para a docência, quer durante a formação inicial quer durante a formação continuada.

Ademais, de acordo com Xavier (2014), os processos de estabilização e aprofundamento democrático têm reforçado as expectativas de inclusão social por meio da escolarização. Nesse processo, a deliberação de políticas de diversidade, com vistas a garantir os direitos de grupos específicos, está agindo sobre as orientações políticas para a educação, introduzindo novas demandas ao trabalho docente, como a ampliação de conhecimentos e disposições para atuar junto a alunos com necessidades especiais, tais como deficiências físicas e psíquicas; grupos beneficiados por cotas raciais; grupos que abrangem políticas de diversidades sexuais; entre outras demandas. Esse processo tem contribuído para uma exacerbação das tarefas docentes e, diante da falta de infraestrutura para apoiar os professores no atendimento a essas novas demandas, temos assistido a um processo de precarização do trabalho escolar.

Levando em consideração o panorama geral dos fatores que tendem a levar os professores a viver uma crise, analisaremos, a seguir, mais detalhadamente, mas sem nos tornarmos redundantes, os fatores considerados a base da crise de Identidade Profissional do professor. A ordem em que se apresentam relaciona mais ao processo de revisão da literatura do que, propriamente, com o seu grau de importância. Fizemos a organização baseando-nos em fatores relacionados ao contexto sociopolítico e educativo, fatores que tratam do contexto escolar e, por fim, aqueles relacionados com as questões motivacionais

peçoais e de formação. Há de se ressaltar, contudo, que cada um destes fatores é sentido de maneiras diferentes pelos professores em geral.

### **3.1 Fatores de crise de identidade**

Nesse momento, passaremos a discorrer sobre à questão da crise de Identidade Profissional, enfatizando a intensa evolução e transformação da sociedade e da escola, que foi conferindo um afastamento entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional.

As mudanças sociopolíticas e educativas, do contexto escolar e da formação (inicial e continuada) advindas das últimas décadas podem levar à compreensão da situação em que se encontram os professores.

Nesse contexto, é possível destacar a indefinição sócio profissional do papel do professor, a inibição educativa advinda de outros agentes de socialização, inadequação das políticas educacionais e conseqüente falta de valorização profissional. No que diz respeito ao contexto escolar deparamo-nos com as alterações nas relações entre professor/alunos, bem como entre colegas de trabalho, precárias condições de trabalho e com uma ampliação desmedida das funções docentes.

Referente à formação inicial e continuada, destaca-se a argumentação de alguns investigadores sobre a sua insuficiência para o exercício da profissão, ao não corresponder às expectativas e necessidades dos professores.

#### **3.1.1 Contexto sociopolítico e educativo**

Ao dar início a nossa reflexão, apresentamos um pensamento trazido por Nóvoa (1991, p.61), onde ele diz que *“O passado é o que foi, mas não voltará a ser”*. Tal afirmação pode ser relacionada ao fato de que outrora os professores eram considerados indivíduos que desempenhavam um papel muito importante na sociedade, sendo considerados por

vezes, como transformadores sociais. Eram vistos como indispensáveis e valorizados, pois exerciam um papel muito significativo na transformação política e na reconstrução nacional.

Contudo, atualmente, têm-se verificado que o *status* sócio profissional docente está cada vez mais degradado, especialmente em termos de reconhecimento e de prestígio. Porém, tal situação se torna um tanto quanto paradoxal, quando da constatação que a profissão docente se enquadra como fator essencial para favorecer a ascensão social das pessoas. Contudo, ao longo das últimas décadas, os professores têm deixado de serem vistos como elementos essenciais da sociedade.

A sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; *“os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social.”* (ESTEVE, 1995, p. 95).

Com isso, entre outros fatores o nível econômico da profissão está cada vez mais fadado a ocupar um lugar muito aquém do nível cultural, da dedicação e do saber que muitos professores apresentam. Como consequência Esteve (1995, p.104) destaca que,

[...] grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e também alguns governantes chegaram à conclusão simplista e linear de que os professores, como responsáveis diretos do sistema de ensino, são também os responsáveis diretos de todas as lacunas, fracassos, imperfeições e males que nele existem. (p.104).

O mesmo autor ainda enfatiza que a nossa sociedade é hipócrita quando aplica aos professores o velho discurso do altruísmo e do valor vocacional e formativo do nosso trabalho, quando na verdade despreza tudo o que não tenha valor material. E, como conclusão relata que esses fatores só fazem aumentar a desvalorização social do professor, exatamente, porque aquilo que ele faz e o que a sociedade queria que fizesse não são absolutamente coincidentes.

Efetivamente, a falta de diálogo, a intolerância, a injustiça e por vezes a vingança, tornaram-se outros tantos problemas sociais no dia a dia dos professores, que de acordo com Tartuce, Nunes e Almeida (2010) não são retratados ou percebidos exatamente como deveriam, tendo assim, o seu autêntico ser e valor confrontado com o ser e valor que, sob diversas formas, lhe é atribuído.

Neste sentido, Lopes (2002, p.35), também sinaliza para a existência de uma relação entre a crise da normalidade e de identidade docente, afirmando que esta última está essencialmente relacionada ao fato de a instituição escolar ter sido fundamental para a construção da sociedade moderna, já que é vista como elemento preponderante para uma nova ordem social, uma vez que o saber é fator preponderante na hierarquização e distinção social. As crises da educação refletem consideravelmente as crises da sociedade, especialmente em situações econômicas, sócio-políticas, éticas e culturais.

De fato, a sociedade tem passado por grandes transformações em todos os níveis, a saber, o aumento das redes de informação e do seu acesso por parte dos usuários, que levam a consequências importantes para o andamento da economia e da sociedade; a internacionalização dos territórios, que acarreta o crescimento demográfico, o incentivo às migrações continentais, à mundialização da economia e à expansão das fronteiras políticas; a transformação das estruturas produtivas associadas à reorganização do mercado de trabalho; às alterações de determinadas realidades institucionais, éticas e culturais, que levam a uma maior diversificação das estruturas familiares, ao surgimento de novas práticas culturais e de mudança de valores. (LOPES, 2002).

Deparamo-nos, assim, com um confronto de duas forças poderosas. De um lado, a sociedade pós-moderna caracterizada por mudanças aceleradas; e do outro lado, o sistema escolar que tenta resistir fortemente às pressões e imposições advindas dessa sociedade pós-moderna. Compreendemos então, que ao passo que as pressões da pós-modernidade vão se fazendo sentir, o papel do professor amplia-se e assume novos problemas e requisitos. Diante deste leque de pressões que refletem amplamente na organização e no desenvolvimento

escolar, resta-nos questionar qual o papel que o professor deve desempenhar perante os novos desafios.

### **3.1.2 Indefinição social e profissional do professor**

A multifuncionalidade atribuída pela sociedade aos professores continua cada vez mais presente na realidade escolar. Compartilhamos das ideias de Nóvoa (1991) e Reis (2011) quando é destacado que os professores são compreendidos como seres “criados para todo o serviço”, isto é, são chamados a desempenhar papéis para as quais não estão preparados, muito menos têm vocação, o que os fazem constantemente saírem do seu âmbito de competências. Dessa forma, acometidos a lidar com todas as funções sociais que surgem no contexto escolar, os professores acabam por mergulhar numa crise de Identidade Profissional cujas consequências são percebidas diariamente.

Acreditamos que tal situação, na qual os professores se encontram, deve-se muito à evolução da sociedade que impõe profundas mudanças à sua profissão. O papel do professor vem sofrendo dia a dia importantes alterações, devido, em grande parte, as mudanças do contexto social ao qual se insere profissionalmente. Em decorrência disso, na mesma proporção, modificaram-se as expectativas, o apoio e o juízo de valor sobre os professores. Isto significa que as famílias, responsáveis pela educação socializadora, de valores básicos e de regras a seus filhos, estão deixando cada vez mais de cumprir o seu papel, transferindo-o essa árdua tarefa ao professor. (CORREIA; MATOS, 2001).

Para Casarin e Ramos (2007, p.183), “[...] *a família é indispensável à garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos, independentemente da estrutura familiar, ou da forma como vêm se estruturando*”. É ela que propicia a edificação dos laços afetivos e a satisfação das necessidades no desenvolvimento da pessoa, desempenhando um papel determinante na socialização e na educação. É na família que acontecem os primeiros saberes, e onde se aprofundam os vínculos humanos.

Entende-se a família como sendo uma estrutura protetora, que desempenha a tarefa de orientar a criança ou adolescente, de forma a favorecer o seu crescimento e aprendizado no contexto social. Com o passar do tempo, essa ideia sofre transformações até o ponto de tornar-se uma função da escola. Por outro lado, a escola é colocada como auxiliadora da família na construção de conhecimento e formação social. (CASARIN; RAMOS, 2007, p. 185).

Concordamos com os autores, quando relatam que, hoje, tanto a família quanto a escola têm uma tarefa complicada a exercer, haja vista às transformações que a sociedade vem sofrendo ao longo do tempo. Em decorrência, observamos comumente pais e professores queixarem-se em relação tarefa de educar.

Casarin e Ramos (2007), defendem que a família e a instituição escolar compartilham a função educacional, ainda que uma não possa fazer o serviço da outra. Porém, atualmente, o desempenho dos pais no cumprimento do seu papel tem deixado muito a desejar, no que concerne à escassez de relações familiares adequadas, devido ao pouco tempo de convívio, ou desajustes pessoais, provocando a carência das funções materna e paterna, que tendem a fragilizar os laços amorosos com os filhos e sobrecarregar os professores com excessos de responsabilidades, que não lhes competem, mas que buscam fazer. A tarefa de educar não cabe somente à escola, embora também seja um dos seus papéis. Por isso, a participação da família na escola é essencial para o bom desempenho escolar dos alunos.

Como consequência, acontece que de um lado, o professor sente que aquilo que faz não é reconhecido e nem valorizado pelos pais, alunos, poder político e muito menos pela própria sociedade, mas que do outro lado, este déficit de valorização é vivenciado num contexto profissional onde as expectativas para a expansão das contribuições que se esperam dos professores só aumentam.

Segundo Correia e Matos (2001, p.24) ao tratarem do assunto dentro do contexto em Portugal, dizem que o que se vê é “[...] um reforço de preocupações onde se enfatiza, sobretudo, tanto a utilidade da educação para a resolução da crise econômica como a sua utilidade na gestão da chamada nova questão social”. Tal apontamento condiz muito com o momento em que vivemos em nosso país hoje, uma vez que, o que se mostra é que o objetivo da escola não



está na possibilidade de desenvolver oportunidades de acesso a um conjunto de bens culturais, sociais e econômicos, mas sim funcionar como meio de resolver exclusivamente os problemas sociais.

Deste modo, tem-se presenciado a expansão das missões sociais da escola, sobrepondo assim o social ao escolar, contribuindo para uma missão impossível por parte dos professores. É muito claro que os problemas sociais estão presentes na escola, que prestar-lhes atenção é algo que deve ser levado em consideração e tido como muito importante, porém, é preciso ficar claro que a exigência social de que o professor desempenhe um papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno, é muitas vezes incompatível com as suas reais funções na perspectiva de educador dentro do processo de ensino.

Carvalho (1997, p.57) alerta para as exigências feitas aos docentes:

[...] que sejam pai, mãe e família, que ensinem e eduquem que garantam a segurança física e psicológica, que sejam agentes facilitadores de emprego. Não bastando, ainda se exige que seja um bom professor de vários ciclos de ensino. Resumindo o professor tem de ser um modelo perfeito e eficiente na sua polivalência. É aterrador. (p.57).

Observamos, então, à vulgarização da ação pedagógica que, de acordo com Correia e Matos (2001) acontece quando os aspectos sociais ao serem incorporados na vida escolar concorrem para que a profissão docente seja vivenciada como uma profissão impossível, permanentemente deficitária onde a possibilidade de alcançar a excelência opõe-se com a enormidade de funções que lhes são atribuídas. Como consequência, apontamos diversos questionamentos: o que de fato a sociedade pode esperar dos professores? Quais as reivindicações que são realistas? Quais são as condições oferecidas para o desempenho de tantas de funções? Quem pode ser um bom professor e como encontrá-lo, como formá-lo, como manter a sua motivação e a qualidade do seu ensino?

Acreditamos que as respostas para tais perguntas demandam grande urgência, contudo, muito ainda deve ser pesquisado. Porém, é certo que, independente de funções secundárias serem colocadas a cargo dos professores, estes nunca devem esquecer que sua principal função é a de proporcionar, desenvolver, mediar ações que promovam aos alunos, o conhecimento científico das diversas áreas, bem como, o senso crítico a seu respeito e a sua formação para a cidadania. (LIBÂNEO, 1998).

Libâneo (1998) destaca a importância da escola como espaço essencial de acesso ao conhecimento na sociedade contemporânea e apresenta quatro objetivos que compõem as suas funções.

Eu venho propondo quatro objetivos para a escola de hoje. [...] eles formam uma unidade [...]. O primeiro deles é o de preparar os alunos [...] para a vida numa sociedade techno-científica-informacional. [...]. Para isso, é preciso investir na formação geral, isto é, no domínio de instrumentos básicos da cultura e da ciência e das competências tecnológicas e habilidades técnicas requeridas pelos novos processos sociais e cognitivos. Na prática, refiro-me a conteúdos [...] que propiciem uma visão de conjunto das coisas, capacidade de tomar decisões, de fazer análises [...]. Em segundo lugar, proponho o objetivo de proporcionar meios de desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, ou seja, ajudar os alunos nas competências do pensar autônomo, crítico e criativo. Este é o ponto central do ensino atual, que deve ser considerado em estreita relação com os conteúdos, pois é pela via dos conteúdos que os alunos desenvolvem a capacidade de aprender [...]. O terceiro objetivo é a formação para a cidadania crítica e participativa. As escolas precisam criar espaços de participação dos alunos dentro e fora da sala de aula em que exercitem a cidadania crítica. [...] O quarto objetivo é a formação ética. [...] que programe o ensino do pensar sobre valores. [...] Em resumo, eu proponho investir na capacitação efetiva para empregos reais e na formação do sujeito político socialmente responsável. (LIBÂNEO, 1998, p. 4-5).

Sintetizando as ideias de Libâneo (1998), temos que os quatro objetivos principais da escola, na formação do alunos, estão relacionados primeiramente à sua preparação para uma vida em sociedade, por meio do investimento numa formação geral onde os conteúdos propiciem a compreensão das situações que eles vivenciam, levando-os a serem capazes de tomar decisões sobre suas próprias vidas; outro objetivo é desenvolver competências e habilidades cognitivas e operativas, de modo a torná-los autônomos e críticos; e por fim, a

escola deve se preocupar também com a formação de cidadãos éticos, críticos e participantes na sociedade onde se inserem, fazendo-os responsáveis por suas ações e pensantes sobre os valores da mesma.

Levando em consideração a “desresponsabilização” dos primeiros agentes educativos (família) dos alunos e conseqüentemente a excessiva responsabilização delegada aos professores, Correia e Matos (2001) alertam para o fato de que a atividade docente tem se desvalorizado devido à tendência para que a escola de hoje funcione como um espaço de solidariedade social, mais especificamente como uma creche onde os pais que trabalham deixam seus filhos para que ao menos estejam seguros, independentemente de estarem aprendendo algo ou não.

Segundo Silva (2012) as famílias, com suas atitudes, confirmam a carga de responsabilidades que transferem ao professor indevidamente, bem como a desvalorização na percepção quanto à profissão docente. No entanto, paradoxalmente são os primeiros a culpabilizarem, muitas vezes injustamente, os professores quando ocorrem desvios no sentido negativo. Deste modo, é nítido o aumento das exigências, mas, contraditoriamente, estas não se refletem numa maior valorização do professor. Enquanto que há alguns anos os pais se prontificavam a apoiar os professores e o próprio sistema de ensino, considerando as dificuldades, a educação e a aprendizagem de seus filhos, deparamo-nos, hoje, com a defesa incondicional dos seus, independentemente do tipo de conflito ou da razão apresentada.

As palavras de Nóvoa (1991, p.63) nos soam muito atuais quando este considera que houve certa

[...] evolução social das famílias ao longo do século XX, provocando um fenômeno paradoxal: por um lado, o papel central que as crianças e os jovens detêm no seio da estrutura familiar e a atenção crescente que é concedida às questões educativas no sentido mais amplo do termo; por outro lado, o desaparecimento progressivo da vida comunitária e da “família alargada” (avós, tios, primos, etc.), bem como a menor presença física dos pais junto dos filhos (trabalho da mulher fora de casa, bairros suburbanos, etc.) estimulam um maior enquadramento educativo por parte das instituições escolares. Os professores são, assim, instados a dedicarem-se a tarefas

múltiplas para as quais não estão muito sensibilizados e para cujo desempenho não tiveram nenhuma preparação. (p.63).

Neste sentido, aos professores são impostas maiores responsabilidades educativas, especialmente, no que se refere aos valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos pela família.

Em síntese, parece-nos muito próxima a ideia de que possivelmente estamos vivenciando um dos maiores distanciamentos entre as gerações, uma perda da autoridade paterna, devido a um novo mapa de valores culturais e a uma maior tolerância social. Em decorrência disso, o professor vai perdendo o contorno da sua função no contexto educativo, tomando-se para si quase sempre por obrigação a função de substituir os pais na educação dos alunos.

A ampliação progressiva das funções dos professores parece estar relacionada então, ao fato da constante transformação dos problemas sociais em problemas escolares, tendendo cada vez mais, configurar a profissão docente como a de um trabalhador social. Às tradicionais funções do professor enquanto profissional responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos somam-se a tantas outras, de assistente social a psicólogo, de psicoterapeuta a vigilante e até mesmo policial. À escola e aos professores “tudo” se pede que façam e, por conseguinte, sobre tudo lhes caem as responsabilidades. (CORREIA; MATOS, 2001).

Segundo Gatti, Barreto e André (2011) essa ampliação desmedida de funções e de responsabilidades à escola e aos docentes pode ser apontada como uma das principais causas dos graves indícios de crise de Identidade Profissional e de profundo mal-estar docente, que afetam de maneira significada o professorado. A Identidade Profissional vê-se seriamente questionada pelas múltiplas funções acometidas, e ao mesmo tempo, exigidas quer pelas instituições, quer pelos grupos sociais que, em diversos momentos mostram-se até mesmo contraditórias.

Concordando com as colocações feitas por Correia e Matos (2001), Gatti, Barreto e André (2011) também relatam que os professores além de especialistas no seu próprio campo disciplinar são levados a desenvolver e a desempenhar papéis dentro do contexto escolar que atendam ao desenvolvimento moral e pessoal de cada aluno, porém, sem ter nenhuma formação científica para tal. Ou seja, devem, por exemplo, preocupar-se com os problemas psicológicos dos alunos, servindo muitas vezes de mediadores dos problemas familiares. Devido então à inúmera delegação de funções, muitos professores veem-se forçados a desempenhar novos papéis e a conviver com contradições internas entre as suas várias atribuições, como professor, cuidador, psicólogo, assistente social, entre outros.

Desse modo, percebemos que os professores veem questionando cada vez mais a sua função, bem como perdendo gradativamente o controle da prática docente. Assim, as novas exigências educativas são compreendidas mais como uma ameaça do que como uma chance de desenvolver a profissionalidade.

Alarcão (2004, p.31) por meio de suas pesquisas constatou que *"[...] a escola e os professores não estão preparados para o trabalho que hoje lhes é exigido em função de seus novos papéis"*. Tal fato tende a prejudicar a função do professor que é a de mediador e orientador dos alunos na busca e desenvolvimento dos conhecimentos, onde ao professor cabe o papel de incentivar, facilitar e servir de mediador da aprendizagem, conduzindo os alunos a um novo caminho na busca e na construção da própria aprendizagem.

Assim, o trabalho do professor hoje ao se revestir de outras obrigações, de outro caráter que ultrapassa simplesmente a questão do ensino, exige do docente conhecimentos que estão além da sua formação. Por vezes o professor em sala de aula age mais como um agente de políticas sociais do que mesmo como professor, mesmo sem estar preparado para isso.

São circunstâncias como esta que paulatinamente contribuem para o desgaste do professor enquanto profissional. Não se trata de falar que o professor tem que ter uma

postura indiferente perante determinadas situações na sala de aula, mas, nada pode substituir a sua função primeira que é o ensino. É nesse contexto que se alimenta o sentimento de perda de autonomia do seu trabalho, de desprofissionalização, que vem acontecendo de fato, e que Oliveira (2013) coloca como perda de Identidade Profissional, pois, o professor passa a perceber que ensinar já não é a sua atividade fim, não é o mais importante.

Os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo. (OLIVEIRA, 2013, p.244).

Atrelado a todo esse acúmulo de função, Matiz e Lopes (2014) destacam ainda, que o trabalho docente se vê triplicado, devido à intensificação do conjunto de tarefas burocráticas (documentos) a eles destinadas, retirando-lhes assim, o tempo necessário para tarefas mais importantes relacionadas ao processo de ensino. Aumentou-se a tendência de os professores estarem cada vez mais sobrecarregados de tarefas burocráticas e administrativas, fazendo com que a fronteira de discernimento entre o que (não) é conteúdo funcional e a identidade da profissão estejam numa linha cada vez mais tênue. Tal burocratização da profissão só faz aumentar o nível de afastamento do professor em relação às questões verdadeiramente ligadas ao seu trabalho, ou seja, a discussão sobre tudo o que se relaciona ao processo de ensino-aprendizagem.

A partir do exposto, parece-nos muito real a possibilidade de que daqui a alguns anos, o papel fundamental da escola já não se vincule mais à disseminação de conhecimentos, bem como ao desenvolvimento de cidadãos críticos, mas sim, à existência de um ambiente meramente assistencialista, onde a atividade escolar ficará em segundo plano.

Ao que parece, o que menos importa é o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade do trabalho docente, mas, sim, simplesmente a garantia do acesso e a presença do aluno na escola independente das condições ou medidas que devam ser adotadas para isto.

É conveniente, então, trazer mais algumas reflexões sobre o assunto, questionando, por exemplo, se essa diversidade de funções trouxe contribuições para a melhoria da qualidade do ensino ou, se ao contrário, contribuiu para uma maior instabilidade e insegurança por parte dos docentes? Ao mesmo tempo em que surge outro questionamento referente ao fato de se querer saber se em virtude dessas novas atribuições, os professores terão reconhecidos ao nível social e político o seu esforço adicional ou se continuarão sendo responsabilizados pelas falhas, por algo que não têm condições de realizar, conduzindo-os a uma crise de Identidade Profissional.

Em síntese, destacamos então que enquanto a indefinição de funções se mantiver, isto é, enquanto não houver uma adequada definição sobre qual o papel do professor dentro do contexto escolar, a crise de identidade terá tendência a manter-se.

### **3.1.3 Inadequação da política educacional**

A dificuldade de encontrar uma resposta aos questionamentos colocados anteriormente é, para nós, mais um ponto a se constatar que a política educacional brasileira, a saber, aquela que trata das decisões que o Poder Público, isto é, o Estado especificamente, toma em relação à educação, não vem se preocupando devidamente em tomar conhecimento da situação das escolas atualmente e, muito menos em conhecer as deficitárias condições as quais os alunos e professores estão expostos diariamente, a saber, falta de espaços físicos e infraestruturas adequados, falta de material didático de qualidade, etc.

Considerando especialmente os professores, Silva (2012) relata que além da falta de valorização profissional, os professores sofrem com a perspectiva de serem considerados muitas vezes, apenas como meros executores de orientações derivadas de instâncias superiores. Tal fato tende a evidenciar que a política educacional não quer perder tempo com questões relacionadas ao bem-estar e com o desenvolvimento profissional docente, para lidarem, diariamente, com situações como, por exemplo, a desresponsabilização familiar.

De acordo com Delgado (2012), as políticas públicas sugerem a realização de mudanças no interior da escola, em especial, nos seus princípios e, por consequência, na forma de organização e desenvolvimento do trabalho escolar, portanto, interferindo diretamente nas práticas dos professores e em sua cultura. Ainda segunda a autora:

[...] a construção de uma nova cultura escolar, com outras práticas, normas e concepções, não depende apenas de mudanças legais, mas, sobretudo, da criação de condições efetivas para tal, o que incide em alterações das condições de trabalho oferecidas ao professor, estrutura da escola e preparo técnico e pedagógico aos docentes. (DELGADO, 2012, p. 163).

No âmbito educacional, diversas políticas públicas foram lançadas por setores do governo federal almejando alcançar os objetivos indicados na Constituição Federal. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). A título de exemplificação, citamos algumas dessas políticas, cujos dados estão apresentados em Ferreira e Nogueira (2015).

**a) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)** instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, assim como pelo Decreto nº 2.264/1997. Tratava-se de um fundo contábil de âmbito estadual, que envolvia todos os estados brasileiros e o Distrito Federal, composto basicamente por recursos oriundos do próprio estado e de seus municípios. Tais recursos eram automaticamente repassados a estados e municípios, segundo a distribuição proporcional de matrículas do ensino fundamental, visando garantir os insumos básicos necessários a um padrão de qualidade imprescindível a todas as escolas brasileiras. Passados dez anos da sua criação, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por meio da Medida Provisória nº 339/2006, posteriormente sancionado pela Lei nº 11.494/ 2007;

**b) Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)** lançado em 2007 por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação através do Decreto nº 6.094/2007 com participação do MEC. O plano consiste em um conjunto de ações estruturadas com base nos



princípios da educação sistêmica, que almeja reduzir as desigualdades sociais e regionais relacionadas a quatro eixos norteadores, a saber, educação básica, educação continuada e diversidade, educação tecnológica e profissional e educação superior;

**c) Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE)** foi criado em 1995 e tem por finalidade dar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantida por entidades sem fins lucrativos que atendem de forma direta e gratuita ao público. O programa abrange diversas ações e objetiva a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas, além do reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, colaborando para aumentar os índices de desempenho da educação básica. Os recursos são transferidos de acordo com a informação sobre o número de alunos obtida do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse. Até 2008, o programa contemplava apenas as escolas públicas de ensino fundamental, mas a partir de 2009, com a edição da Medida Provisória nº 455, de 28 de janeiro de 2009 (transformada posteriormente na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009), foi ampliado para toda a educação básica;

**d) Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)** é o mais antigo dos programas envolvidos na distribuição de livros didáticos aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e teve início em 1929. No decorrer desses 80 anos, o programa passou por reestruturações de modo a aperfeiçoá-lo. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, exceto para os alunos da educação infantil.

O **Plano Nacional de Educação (PNE)** é a política pública mais atual e visa a promover a melhoria da educação. Está amparado na Constituição Federal e objetiva efetivar os deveres do Estado em relação à educação. Ponderando de maneira global as metas do PNE, tendo por base os documentos oficiais, pode-se afirmar que há um primeiro grupo de metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das

oportunidades educacionais; um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade e da inclusão; por fim, o terceiro grupo de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada de grande importância para o alcance das metas anteriores. (FERREIRA; NOGUEIRA, 2015).

Porém, infelizmente, mesmo com tantos planos e metas, deparamo-nos com uma gestão do sistema educativo que assiste à desqualificação do trabalho docente, subtraindo seu autocontrole profissional sobre o processo educativo e sobre a execução de sua função enquanto educador, mostrando assim, um grande desrespeito para com estes profissionais, uma vez que as reformas têm suprimido as opiniões e preocupações dos professores. (SILVA, 2012).

Acreditamos em que esse desrespeito para com a opiniões dos professores, esteja diretamente relacionado ao fato de que talvez devido à sua capacidade para melhor do que ninguém refletir acerca daquilo que precisa ou não ser mudado no contexto escolar, haja vista que é o professor que está em contato direto com a realidade presente nas escolas, e que possa incitar demandas que o Estado não pretende melhorar.

Nesse contexto, torna-se necessário então, entender como implementar e cumprir normas, quando grande parte das nossas escolas não dispõem de recursos físicos nem humanos para conseguir efetivar as competências propostas.

Em outras palavras, concluímos assim como Silva (2012), que há um grande distanciamento entre os órgãos que projetam e determinam as políticas educacionais e os agentes, entre eles os professores, que diariamente tentam colocar em prática essas diretivas e determinações mesmo enfrentando tantas adversidades dentro do ambiente escolar, sendo, muitas vezes responsabilizados quando da não obtenção de êxito.

Assim, Oliveira (2013) em suas análises defende que o professor estaria sofrendo uma desprofissionalização e/ou proletarização da sua função como já tratamos no capítulo

anterior, já que para a autora o professor sofre constante desprofissionalização, porque, de fato, nunca chegou a se profissionalizar. Em se tratando da proletarização, acredita-se que esteja relacionada à perda de autonomia do trabalhador sobre o seu trabalho, fato comum ao professor dentro do contexto das reformas políticas, pois, as determinações partem de cima para baixo sem a sua presença para o debate.

A este propósito, acreditamos que o reforço do controle sobre as escolas e professores é incompatível com as perspectivas de democratização e de autonomia. A autonomia, percebida como um primeiro passo para a inovação, para Oliveira (2013) traduz-se repetidas vezes numa perspectiva de “realidade virtual”, já que o Estado e a sociedade fiscalizam de forma considerável tudo o que se faz, bem como a maneira que tal evento acontece na escola. Com isso, mais uma vez, os professores se veem controlados e numa situação de imposição onde mecanismos artificiais de colaboração e cooperação são exigidos, promovendo assim, um maior isolamento dos professores.

Nesse contexto, citamos Fiss (2011) quando diz que é na imposição das instâncias superiores e conseqüente subordinação pelos professores, que, por vezes, a crise de identidade surge, momento em que experimentam a amarga restrição da sua autonomia e o desencanto frente as suas aspirações e sonhos, devido a uma realidade imposta, cuja elaboração se deu alheia aos seus posicionamentos.

Assim, percebemos que cada vez mais, os professores vêm trabalhando num contexto em que o distanciamento entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho só tende a aumentar, conseqüência da complexidade e da diversidade de tarefas que são chamados a cumprir no exercício da profissão. O contexto no qual os professores atuam tem apresentado complexidade crescente, e vem acompanhado da precarização de suas condições de trabalho quando comparada com outras profissões, além das dificuldades de manter elevada a autoestima e desenvolver apreço social, o que tende a colocar a própria constituição identitária dos professores em cheque. (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011).

Ademais, no que diz respeito à atuação dos professores na educação básica para a superação de condições produtoras de marginalização e exclusão no contexto social não é aqui julgada como algo sem importância. Contudo, esse papel está relacionado às suas próprias condições sociais e de trabalho, aí, incluídas condição socioeconômica e cultural, estruturas de carreira e salários, bem como, formação inicial e continuada.

### **3.1.4 Desvalorização salarial**

A discussão sobre carreira e salário dos professores também deve ter destaque, pois, esses dois pontos assim como os que já foram tratados anteriormente, podem ser considerados fatores de crise de Identidade Profissional. Contudo, as colocações a esse respeito devem ser consideradas de maneira um pouco diferente em relação a outras categorias de trabalhadores.

Analisando a importância inerente ao trabalho educativo e as particularidades requeridas aos profissionais do ensino, a saber, seu conhecimento nas áreas de formação específica, assim como na área da pedagogia e da didática, do desenvolvimento sócio cognitivo dos alunos, da formação de valores, entre outras, é que se vem discutindo, com intensidade, a necessidade de que a esse (a) profissional seja conferido um valor diferenciado, de modo a gerar perspectivas atuais e futuras de reconhecimento profissional, além de remuneração e condições de trabalho dignas. (CURY, 2010).

Avaliando, que a maioria dos professores em exercício na educação básica está nas redes públicas de ensino, a temática do financiamento público da educação tende a constituir-se como um problema de grande relevância, tendo em vista que nas discussões sobre os ajustes e adequações salariais, a questão da limitação de recursos é sempre colocada em pauta. Todavia, defendemos assim como Cury (2010), que o país, para seu pleno desenvolvimento democrático e econômico, não pode deixar de dar a devida importância ao papel dos professores na formação de seus cidadãos, uma vez que tal formação é de fundamental importância para o desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade.

Dessa forma, buscar aumentar os recursos para a educação escolar pública e conferir salários dignos aos professores da educação básica é, hoje, urgente.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011) a discussão sobre a necessidade de elevação do percentual do PIB do país a ser aplicado na educação escolar vem sendo ampliada nos últimos anos. A proposta governamental é alcançar a meta de investir 7% do PIB na educação até 2020, que hoje está próxima dos 5%.

Acreditamos que o alcance dessa meta, possa contribuir de maneira significativa à melhoria das condições atuais da profissão, uma vez que as políticas de carreira docente nas instâncias de gestão pública não estão dando conta de oferecer perspectivas profissionais justas a essa categoria. Especificamente, à questão do problema salarial da classe docente somam-se às discussões sobre a qualidade da educação, bem como, sobre a atratividade da carreira e permanência nela, sendo cada vez mais corriqueira a perda de bons profissionais da educação, em favor de outras áreas profissionais mais valorizadas.

Num estudo feito por Alves e Pinto (2011) utilizando informações obtidas por meio da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) é verificada a remuneração insatisfatória de professores, especialmente quando comparado a outros ramos profissionais. Com base em suas análises, podem-se destacar alguns pontos:

- ✓ A remuneração média dos professores da educação infantil é a menor entre os níveis de ensino, o que pode vir a impactar seriamente na disposição do trabalho docente e conseqüentemente influenciar de maneira negativa no desenvolvimento da educação infantil;
- ✓ A remuneração na rede privada mostra-se maior que na rede pública;
- ✓ Os professores apresentam rendimento médio expressivamente aquém daquele recebido por profissionais com nível de formação equivalente;

- ✓ A profissão docente compõe o grupo de ocupações com menor rendimento entre as ocupações de nível superior no grupo de profissões.

Mesmo levando em consideração, que tais informações, ao serem obtidas por meio de declarações pessoais dos profissionais sobre o seu ofício e que, portanto, podem conter expressivo grau de subjetividade, ainda assim, devem ser consideradas como fontes sinalizadoras da condição remuneratória dessa classe profissional.

Pelas informações apresentadas, é possível compreender entre outros fatores, porque a carreira docente exerce baixa atratividade para os ingressantes do ensino superior, o que tem levado a uma conseqüente escassez de profissionais na área, principalmente em lugares onde as oportunidades de trabalho são maiores em outros campos. (NUNES; OLIVEIRA, 2016).

Na pesquisa feita por Oliveira e Vieira (2010) sobre a jornada de trabalho docente, os autores concluíram que os professores tinham em média uma jornada de 56 horas semanais, que incluía além do efetivo trabalho em sala de aula, também todas as atividades relacionadas ao contexto escolar que eram efetuadas fora do ambiente escolar, ou seja, que eram realizadas em casa. Essa extensão da jornada de trabalho dos professores pode ser interpretada dentro do contexto atual como decorrência da baixa remuneração, o que leva os professores muitas vezes a dobrarem ou até mesmo triplicarem a sua jornada.

Barbosa em seu trabalho, também falando da jornada relata que:

Muitas pesquisas tratam do prolongamento da jornada de trabalho docente como forma de compensação dos baixos salários. Segundo essas pesquisas, muitas delas empíricas e realizadas com amostras significativas de sujeitos, os professores assumem aulas em mais que um período, o que acarreta maior desgaste e algumas conseqüências negativas para seu trabalho. (BARBOSA, 2011, p. 163).

Infelizmente, a situação salarial dos docentes tende então a colocar a profissão e os seus profissionais em verdadeiro contexto de crise, abrangendo sua identidade e sua sobrevivência na profissão. A esse respeito, Cunha (2009, p.148) reflete:

[...] a posição desvalorizada do magistério, no conjunto das profissões, não constitui fenômeno específico do Brasil. Lamentavelmente, os modelos capitalistas de desenvolvimento não privilegiam, via de regra, algumas das essencialidades humanas, entre elas, a da função social do educador. E, quando o fazem, tem primazia à ótica econômica em detrimento de valores e aspirações que também deveriam ser levados em conta. Assim, pode-se afirmar que existe uma crise mundial da profissão docente. (p. 148).

Concluimos assim, que não é possível acomodar-se a essa situação que, claramente, pode prejudicar a construção das condições de cidadania tão imprescindíveis a uma democracia.

### **3.1.5 Alterações nas relações professor-aluno**

As mudanças ocorridas no decorrer das últimas décadas na sociedade, em geral, e no sistema educativo, especificamente, provocaram algumas modificações na educação escolar e na profissão docente. A passagem de uma educação elitizada para uma educação pública de massas, como possibilidade de universalizar e democratizar a educação fez crescer a heterogeneidade e a quantidade de alunos nas escolas, dando início a um processo de massificação do ensino.

Deparamo-nos cada vez mais em sala de aula com alunos difíceis de lidar, ou seja, que apresentam problemas disciplinares, decorrentes da agitação e da falta de concentração; que têm problemas de aprendizagem por defasagem ou decorrentes de problemas cognitivos; que são agressivos (isso pode estar relacionado com suas experiências de vida prévias, incluindo as relacionadas à educação familiar) e que por vezes não sabemos como lidar, primeiro, porque para muitos casos não temos formação adequada; segundo, porque as alterações nas condições de trabalho docente não acompanham devidamente as mudanças e;

terceiro, porque é quase inexistente qualquer tipo de acompanhamento específico aos alunos com necessidades especiais, provenientes de transtornos ou distúrbios. (JESUS, 2004).

É claramente reconhecido que o fator relacional entre professor-aluno(s) é de suma importância, mesmo sabendo que tal relação nem sempre se dê pela compreensão e empatia desejáveis ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o processo de ensino e aprendizagem é inconcebível sem a presença do bom relacionamento entre aquele que ensina e aquele que deve aprender. Como Jesus (2004) acreditamos que as relações com os alunos representam um dos fatores da profissão que maior contentamento pode proporcionar aos professores, entretanto, na contramão, compõem também um dos mais importantes fatores de crise de Identidade Profissional docente.

A relação interpessoal professor-aluno está muito condicionada à imagem ou representação do professor pelo aluno e vice-versa, ou seja, pela percepção que cada um deles tem acerca do outro. Assim, para o professor conseguir garantir minimamente a eficácia de seu trabalho, deve começar por desvendar a imagem de si que passa aos seus alunos, bem como aquela que estes lhe atribuem, uma vez que, mesmo antes do primeiro encontro com o professor, os alunos já dispõem de uma ideia modeladora, porém abstrata do indivíduo. (JESUS, 2004).

Contudo, o fenômeno de maior perturbação na relação professor-aluno para Saraiva (2013) parece ser o comportamento dos alunos, temática muito polêmica no ensino, principalmente pela sua delicada natureza e etiologia. Um número considerável de professores tem que lidar, em sala de aula, com alunos que não estão motivados para a aprendizagem daquilo a ser ensinado. Tal situação pode estar relacionada a diversos fatores, desde problemas relacionados à questão de transtornos cognitivos ou físicos que limitam os alunos, até mesmo a descoberta da informação desejada por meio de outras fontes consideradas mais atrativas, como os celulares, por exemplo.



Nesse contexto, cabe ao professor tentar resolver a situação utilizando os recursos que lhe são disponíveis, tentando promover um maior acompanhamento, motivação e diversificação das suas aulas, na expectativa de ganhar a confiança dos alunos, tornando-os capazes de se auto avaliarem e assim perceberem suas deficiências e valorizarem seus progressos, já que a aprendizagem só acontece quando há o interesse por ela.

Inúmeros estudos, entre os quais Tartuce, Nunes e Almeida (2010), sobre a profissão docente têm mostrado que, para uma gama significativa de professores, o sentido do seu trabalho advém do reconhecimento dos alunos, o que leva o docente a uma melhoria da autoestima profissional. Porém, por outro lado, um dos fatores que, implicitamente, mais contribuem para a crise de identidade provém da massificação sem planejamento que vem acontecendo no sistema de ensino público, onde os professores passam a ter que lidar com os mais diversos problemas sociais e familiares que os alunos trazem para o contexto escolar.

É de grande preocupação, o quanto o fator social interfere nos valores e na disciplina (comportamento) dos alunos em sala de aula. Os problemas familiares que eles acabam por revelar na escola, em maior ou menor grau, afetam-nos e os conduzem a certos comportamentos desviantes.

Os professores ao se depararem com os problemas sociais trazidos pelos alunos, dentro das suas possibilidades, tentam, muitas vezes, contribuir de alguma forma para sua melhoria ou superação, no entanto, tais problemas, a saber, pobreza, uso de drogas, marginalização, violência, que em outros tempos eram exteriores à escola, agora literalmente invadiram o ambiente escolar pressionando cada vez mais os professores em suas funções. (TARTUCE, NUNES E ALMEIDA, 2010).

A família, grupo primário de responsabilidade sobre o aluno, encontra-se, em grande parte dos casos, desestruturada, abdicando-se das suas funções educativas e protetoras. Para Carvalho (2000, apud SARAIVA, 2013, p. 96-99), as crianças são

[...] abandonadas, dias inteiros em autogestão, alvos de maus tratos, vítimas na família, (...) estão diminuídos nos seus afetos, não têm exemplos de autoridade paterna, ou então vêm para a escola repetir os modelos caseiros que são os da agressão e do insulto. (p.96-99).

Desse modo, a agressividade e hostilidade dos alunos como meio de resolver conflitos, pode ser compreendida como resultado da exposição a certas atitudes e comportamentos em casa. Por vezes, na tentativa de minimizar esses comportamentos, os professores, não recorrem à agressividade, mas sim, e dentro do possível, ao poder, que não é absoluto, mas que se encontra intrínseco à própria atividade docente.

Contudo, para Saraiva (2013), o exercício do poder na sala de aula não resolve o problema e só tende a aumentá-lo, pois, o aluno passa a confrontar o professor. Com isso, a melhor estratégia a ser utilizada parece estar relacionada à negociação, já que esta permite a explicitação e elaboração de regras com os alunos, responsabilizando-os pelas ações que divergirem. Mas há de se salientar que tal medida não traz garantia total de melhora no comportamento dos alunos.

O fato é que tais problemas disciplinares tornam muito difícil o desenvolvimento de um clima propício à aprendizagem. Segundo Gil (2002, p.1),

[...] nas escolas, são muitas as queixas dos professores relativamente ao comportamento dos alunos. A falta de educação e de respeito pelos outros, o não cumprimento de regras, normas e trabalhos, a agressividade constante e o falar em voz alta (altíssima), são os principais sinais característicos do comportamento destes alunos que vão acabando com a paciência dos professores. (p.1).

A partir do exposto, podemos perceber, que a função do professor, na gestão da sua aula, é perturbada por diversos fatores, tais como, influências tecnológicas, políticas econômicas, demográficas e culturais. O professor tende a se ver nesse contexto, como literalmente o “faz-tudo”, assistindo assim a um “desenraizamento” profissional, ou seja, vai se afastando da verdadeira essência profissional em detrimento da realização de outras funções para as quais não está adequadamente preparado.

### **3.1.6 Mudanças nas relações entre os professores**

As relações interpessoais exercem um papel importante na construção da representação social dos professores. A busca pela Identidade Profissional passa, essencialmente, pela estruturação das competências sociais e relações que se estabelecem, sobretudo, com o grupo de trabalho.

Segundo Morgado (2011), para além da constituição da Identidade Profissional, as relações com os pares podem favorecer a partilha de atitudes e valores semelhantes, promovendo uma maior agilidade e eficácia na concretização dos objetivos, viabilizando o progresso de cada um em relação aos objetivos pessoais que almeja atingir.

Além disso, estabelecer laços com o grupo, demonstrando valorização uns pelos outros parece contribuir significativamente quando da necessidade de apoio para os momentos de insegurança que a profissão proporciona quase que diariamente.

Assim, de acordo com o autor, nos momentos de insegurança pessoal, de dúvidas, vacilação ou autocríticas, o professor ficaria muito grato por contar, de forma desinteressada, com o apoio dos colegas, sem sentir que os incomoda com os próprios problemas, nem que é posto em questão por apresentá-los.

Entendemos que muitas vezes os professores preferem se isolar a expor suas angústias e dificuldades para os colegas, acreditando talvez, que possa haver julgamentos e críticas sobre aquilo que é declarado. Ou seja, usam o isolamento como estratégia de autodefesa face aos insucessos decorrentes da incerteza do seu trabalho.

Para Fullan e Hargreaves (2000), o problema do isolamento tem suas raízes: numa arquitetura escolar que isola espaços e segrega pessoas; nos horários rígidos e uma organização inflexível da rotina escolar que dificulta interações sociais e; na sobrecarga de trabalho que dá sustentação ao individualismo. Dessa forma, acreditamos que combater os

contextos que levam o professor a isolar-se dos seus pares constitui umas das questões fundamentais para evitar uma crise de Identidade Profissional.

Ademais, como refere Thurler (2001), não é fácil para os professores abandonarem o seu isolamento, devido a uma série de medos, por exemplo o de terem de modificar suas práticas por sugestão dos colegas; medos de serem julgados por apresentarem ideias ou projetos e que os outros apropriem-se dos seus trabalhos indevidamente; além do medo de parecerem incompetentes ou ineficazes se pedirem ajuda.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2000), muitos professores não se sentem representados em suas aspirações, opiniões e projetos junto ao coletivo de professores, pois emitir uma conjectura contrária ao pensamento de grupo muitas vezes traz sanções àquele que a pronuncia.

Um professor isolado enfrenta sozinho as incertezas, inseguranças e a solidão, impedindo-o de se distanciar e refletir sobre fatos que podem contribuir muito para o desenvolvimento profissional, ou seja, o docente ao não partilhar, pode se ver privado de aumentar os seus conhecimentos, de evoluir profissionalmente e promover a mudança.

Nesse contexto, os professores precisam de colaboração mútua com intuito de acabar com o isolamento e o individualismo negativo muito presente na profissão, tornando-se, capazes de dialogar sobre os pressupostos administrativos ao qual são submetidos, bem como constituir uma força de mudança. Assim, a colaboração entre os pares deve ser vista como uma solução organizacional para uma parte dos problemas da escola. (MORGADO, 2011).

É visível que os professores se prendem num individualismo que certamente influencia negativamente as trocas de experiências pedagógicas e humanas. Acreditamos assim, que o individualismo profissional, no atual contexto, caracteriza-se mais como um individualismo defensivo, que surge da necessidade de preservação do equilíbrio pessoal frente ao desgaste do exercício profissional.

Contudo, concordamos com Flores (2014), quando diz que não podemos deixar de destacar também que o individualismo profissional docente em muito se relaciona com a questão de conflitos por competitividade e os desacordos ideológico-pedagógicos. Esse contexto tende a estar mais presente quando da chegada de um novo professor na escola, já que este traz consigo novas formas de pensar e agir, ou seja, novos valores no sentido da inovação que muitas vezes não são bem recebidos pelos restantes dos colegas.

Assim, destacamos que, se por um lado o novo professor vivencia um acolhimento, real ou simulado, por vezes agradável e facilitador; por outro lado depara-se com uma falta de apoio efetivo e eficaz na concepção e execução de tarefas didático-pedagógicas do seu dia a dia escolar.

Em suma, acreditamos que esse individualismo, independente da causa, torna-se um fator de crise da Identidade Profissional, já que pode desencadear uma frustração no professor que acredita numa escola em que deva existir cooperação ao invés de isolamento.

Mas, se por um lado existem professores que se mantêm no isolamento nas salas de aula, há também muitos que querem e procuram estabelecer relações interpessoais saudáveis que levem ao desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, queixam-se da falta de tempo para realização do trabalho em grupo, para trocarem experiências e criatividade em decorrência das exigências e da burocracia do sistema e das instituições.

Em síntese, a sobrecarga, o isolamento e o pensamento de grupo são questões capazes de desencadear e até mesmo ampliar a crise de identidade do professor. Mesmo admitindo que tal crise tem a sua origem também a partir de diversos outros fatores (políticos, culturais e econômicos), vale lembrar, que as vivências cotidianas podem organizar-se de modo a intensificar ou minimizar o problema. A compreensão que percebe a pessoa e o profissional como faces indissociáveis da identidade do professor produz novas práticas, capazes de introduzir o respeito às diferenças de cada um. Escolas em que os profissionais

não aceitam ações e modos de pensar que não sejam análogos aos do grupo de pertença, tornam-se instituições com grandes chances de abalar a relação entre os pares.

Logo, a falta de comunicação efetiva entre os docentes no contexto escolar, tende a constituir mais um elemento que alimenta a crise de Identidade Profissional. (LEMOS, 2009). Dessa forma, parece-nos indispensável à existência do trabalho em equipe, de modo a melhorar a qualidade das relações interpessoais e a qualidade da educação, através do diálogo sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem por meio da organização e troca de experiências pedagógicas, bem como, das necessidades e expectativas profissionais.

### **3.1.7 Condições precárias de trabalho**

O exercício da profissão docente desenvolve-se, hoje, num panorama de visível ausência de condições estimulantes à plena realização profissional de seus membros. A profissão mostra-se como uma atividade sujeita a uma grande instabilidade profissional e a um desgaste físico e psíquico constante, consequência de deficientes condições de trabalho.

Como reflete Lemos (2009), o professor é obrigado a exercer a sua atividade profissional com condições de trabalho, organizacionais e materiais, que podem ser rotuladas claramente como deficientes ou pobres. Segundo o autor, os aspectos mais criticados são os espaços físicos insuficientes, a inadequação ou ausência de equipamentos e materiais didáticos, inadequação do número de alunos por sala de aula, bem como, insuficiente número de profissionais de apoio.

Em seu estudo, Caldas (2007) já sinalizava a urgência da melhoria das condições de trabalho docente, uma vez que, que a precariedade tende a contribuir para a não concretização daquilo que os professores almejam na prática pedagógica, levando-os de um estágio de motivação à situação de desânimo e até mesmo desistência da realização de um trabalho com qualidade.

De fato, segundo Souto (2016) parece que o aumento das responsabilidades dos professores não se tem feito acompanhar de uma melhoria efetiva de recursos materiais e de condições de trabalho em que se exerce a docência. Deste modo, há urgência na renovação e inovação pedagógica, porém, a real efetivação dessas medidas, esbarra nas limitações que impedem a sua realização.

Ao serem atribuídas novas organizações de trabalho e novas funções ao professor, há de se pensar que o trabalho docente tende a sofrer mudanças radicais que fogem da sua essência, mas, ao que tudo indica não há essa preocupação por parte dos órgãos responsáveis, já que ao modificarem as componentes principais do trabalho docente não promovem aos professores condições de conhecer e se reencontrar profissionalmente nesse novo contexto.

As escolas persistem em organizar o seu trabalho de ensinar, levando em consideração simplesmente as horas letivas como componente central do trabalho escolar, ou seja, não há tempo para educar, para atender o alunado cada vez mais heterogêneo e com problemas muito específicos. Mas, em contrapartida, é cobrada dos professores maior atenção aos alunos com problemas sociais e pessoais, porém, não são promovidas mudanças nas suas condições de trabalho para que o possam fazer.

A realização de tarefas concomitantes e de atividades que exigem um alto nível de atenção e de esforço perceptivo são consideradas, muitas vezes, exaustivas. A exposição prolongada a condições negativas e estressantes, que incluem desgaste físico e emocional (turmas grandes, alunos muito diversos nos ritmos, capacidades e motivações para a aprendizagem, problemas de comportamento e disciplina, horários prolongados, falta de condições físicas, desvalorização vinda dos colegas e dos órgãos públicos, violência, pressão para cumprir currículos), remuneração não adequada, ausência de boa formação contínua e falta de realização profissional, acreditamos tal qual Caldas (2007), serem fatores extremamente relevantes para a ocorrência da crise de Identidade Profissional.

Contudo, mesmo diante de tantos problemas, é possível perceber avanços, na medida do possível, no processo educativo, conseguidos simplesmente pela força e boa vontade de alguns professores, que mesmo com pouco ou nenhum reconhecimento o fazem por ainda acreditarem na profissão, mesmo inseridos no contexto de crise.

Em suma, as condições de trabalho apresentam-se, na maioria das escolas, como fator de grande relevância na inibição da promoção de inovações e do desempenho da ação educativa, na medida em que a sociedade e as políticas educacionais exigem e requerem uma renovação metodológica, mas que em contrapartida, não providenciam aos professores os recursos necessários para as devidas concretizações no ambiente escolar.

### **3.1.8 Multiplicidade progressiva das funções docentes**

No decorrer da história da profissão docente, os professores que inicialmente dentro do contexto escolar, tinham como principal incumbência, basicamente ensinar os alunos a ler, a escrever e a contar, viram com o passar dos anos as suas atribuições diversificarem e aumentarem consideravelmente, levando-os a desempenhar funções para as quais não possuíam qualquer tipo de preparação. Foi nesse momento, segundo Roldão (2007), que os professores começaram a perceber a multiplicidade de tarefas que estavam sendo colocadas ao seu encargo, principalmente, lidar com a complexa questão relacionada a formação moral e pessoal dos alunos, tão cobradas pela sociedade, quando na verdade a responsabilidade por esses ensinamentos deveria recair de antemão sobre as famílias.

Com isso, a função de ensinar do professor, deveria configurar-se essencialmente como a especialidade de mediar a aprendizagem de alguma coisa (a que denominamos currículo) a alguém e, a função social da escola, relacionar-se a viabilização de um maior grau de politização dos alunos, tão necessária à participação da vida em sociedade. (ROLDÃO, 2007).

Contudo, o que se verifica é a transformação em problemas escolares dos problemas sociais. Esta transformação, vem tendendo, cada vez mais, a configurar a profissão docente



como a de um trabalhador social, ou seja, ao professor cabe assumir a função educativa que antes era da família.

No aspecto profissional, os professores têm sido alvo das constantes mudanças nos rumos pedagógicos e políticos da escola, tendo que definir recortes adequados no universo de conhecimentos, para que se tornem viáveis ao trabalho em suas aulas. Quanto ao aspecto pessoal, têm sido levados constantemente a repensar seu próprio percurso formador e profissional, reivindicando condições que permitam viabilizar a real execução do próprio trabalho. (TARDIF; LESSARD, 2008).

À principal função de profissional responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos, vêm somando-se tantas outras, a saber, de assistente social, psicólogo, de psicoterapeuta, vigilante e até mesmo de cuidador. À escola e aos professores tudo se pede que façam e, conseqüentemente, sobre tudo se pede responsabilidades.

Acreditamos que tal aumento desmedido do papel e das responsabilidades delegadas aos professores no seu dia a dia escolar, podem ser apontados como uma das principais causas da crise de Identidade Profissional e de profundo mal-estar docente que vem se instalando na profissão.

Como já abordado antes, destacamos novamente, no que segue, o que para Rausch e Dubiella (2013) correspondem aos principais fatores do mal-estar docente: falta de recursos materiais e condições inadequadas de trabalho; violência nas instituições de ensino; esgotamento docente e acúmulo de exigências sobre o professor; alteração quanto ao papel do professor (burocratização da profissão e transferência de papéis da família para a escola); mudança do contexto social (multiculturalidade e inclusão); redefinição dos objetivos do ensino e avanço do conhecimento (massificação do ensino e constantes alterações das metodologias pedagógicas).

A Identidade Profissional docente, vê-se seriamente questionada pela multiplicidade de funções acometidas, e ao mesmo tempo exigidas, quer pelas instituições quer pelos grupos sociais. Para Bolívar (2002), os professores além de especialistas no seu próprio campo disciplinar, são obrigados a desenvolver e a cumprir determinados currículos para os quais não possuem formação, além de serem vistos como responsáveis pelo desenvolvimento moral e pessoal de cada aluno, devendo preocupar-se com os problemas psicológicos dos alunos, atuando como mediadores nos problemas familiares. Essas inúmeras delegações de funções fazem com que muitos professores se vejam forçados a desempenhar novos papéis e a conviver com contradições internas relacionadas ao questionamento sobre qual o seu principal papel enquanto educador.

Assim, a submissão do profissional da educação à realização de um trabalho esvaziado de seu sentido afeta a concretização de uma educação para a emancipação e para a autonomia. Baixos salários, precárias condições de trabalho e desvalorização profissional são alguns dos fatores que, acrescidos das transformações do trabalho e suas implicações para as relações de produção, cooperam para o agravamento desse quadro. Desse modo, o professor, para minimizar o mal-estar oriundo do exercício de uma atividade de trabalho em que se esvaem suas energias, conclama ajuda da sociedade. (RAUSCH; DUBIELLA, 2013).

O trabalho dos professores é repleto de emoções, que exercem um papel determinante na sua satisfação profissional e bem-estar emocional, condições essenciais para uma boa prática educativa. É necessário então, que o professor se sinta bem para educar bem, sem deixar de lembrar que o bem-estar emocional deve vir acompanhado do saber e da responsabilidade ética, para que a atividade docente atinja sua maturidade.

Para Jesus (2004), o termo 'bem-estar docente' retrata a motivação e a atuação do professor em virtude de um conjunto de competências, de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir desenvolver seu trabalho, face as exigências e dificuldades profissionais, ultrapassando-as e melhorando o seu desempenho.

Outro fator que merece destaque no que concerne ao desconforto gerado pela multiplicidade de funções ao docente, está relacionado à falta de formação adequada para trabalhar com a questão da inclusão.

Andrade (2008, p.88), entende a inclusão escolar como,

[...] um processo de profundas transformações: na estrutura dos sistemas educacionais e das escolas e nas práticas educacionais [...] que eu poderia dividir em dois grandes blocos: promover a criação de um espaço social legítimo às pessoas com necessidades educacionais especiais, necessidades estas ligadas a deficiências ou não; e promover uma educação que possa ter como referência todos os alunos, uma educação baseada, sim, nas diferenças individuais, mas de qualidade por ocupar-se da criação de percursos escolares possíveis e significativos ao conjunto dos alunos, a partir da inclusão daqueles considerados “diferentes”. (p.88).

Nesse contexto, talvez o que deixe o professor mais preocupado, seja a insegurança em relação à sua inexperiência, já que durante a formação inicial pouco se estuda sobre o tratamento e acompanhamento dos alunos com necessidades especiais, de qualquer natureza; e a formação continuada ainda está muito aquém de proporcionar conhecimento suficiente aos professores para enfrentarem as dificuldades decorrentes da demanda do trabalho com tais alunos.

Corroborando com o apontado anteriormente, Andrade (2008) assinala que nos dois períodos da formação do professor (inicial e continuada), tem havido esforços<sup>6</sup> no sentido de criar condições necessárias para uma prática educacional fundamentada na pedagogia que considera as diferenças. Entretanto, a marca desses esforços tem sido a insuficiência, segundo a avaliação dos professores sujeitos de sua pesquisa, uma vez que definem como insuficiente a formação para entender as diferenças e lidar com elas.

---

<sup>6</sup> No decreto 5.626/2005 que regulamenta a lei do ensino de LIBRAS no Brasil, há a delimitação dos cursos de formação, dos sistemas de ensino e dos tipos de instituições que devem viabilizar esse processo da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória na formação inicial de professores. O decreto estabeleceu um prazo até o final de 2015 para a inclusão da disciplina LIBRAS inicialmente nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras ampliando-se, de acordo com prazos e percentuais previstos para outras licenciaturas. (MONTEIRO ET AL., 2011).

Portanto, quando se fala de inclusão escolar, a referência que se faz não é somente relacionada ao acesso à matrícula; mas também da importância da implicação pessoal e profissional dos profissionais ligados à educação. Deste modo, a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais traz consigo, grandes e inéditos desafios principalmente para os professores.

No que concerne à educação, o dia a dia da escola e da sala de aula determinam que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos alunos. Essa competência demanda a organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem, dos agrupamentos dos alunos e dos tipos de atividades diferenciadas para eles. (SILVA; ARRUDA, 2014).

Nesse contexto, segundo as autoras, a principal reclamação dos professores é a falta na sala de aula, de suporte de profissionais da área da especificidade dos distúrbios e transtornos que acometem alguns alunos, para auxiliar os docentes, pois os mesmos necessitam de uma atenção especial, um trabalho diferenciado. Ainda há muito para se fazer, pois, realmente a formação do professor não é adequada para se trabalhar com a inclusão.

Assim, a falta de novas competências para educar frente a este inúmero leque de atribuições, faz com que os professores venham a questionar a sua função dentro do contexto educativo, perdendo, por vezes, o controle da própria prática. Com isso, as novas exigências educativas são percebidas mais como uma ameaça do que como uma oportunidade de se desenvolver profissionalmente.

Alarcão (2004, p.31) através de suas pesquisas verificou que “[...] a escola e os professores não estão preparados para o trabalho que hoje lhes é exigido em função de seus novos papéis”. Logo, o papel mais importante que diz respeito à sua função de mediador e orientador dos alunos na busca da produção de conhecimentos, ou seja, de incentivador e facilitador da aprendizagem dos seus alunos, conduzindo-os a um novo caminho na busca e na construção da própria aprendizagem, muitas vezes é deixado em segundo plano.

A sobrecarga da multiplicidade de atribuições aos professores, tem feito com que, o trabalho docente se intensifique, tornando-se cada vez mais tênue a linha que define o que (não) é o conteúdo funcional e a identidade da profissão.

Em seu trabalho, Hargreaves (1998, p.17) ao fazer referência às funções do professor, já considerava que

[...] globalmente, o seu trabalho é descrito como estando a tornar-se cada vez mais intenso, à medida que as pressões se acumulam e as inovações se multiplicam em condições de trabalho que não conseguem acompanhar estas mudanças e vão, por isso, ficando para trás. (p.17).

Em síntese, compreendemos que as alterações e definições das novas funções atribuídas aos docentes, ao longo dos anos, vêm com o propósito, de seguir em grande parte as orientações dos documentos legais, justificadas na questão da melhoria da qualidade e universalização da educação. Contudo, não podemos deixar de perguntar se essa multiplicidade de funções tem contribuído realmente para a melhoria da qualidade e acesso à educação ou, se contrariamente, tem gerado uma maior instabilidade e insegurança aos professores conduzindo-os a uma crise de Identidade Profissional?

Assim, enquanto a indefinição de funções persistir, isto é, enquanto não houver clareza de definição quanto as atribuições do professor, a crise de Identidade Profissional docente terá tendência a se manter.

### **3.1.9 Formação inicial e continuada**

Nos últimos 30 anos, os currículos de formação de professores têm se mostrado fragilizados devido à intensa demanda exigida dos futuros professores em processo de formação, no que diz respeito à diversidade do seu papel dentro dos sistemas educacionais.

Ananias e Souza Neto (2012), ao pesquisarem documentos recentes das reformas curriculares de cursos de formação docente, num contexto internacional, sinalizam a

existência de uma preocupação crescente em atender interesses nacionais e internacionais, em detrimento das demandas locais, que influenciam diretamente na formação inicial do futuro professor, assim como na sua vida profissional. A respeito do assunto, Maués (2003) destaca que:

As reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, partiram dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem. (MAUÉS, 2003, p. 94).

Apesar das alterações na legitimação e orientação para a qualificação profissional é possível ainda perceber que a organização dos currículos de formação docente ocorre de maneira difusa, não deixando claro qual o perfil do profissional que se espera formar. (LEMONS, 2009). Nesse contexto, o que se apresenta é a vivência de um momento histórico permeado por um cenário de relações sociais e de trabalho complexo e conflitante do ponto de vista da introdução de uma nova compreensão de carreira e de desenvolvimento profissional.

Segundo Ananias e Souza Neto (2012), o modelo atual de formação docente oscila entre dois polos: o disciplinar, com foco no saber das disciplinas e o pedagógico que objetiva proporcionar modos de ensinar e conduzir uma aula. Contudo, os programas de ensino dos cursos de licenciatura estão, de um modo geral, estruturando seus currículos de forma desarticulada com as demandas da prática e da realidade vivenciada nas escolas atualmente, não sendo capazes de prover os desafios da formação docente, frente aos novos contextos que exigem dos professores uma série de capacidades e habilidades para enfrentar os problemas do dia a dia escolar.

Com isso, o que parece é que, primeiro os professores ficam deslumbrados pelos ideais da formação, posteriormente desenganados e, finalmente, com uma prática que é mais

dirigida pela escola do que pelos ideais, os professores entram num conflito entre a opinião e a ação, entre as teorias pessoais sobre educação e prática educativa real.

As declarações anteriores vêm ao encontro daquilo que é defendido por Leone e Leite (2011), ou seja, o desajustamento entre o ideal teórico e o real prático, conduz a uma verdadeira crise de Identidade Profissional. A imagem idealizada inculcada pela formação inicial, baseada em normas que defendem o que o professor deve fazer ou o que deve ser, sem lhe ensinar, orientar e preparar para fazer face às realidades encontradas nas escolas, conduz os professores a um “choque” que se traduz em momentos de angústia, de desespero, de perturbação e conseqüente falta de preparação para a vida real escolar.

O choque com a realidade, por vezes, foge daquilo que é estudado no período de formação inicial, afinal, o fato de estudar sobre a existência da heterogeneidade, sobre a quantidade de alunos, sobre a estrutura escolar, ou seja, sobre as condições da profissão docente, é muito diferente de quando se vê tudo acontecendo na prática. A formação se desatualiza rapidamente, sendo adquirida por vezes já desarticulada com a realidade e, por conseguinte, mostrando-se, pouco operacional na prática profissional.

Este “choque da realidade” que Leone e Leite (2011) consideram, vem seguido de sentimentos de medo e insegurança em consequência da realidade envolvida, uma vez que os professores se deparam com uma profunda contradição entre o ideal construído por meio da formação inicial, a saber, aquilo que se espera que aconteça; e o real do trabalho nas escolas, ou seja, aquilo que realmente acontece.

A crise de Identidade Profissional docente pode manifestar-se desde o ingresso na profissão como ao longo do exercício profissional, provocando nos professores sentimentos de angústia e impotência, que podem levá-los até mesmo ao abandono da carreira docente, como já discutido anteriormente.

Compartilhamos das ideias de Nóvoa (1995, p.22) quando este relata que o *“epicentro da crise da profissão docente” situa-se precisamente na “existência de uma brecha entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino”*. Todavia, se considerarmos que o termo crise de identidade corresponde à ruptura e, ao mesmo tempo, a decisão, esta poderá ser tomada como um espaço para tomar decisões sobre os percursos futuros dos professores.

Acreditamos então, que se faz necessário um afastamento de modelos de formação que buscam pela figura do professor ideal. O ideal é a existência de modelos de formação que deem ênfase às situações concretas da prática pedagógica, da ligação com a realidade social, que promovam o incentivo à inovação, à autoaprendizagem, à tomada de decisão e à autoconfiança docente.

No que concerne à formação continuada, entendida habitualmente como “reciclagem” dos professores, no contexto que se apresenta, a saber, de subordinação do desenvolvimento profissional às mudanças impostas, só contribui para agravar a crise de Identidade Profissional docente, ao invés de construí-la.

A forma como o Estado tem encarado esta questão parece-nos mais próxima da intenção de prolongar o controle sobre a profissão docente do que a de proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional mediante a conquista de novos conhecimentos para lidar com as situações mais diversas dentro da realidade escolar.

Assim, o exercício profissional dos professores ao demandar, cada vez mais, uma nova atitude pedagógica, um novo estar em educação, não deve ver o momento de formação continuada de acordo com Rossi e Hunger (2012), simplesmente para adquirir conhecimentos, mas também para desenvolver competências de formação pessoal e de intervenção social, em virtude da diversidade cultural da sociedade e das populações escolares, que fazem com os professores se sintam confrontados com a necessidade de lidar com um conjunto de novos fenômenos de origem social, econômica e cultural.



A formação continuada deve contribuir para a modificação da profissionalização docente, desenvolvendo domínios necessários à sua qualificação, bem como para a sua atuação e enfrentamento dos problemas reais do ensino. (ROSSI; HUNGER, 2012).

Neste sentido, uma vez que tanto a escola como as funções dos professores sofrem alterações, o correto e normal seria reestruturar a formação, adequando-a à realidade atual, ou inserir no contexto escolar, profissionais com formação específica nas áreas sociais, saúde e até mesmo na área da educação, mas com formação continuada em áreas, como por exemplo, psicopedagogos, que auxiliem os alunos com dificuldades de aprendizagem devido a transtornos e distúrbios. Torna-se importante então, ouvir os professores e trabalhar com situações reais de sala de aula, discutir e/ou construir conhecimentos com a participação efetiva dos professores.

Para Kuenzer (1999), embora os documentos apontem para a relevância da formação inicial e continuada para o alcance do ensino de qualidade e para o êxito das reformas educacionais, o que se vê atualmente, em razão da intensificação das exigências e da ausência de uma política consistente de formação, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, ou seja, para tentar atender ao compromisso de melhoria da qualidade do ensino, muitos professores empregam seus esforços para aprender, por eles mesmo, a selecionar conteúdos, a encontrar formas metodológicas e de avaliação mais apropriadas para atender à diversidade dos alunos, sem que lhes sejam disponibilizadas condições materiais, pedagógicas e financeiras para tanto.

Refletindo sobre o exposto, acreditamos que a crise de Identidade Profissional docente, como consequência do tipo de formação desajustada às cobranças feitas aos professores, possa vir a ser atenuada, caso sejam feitas reestruturações nos currículos de formação, colaborando para que os professores superem com sucesso os desafios do dia a dia escolar, recorrendo a um tipo de formação centrada na escola, considerando as experiências dos indivíduos, permitindo melhor articulação entre as políticas educacionais e a autonomia do professor no que concerne à produção dos saberes e de seus valores.

Em síntese, temos presenciado, ao longo de várias décadas, uma separação marcante da formação inicial e da formação continuada, como se se tratasse de uma compartimentação. Dessa forma, torna-se urgente pensar a formação do professor como um projeto único englobando-as, já que o professor é um intelectual em processo contínuo de formação e que deve ter valorizado sua experiência cotidiana na busca da melhoria das condições de trabalho e de desenvolvimento profissional.

Esforços para isso, segundo Massena e Siqueira (2016) têm sido propostos junto ao PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (CAPES), cujos objetivos são os de cooperar para a melhoria da qualidade da formação docente, assim como, para o aprimoramento da qualidade da educação básica, levando em consideração os desafios postos ao exercício da docência nas condições atuais de crise da escola básica.

Mediante o PIBID, é oferecido ao licenciando possibilidades de participação no enfrentamento das questões vivenciadas em sala de aula que antecedem a relação professor-aluno, e que são transformadas, no decorrer do projeto, em motivos de posterior reflexão coletiva, na tentativa de suscitar atitudes e modos de enfrentamento mais apropriados às novas socialidades contemporâneas.

Em outras palavras, o aluno bolsista passa a vivenciar o cotidiano de uma sala de aula e seus dilemas antes de assumir uma efetiva responsabilidade sobre ela, munindo-se de estratégias e maneiras mais criativas de enfrentamento das questões que ali surgem, além da possibilidade de se perceber professor face ao novo perfil de aluno. Esse projeto tem sua importância na compreensão do impacto que a realidade da sala de aula provoca em novos professores, levando-os muitas vezes a abandonarem a sala de aula ou a se desmotivarem enquanto profissional. (MASSENA; SIQUEIRA, 2016).

Para Santos (2014), além de contribuir na iniciação profissional docente, associada aos alunos bolsistas, outra contribuição do PIBID está na possibilidade de desenvolvimento profissional, ou seja, está ligada à possibilidade de uma formação continuada de qualidade,

por meio das reuniões do grupo de estudo, nos quais são debatidos textos teóricos ligados ao processo de ensino e aprendizado e sobre as questões que emergiram das experiências da sala de aula. Um momento em que teoria e prática são pensadas conjuntamente com a orientação de docentes universitários da área.

Formação continuada bastante diferente segundo o autor, das que são oferecidas aos professores que atuam na rede pública de ensino da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), que em geral, são programadas para serem realizadas aos fins de semana ou oferecidas através de cursos e capacitações on-line, baseadas em plataformas virtuais de educação à distância (EAD), realizados na casa do docente. Formação continuada que se transforma em mera troca de informações e de pouca transformação, além de significar uma sobrecarga na jornada, já pesada, do professor que atua na Educação Básica.

Contudo, mesmo com a existência do PIBID, sua extensão ainda é pouco abrangente em relação à totalidade dos cursos de licenciatura no país, sendo, portanto, urgente a necessidade de mais projetos que tratem de vincular a formação inicial e a continuada com vistas a promover a melhoria no desenvolvimento profissional docente e o trabalho em sala de aula.

No momento em que se questiona a existência de uma crise de Identidade Profissional dos professores, retomamos nosso objetivo geral, analisar quais e como as configurações atuais da educação básica, principalmente no que concerne as escolas públicas estaduais, relacionadas às profundas mudanças implementadas, têm contribuído para uma nova identificação do papel do professor de matemática em sala de aula.

No que segue, abordaremos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGIA DE PESQUISA**

#### **4.1 Caracterizando a pesquisa qualitativa**

Na década de 80, Lüdke e André (1986) apontaram em seu trabalho, o interesse que os pesquisadores da área de educação demonstravam pelo uso das metodologias qualitativas. No transcorrer das três décadas subsequentes, esse interesse pôde ser claramente identificado nas pesquisas inseridas na área da educação. Porém, ainda hoje, existem discussões sobre o que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa, quando se deve ou não utilizá-la e, além disso, como se coloca a questão do rigor científico nesse tipo de pesquisa. Outro aspecto que provoca dúvidas é o emprego indevido de muitos termos como sendo equivalentes, como é o caso de pesquisa qualitativa, etnográfica, participante, estudo de caso, estudo de campo.

A pesquisa qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Este deve estar em contato direto com o ambiente e a situação a ser investigada, uma vez que, as situações onde os fenômenos ocorrem são muito influenciadas pelo contexto.

Além disso, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador deve coletar o maior número de dados possíveis sobre a situação estudada, pois, pode ser essencial para uma melhor compreensão do problema que está sendo trabalhado.

A preocupação com o processo deve ser maior do que com o produto, já que o interesse maior da pesquisa qualitativa é fazer com que o pesquisador verifique como um determinado tipo de problema se manifesta nas interações cotidianas, a partir das

observações e análises de como as pessoas envolvidas no estudo pensam sobre as situações que vivenciam e às suas vidas. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, Lüdke e André (1986) fazem uma analogia quanto à pesquisa qualitativa quando dizem que o desenvolvimento de um estudo se assemelha a um funil, pois, no início, há focos de interesse muito amplos que, ao final, tornam-se mais específicos e diretos.

Neste trabalho, destacaremos, entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, a pesquisa do tipo pesquisa de campo, haja vista que essa foi a escolhida por nós para desenvolver o trabalho, uma vez que, apresenta grande potencial para se trabalhar com questões de natureza escolar.

#### **4.2 A Pesquisa qualitativa do tipo Pesquisa de Campo**

A pesquisa de campo é uma forma de pesquisa que permite a obtenção de dados, sobre um fenômeno de interesse, diretamente no local em que o problema ou fenômeno acontece (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Consiste, portanto, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes, diretamente da realidade para posteriores análises. A pesquisa de campo abrange:

- a) Pesquisa bibliográfica;
- b) Escolha das técnicas de coleta de dados e determinação da amostra;
- c) Registro dos dados e de análises.

Podemos citar segundo Soares (2010), os seguintes tipos de pesquisa de campo:

- ✓ *Qualitativa-descritiva*: pesquisa empírica cujo principal objetivo é o delineamento ou a análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas ou o isolamento de variáveis principais ou chave;

- ✓ *Exploratória*: pesquisa empírica cuja intenção é a elaboração de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa, ou modificar e clarificar conceitos;
- ✓ *Experimental*: pesquisa empírica cujo objetivo principal é o teste de hipótese que diz respeito a relações causa e efeito.

A pesquisa de campo pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada; o pesquisador precisa ir ao local onde o fenômeno acontece ou aconteceu para reunir informações; e tem o objetivo de conseguir dados e/ou conhecimentos acerca de:

- I. Um problema, para o qual se procura uma resposta, ou;
- II. Uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda;
- III. Descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Optamos pela pesquisa de campo do tipo qualitativa-descritiva pela grande vantagem que esta proporciona na obtenção de dados diretamente na realidade. De acordo com Soares (2010), sem em nenhum momento desmerecer a pesquisa teórica, é na pesquisa de campo que as teorias propostas podem ser validadas ou refutadas. Assim, com a utilização da pesquisa de campo é possível o acúmulo de conhecimento sobre determinado aspecto da realidade, conhecimento esse que pode ser comprovado e utilizado por outros pesquisadores.

### **4.3 Delimitação do Problema**

A problemática que decidimos investigar reveste-se de uma importância muito grande, ao estudar as exigências e as rápidas mudanças ocorridas no contexto profissional,

que leva os professores a uma sobrecarga de trabalho considerável, a uma indefinição de funções, além da perda de prestígio e de autoridade.

A revisão da literatura específica alertou-nos para um conjunto de influências determinantes sobre a construção e reconstrução da Identidade Profissional docente, que em grande parte tende a promover manifestações negativas.

Avaliamos, pois, de interesse considerar o problema num contexto sociopolítico e educativo que muito nos diz, sobretudo pela sua projeção e influência na nossa atividade profissional.

#### **4.4 Caracterizando os sujeitos da pesquisa**

Participaram da pesquisa professores do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio, licenciados em Matemática, que lecionam em uma escola pública estadual, do interior de São Paulo, local onde a pesquisadora é também professora efetiva. Para o início da coleta de dados, foi entregue aos professores um termo de livre consentimento da pesquisa, solicitando-lhes assentimento do uso das informações fornecidas.

No início da pesquisa, o contato foi realizado com todos os professores de matemática que trabalhavam na escola, no Ensino Fundamental (Anos Finais) e/ou Ensino Médio, que totalizavam oito, excluindo-se a pesquisadora. A equipe gestora da instituição foi muito receptiva à proposta da pesquisa, inclusive ajudando na viabilização para o acesso aos professores. Dos oito professores, apenas dois, não participaram da pesquisa em virtude do afastamento para a aposentadoria.

Sendo assim, restaram seis professores, que participaram da pesquisa e que serão indicados no texto como professores A/B/C/D/E/F. A distribuição de professores segundo o nível de ensino em que trabalham segue na tabela abaixo:

Nível de Ensino	Identificação dos professores
Ensino Fundamental (Anos Finais)	A, B, C, D, E
Ensino Médio	A, B, C, D, E, F

**Tabela 1:** Distribuição de professores segundo ao nível de ensino

A opção por escolher trabalhar apenas com os professores de matemática da escola em questão, foi baseada na formação da própria pesquisadora enquanto professora de matemática e pela sua proximidade com tais sujeitos.

Os professores participantes deste estudo são em sua maior parte do sexo feminino (5) e apenas um (1) do sexo masculino, todos com formação em licenciatura em matemática, a maioria em instituições particulares de ensino superior, com mais de 10 anos de formação e de atuação junto ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme demonstrado no quadro síntese:

Professor	Formação	Instituição de formação	Tempo de formação	Pós-graduação	Atuação atual	Tempo de atuação
<b>A</b>	Licenciada e Bacharel em matemática	Universidad e Particular	De 3 a 5 anos	<i>Lato sensu</i> em Educação Matemática (PUC – SP)	6º Ano e Ensino Médio	De 11 a 15 anos
<b>B</b>	Licenciada em matemática	Universidad e Particular	De 16 a 20 anos	<i>Lato sensu</i> em Controladoria e Finanças (FEA-USP); Psicopedagogia (FATECE) e Educação Especial e Inclusão (FATECE) <i>Stricto sensu</i> (Mestrado) em Matemática Financeira (FEA – USP)	6º e 7º Anos e Ensino Médio	De 16 a 20 anos



<b>C</b>	Licenciada em matemática	Faculdade Particular	De 16 a 20 anos	<i>Lato sensu</i> em Matemática Aplicada	7º, 8º e 9º Anos e Ensino Médio	De 16 a 20 anos
<b>D</b>	Licenciada em matemática	Faculdade Particular	De 16 a 20 anos	<i>Lato sensu</i> em Psicopedagogia	7º e 9º Anos e Ensino Médio	De 16 a 20 anos
<b>E</b>	Licenciada em matemática	Universidad e Particular	De 16 a 20 anos	<i>Lato sensu</i> em Didática da Educação	7º Ano e Ensino Médio	De 16 a 20 anos
<b>F</b>	Licenciado em matemática	Universidad e Particular	De 3 a 5 anos	Não Possui	Ensino Médio	De 5 a 10 anos

**Tabela 2:** caracterização dos participantes da pesquisa

#### 4.5 Coleta de Dados

A coleta de dados se deu inicialmente por meio de um questionário com questões mais gerais, envolvendo situações relacionadas ao contexto de formação e atuação dos professores, posteriormente optou-se pela aplicação de mais um questionário, agora contendo questões específicas ao contexto profissional dos professores de matemática, objetos dessa investigação, com a finalidade de complementar e justificar os dados obtidos durante a etapa anterior de coleta de dados, e assim, aprofundar o estudo.

O uso dos questionários segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), em pesquisas qualitativas pode servir como fonte de aquisição de informações, principalmente na etapa inicial e exploratória da pesquisa, além de caracterizar e descrever os sujeitos do estudo.

##### 4.5.1 Questionários

Optamos pela utilização de um questionário predominantemente aberto - aquele que não apresenta alternativas para respostas - visando a obter dos professores de matemática investigados, evidências sobre as influências das configurações contemporâneas da educação, na caracterização da Identidade Profissional docente.

O primeiro questionário foi aplicado a todos os participantes da pesquisa no início da coleta de dados. Ele continha 25 (vinte e cinco) questões que buscaram compreender o professor, no contexto anterior a sua formação profissional; indagar a existência de um conceito específico de professor; verificar o reconhecimento e o prestígio atual da profissão; perceber a reação dos professores face às diversas mudanças atuais da educação; conhecer os contributos e as expectativas dos professores no que se refere à formação inicial e continuada; perceber a reação dos professores diante da multiplicidade de funções que lhes são atribuídas; conhecer a relação que cada professor mantém consigo mesmo e com os vários envolvidos no contexto escolar e, por fim, refletir sobre os principais fatores que estão na base de uma possível crise de Identidade Profissional. (apêndice 1).

As seis questões iniciais tiveram como propósito investigar o perfil profissional dos sujeitos envolvidos na pesquisa e sua formação; as questões sete e oito tratam da escolha da profissão, suas razões e considerações; o grupo de questões seguinte, da nona a décima segunda abordam o exercício da docência, suas expectativas e perspectivas; as questões treze e quatorze investigam o posicionamento dos professores frente às atribuições das políticas educacionais para o trabalho docente; na sequência as questões de quinze a dezoito buscam compreender as condições de trabalho docente, sua valorização, bem como a compreensão dos sujeitos sobre o seu papel enquanto professor; por fim, as questões que vão da dezenove a vinte e cinco tratam de investigar os principais problemas enfrentados pelos professores no decorrer de suas atribuições, a saber, políticas educacionais e sociedade (pais e alunos).

O segundo questionário, foi aplicado a cinco professores, pois um deles, por motivo de remoção, foi transferido para outra unidade escolar em outra cidade. Esse questionário apresentou-se com 4 (quatro) questões, que visavam a compreender mais profundamente a dinâmica do contexto profissional e dos possíveis fatores de crise de Identidade Profissional dos professores de matemática (apêndice 2).

As duas primeiras questões, buscaram investigar as principais dificuldades e fatores que influenciam negativamente o desenvolvimento do trabalho com a matemática em sala de

aula; a terceira, procurou averiguar as dificuldades de desenvolvimento do papel docente dentro da sua especificidade como professor de matemática, a partir dos contextos de Educação Inclusiva, do Sistema de Progressão Continuada e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (caderno professor de matemática); por fim, a quarta questão, tratou de inquirir os professores sujeitos da pesquisa, sobre as suas opiniões a respeito da existência de uma crise de Identidade Profissional dos professores em geral e especificamente dos professores de matemática.

#### **4.6 Descrição da coleta de dados**

A investigação desenvolvida na escola com os professores teve início em Novembro/Dezembro de 2016, com a realização do contato com a direção da escola. A partir da autorização, foi agendada conversa com os coordenadores pedagógicos para explicar os objetivos da presente pesquisa. Após a conversa, eles autorizaram a realização da coleta de dados na ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo).

A proposta inicial era a de fazer a aplicação do questionário a todos num único momento, contudo, a disponibilidade diversa dos docentes em virtude de suas aulas, fez com que a coleta tivesse acontecido por etapas durante algumas semanas, de acordo com a disponibilidade dos mesmos ante ao horário da ATPC.

Todo esse processo, desde o primeiro contato com a direção até a devolução dos questionários respondidos, demorou aproximadamente um mês. A partir disso, demos continuidade à pesquisa escrevendo os capítulos teóricos que trouxeram embasamento a investigação, bem como o início da análise das informações obtidas.

A elaboração e aplicação do segundo questionário se deu num segundo momento da pesquisa, em meados de fevereiro de 2018. Os procedimentos de aplicação foram os mesmos do questionário anterior, porém, por se tratar de um questionário bem mais conciso, os professores o responderam rapidamente em uma semana.

## 4.7 Procedimentos de análise dos dados

Em nosso trabalho escolhemos como procedimento de análise dos dados a técnica de análise de conteúdo, conceituada por Bardin (1977, p.42) como um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42).

Atualmente podemos destacar duas funções na aplicação dessa técnica, a saber, uma se refere à verificação de hipóteses e/ou problemas, ou seja, por meio da análise de conteúdo é possível encontrar respostas para as questões formuladas, além de confirmar ou não as afirmações feitas antes do trabalho de investigação. Outra forma de se trabalhar com a análise de conteúdo está relacionada à descoberta do que está manifesto por trás dos conteúdos, indo além do que está sendo declarado. (MINAYO, 2002).

A análise de conteúdo trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos, havendo dois tipos de textos: textos que são elaborados no processo de pesquisa, tais como transcrições de questionários, entrevistas e de observação; textos que já foram produzidos para outras finalidades quaisquer, como jornais ou memorandos de corporações. *Na análise de conteúdo o ponto de partida é a mensagem, mas devem ser consideradas as condições contextuais de seus produtores.* (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 13).

Durante a utilização da análise do conteúdo, faz-se necessário o desenvolvimento do processo de categorização das respostas a questões abertas.

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas, significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito. (MINAYO, 2002, p. 70).

A análise e a interpretação dos conteúdos são processos (ou passos) a serem seguidos e, para isto, “[...] a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados”. (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 24).

Algumas vantagens de se utilizar o método é que este pode lidar com grandes quantidades de dados além de fazer uso principalmente de dados brutos que ocorrem naturalmente. Possui também um

[...] conjunto de procedimentos maduros e bem documentados e o pesquisador, caminhando através da seleção, da criação de unidades e da categorização de dados brutos, [...] pode construir dados históricos: ela usa dados remanescentes da atividade passada (entrevistas, experimentos, observação e levantamentos estão condicionados ao presente). (BAUER; GASKELL, 2002, p. 212).

Durante a análise dos dados, buscamos identificar relações entre os discursos dos professores (questionários) em comparativo com a revisão bibliográfica feita sobre a temática estudada, procurando por respostas para a nossa questão de pesquisa: *De que maneira as configurações atuais da educação, relacionadas às profundas mudanças no contexto das escolas públicas estaduais, têm contribuído para uma nova identificação do papel do professor de matemática em sala de aula, que possa desencadear um processo de crise de Identidade Profissional?*

## Capítulo V

### ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo deste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos de forma explícita por meio dos questionários, bem como aqueles manifestados por trás dos conteúdos (implicitamente), indo, portanto, além do que está sendo declarado.

Por meio do presente estudo, ressalta-se como a (re) construção da Identidade Profissional é um processo passível de diversas influências, que se inter-relacionam de várias formas, por vezes, não sendo sequer possível apontar aquelas que parecem influenciar mais, em virtude do momento e contexto em que elas ocorrem. Ao invés de encararmos tais influências como fatores que condicionam a Identidade Profissional, temos que compreendê-las antes como elementos de uma história, que acontecem no decorrer de um percurso biográfico que configuram a ideia que o professor tem de si mesmo e da profissão.

Tal como o percurso biográfico de cada um dos participantes é único e particular, embora com pontos coincidentes, também a Identidade Profissional de cada um deles é única e particular.

Esta investigação vem corroborar com a literatura, que defende a grande importância das considerações pessoais na construção da Identidade Profissional do professor, da presença do *eu* pessoal no *eu* profissional. De fato, a construção interativa da Identidade Pessoal e da Identidade Profissional, remete-nos para o processo identitário dos professores, pois, como afirma Nóvoa (1995), é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.

A partir disso, surge o questionamento sobre o que aconteceria se essa separação acontecesse? Esta questão nos coloca no cerne de um possível fator desencadeador de uma crise de Identidade Profissional, traduzida como a discrepância entre o *eu* pessoal, isto é, o

que o professor gostaria de ser e de fazer no seu espaço e o *eu* profissional, ou seja, aquilo que realmente o configura no contexto escolar, a partir do que é obrigado a ser e fazer, devido às imposições, exigências e às rápidas mudanças nas políticas educacionais ocorridas nas últimas décadas.

É, justamente, esta situação vivenciada pelos professores atualmente que nos motivou e nos despertou o interesse por essa investigação. Dessa forma, procedemos inicialmente, com à análise da opinião dos professores quanto à escolha da profissão e à forma como se sentem ou não realizados; à essência do que é ser professor e da valorização profissional, numa perspectiva do passado ao presente; à percepção dos professores quanto às políticas educacionais; à imagem que eles têm de si próprios e à imagem que os outros lhes atribuem, bem como, à relação estabelecida com os demais envolvidos na instituição escolar (alunos, colegas de trabalho, pais e escola) e suas expectativas sobre o futuro da profissão.

Num segundo momento, foram analisadas as opiniões dos sujeitos investigados, nomeadamente dentro do contexto da área de atuação (matemática), quanto as suas principais dificuldades e os principais fatores que influenciam negativamente o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, assim como as dificuldades em desenvolver o seu papel enquanto professor de matemática, frente as questões da Educação Inclusiva, do sistema de Progressão Continuada e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Por fim, fechando nossa análise e nosso trabalho de pesquisa, analisamos as respostas dos professores sobre a existência atual de uma crise de Identidade Profissional docente em contexto geral e especificamente aos professores de matemática.

## **5.1 Escolha da profissão**

A escolha pela profissão docente é almejada num contexto de múltiplos fatores que influenciam e, de certa forma, orientam a tomada de decisão. É fato que existem condições que assumem um carácter íntimo e privado, mas também há outras de carácter social, político e económico.

As colocações que apresentamos no quadro 10 deixam perceber que as condições acima referidas se refletem nas razões da escolha da profissão, bem como a possível permanência ou não na mesma.

**Quadro 10:** Respostas dos professores à questão: Que razões a(o) levaram a escolher a profissão docente?

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	“Gosto de ensinar e ver as pessoas se apropriando do conhecimento que tenho sobre o assunto que elas ainda não dominam.”
<b>B</b>	“Acredito na Educação, escolhi ser docente porque sempre achei que tinha vocação para ministrar aulas.”
<b>C</b>	“Escolhi esta profissão para que eu pudesse fazer a diferença na formação dos jovens.”
<b>D</b>	“Um professor que tive no ensino fundamental, que era excelente, eu tinha-o como um ídolo e também porque adoro matemática.”
<b>E</b>	“Ser professora era uma profissão que me fascinava desde criança, me inspirava por poder ajudar as pessoas.”
<b>F</b>	“Sempre gostei da parte de exatas e durante o ensino fundamental e médio alguns professores me incentivaram.”

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

Tais colocações foram agrupadas em categorias estabelecidas “a posteriori”, ou seja, foram elaboradas no decorrer da análise. Essas categorias são apresentadas na tabela 3 que segue.

**Tabela 3:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados em relação aos motivos que os levaram a escolher a profissão docente.

<b>Situações explicitadas</b>	<b>Professores</b>
-------------------------------	--------------------



<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS À CONTRIBUIÇÃO SOCIOCULTURAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A possibilidade de auxiliar na apropriação dos conhecimentos pelos alunos</li> <li>• Possibilidade de influenciar a vida dos jovens e ajudar as pessoas</li> </ul>	A, C, E
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS À AFINIDADE COM A PROFISSÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O gosto pelo ensinar, pela área de exatas e especificamente pela matemática</li> <li>• Perceber a profissão como uma vocação a partir do fascínio que ela provoca.</li> </ul>	A, B, D, E, F
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS À INFLUÊNCIA E INCENTIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição da escolha profissional mediante o incentivo de outros professores</li> <li>• A imagem do bom professor também é fator contribuinte para a opção pela carreira docente.</li> </ul>	D, F

A partir das respostas dos participantes, podemos constatar os fatores que parecem motivar a escolha pela carreira docente, a saber, questões ligadas à possibilidade de fazer algo útil à sociedade e educar outras pessoas, bem como, o prazer de explicar e se fazer compreender (ensinar); questões relacionadas às influências profissionais advindas de professores que fizeram parte do processo educativo desses sujeitos e que de alguma forma, seja pela qualidade do trabalho ou pelo incentivo, contribuíram para o processo de escolha profissional futuro.

Contudo, o fator que se apresenta mais relevante está relacionado à questão de afinidade com a profissão, em virtude talvez da facilidade de compreensão e execução tanto da ação de ensinar num contexto geral, como mais especificamente dos conceitos matemáticos.

Além disso, faz-se necessário destacar o posicionamento que reflete a ideia da profissão como vocação, haja vista que tal concepção segundo Nóvoa (1995) é algo historicamente construído a partir da influência dos princípios religiosos (normas, valores, crenças e atitudes morais religiosas) e que perdura nos atores da educação até hoje, e que *"[...] mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem."* (NÓVOA, 1995, p. 16).

Se por um lado destacamos os fatores que levaram os sujeitos da pesquisa a escolha pela profissão, por outro lado, percebemos claramente nas suas respostas a real hipótese de que não a escolheriam novamente, por razões que apresentaremos a seguir, a partir de suas respostas representadas no quadro 11.

**Quadro 11:** Respostas dos professores à questão: Está satisfeito(a) com a profissão docente? Voltaria a escolher a mesma profissão? Porquê? (Justifique)

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	"Satisfeita não! Pois, infelizmente as situações no processo de ensino aprendizagem está cada vez mais precária na rede pública estadual, onde atuo atualmente. Se tivesse como reiniciar a minha carreira profissional, jamais iria para a área da Educação, pois conhecendo as decepções não arriscaria mais."
<b>B</b>	"Com a profissão docente estou satisfeita, mas não escolheria a mesma profissão, pois não é valorizada."
<b>C</b>	"Não; Não; A profissão está muito difícil, pois não temos apenas a função de educadores, mas de "babás". Há muitos alunos que vêm sem vontade e atrapalham a aula."
<b>D</b>	"Não estou satisfeita hoje, pois está cada dia mais difícil dar aulas, os alunos de hoje não têm nenhuma vontade de aprender e a grande maioria não tem nenhuma perspectiva de vida, a matemática acaba sendo abstrata demais para o que dificulta nosso trabalho."

<b>E</b>	“Não, são vários os motivos por eu não estar satisfeita, devido as classes numerosas, muita burocracia, salário inadequado e alunos desinteressados.”
<b>F</b>	“A profissão docente hoje precisa ser valorizada e reconhecida por todos. Voltaria a escolher a mesma profissão, mas faria outra faculdade, no meu curso acho que partes importantes ficaram faltando.”

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

A partir das respostas apresentadas, foram definidas algumas categorias de análise (ver tabela 4) que buscaram destacar e sintetizar os principais pontos levantados pelos sujeitos investigados.

**Tabela 4:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados a respeito da satisfação com a profissão docente.

<b>Situações explicitadas</b>	<b>Professores</b>
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS À VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não se percebe reconhecimento pela profissão</li> <li>• Baixos salários</li> <li>• Condições de trabalhos inapropriadas</li> </ul>	B, E, F
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A MULTIPLICIDADE DE FUNÇÕES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A profissão é vista como muito difícil, no sentido, de que os professores se veem cobrados não apenas pela sua real função de educadores, mas também como cuidadores dos alunos.</li> </ul>	C
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos não apresentam perspectiva de melhorar suas vidas através do estudo.</li> <li>• Mostram-se desinteressados pelo aprender</li> <li>• Causam transtornos comportamentais durante as aulas</li> </ul>	C, D, E

<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O contexto educacional das escolas da rede pública estadual se encontra precário</li> <li>• Salas de aula numerosas</li> <li>• O contexto burocrático se sobressai em relação ao pedagógico</li> </ul>	<p>A, E</p>
---	-------------

As razões apresentadas parecem estar relacionadas diretamente com os problemas reais do exercício da profissão num contexto de crise escolar e da identidade imposta pelo Estado e pela sociedade em geral, que não condiz com a identidade reivindicada pelo eu do professor. De acordo com Esteve (1995) tanto a sociedade como o Estado tendem a culpabilizar os professores, como sendo os responsáveis pelos fracassos do sistema de ensino, não sendo considerados muitas vezes com a devida importância muitas vezes, os fatores oriundos da própria escola e fora dela, tornando os professores cada vez mais desvalorizados socialmente.

Compartilhamos também das colocações feitas por Lemos e Novaes (2015), quando diz que o desrespeito pela figura do professor assim como a falta de reconhecimento, conduz a sentimentos de angústia e de desmotivação.

Outro ponto da fala dos professores, que podemos destacar, está relacionado à postura dos alunos em sala de aula e a consequente inversão de papéis pelos quais os professores acabam passando, quando ao invés de se sentirem educadores, veem-se como cuidadores dos alunos.

Diariamente os professores têm que lidar com esse tipo de situação, ou seja, a grande falta de interesse por qualquer atividade escolar por parte dos alunos, e nas aulas de matemática a situação não é diferente. É sabido, que muitos alunos só frequentam a escola por obrigação, sem, no entanto, participar das atividades básicas do dia a dia do ambiente

escolar. Mostram-se apáticos diante de qualquer iniciativa dos professores, que acabam por se frustrar por não conseguirem atingir, às vezes, nem a parcialidade dos seus objetivos.

A questão da obrigatoriedade da frequência escolar está relacionada a dois fatores, a saber, aos principais dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96 e aos programas sociais aos quais as famílias de muitos alunos estão inseridas e que tem apenas o fator de frequência escolar como condição para o recebimento do benefício.

Assim, aparentemente são esses os motivos que levam muitos alunos a frequentarem as escolas, e não a vontade de aprender, referindo-se ao processamento da informação, a busca por sentido e ao avanço na compreensão ou domínio dos conteúdos (CAVENAGHI; BZUNECK, 2009), bem como, de se tornarem cidadãos críticos e ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária em todas as suas instâncias (sociais, políticas e econômicas).

Nesse contexto, o que acontece muitas vezes é que alguns alunos encaram a rua como um ambiente mais adequado de se frequentar do que a escola, haja vista a falta de compreensão das potencialidades de que a aprendizagem no contexto escolar pode influenciar positivamente para a melhoria das suas condições de vida no futuro.

Contudo, mesmo que a escola proporcione um ambiente de ensino que leve a uma aprendizagem interessante e relevante, em geral tal fato parece muitas vezes não ser suficiente, pois o mais influente atrativo pode vir dar ruas. Vemos a adolescência caracterizada por uma forte necessidade de explorar o ambiente e experimentar coisas novas. Os adolescentes não envolvidos no contexto escolar estão mais propensos a se colocarem em situações de risco como o uso de drogas, violência e gravidez, além da manifestação de ações de violência na escola por meio de vandalismo, roubo, agressões verbais e físicas aos colegas e professores.

Assim, o desprendimento dos alunos pelas atividades escolares se coloca como situação inquietante e séria, pois suas implicações podem ter efeitos demasiadamente longos. (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2003).

A motivação de alunos adolescentes tem sido apreciada pelos professores como um dos maiores desafios a ser enfrentado no contexto escolar. Há um número significativo de alunos que não conseguem obter êxito nas atividades escolares e existem evidências de que os rendimentos aquém do esperado ou os fracassos não são causados muitas vezes por incapacidade cognitiva, mas sim por fatores motivacionais.

No entanto, é preciso levar em consideração a dificuldade de se identificar qual aluno sofre de problemas de motivação. Determinados comportamentos desejáveis em sala e um desempenho escolar satisfatório podem disfarçar sérios problemas motivacionais, enquanto que um mau rendimento pode, por vezes, não ser ocasionado simplesmente por desmotivação.

Dessa forma, a identificação de reais problemas de motivação depende de um conhecimento mais apurado do aluno e, portanto, não é possível diagnosticar comportamentos motivacionais exclusivamente por observação. Como destaca Tollefson (2000), para que aconteça mudança nos comportamentos, muitas vezes, é preciso que o professor mude à sua maneira de ensinar, o que sem dúvida implica uma reestruturação da escola no que diz respeito ao encorajamento e colaboração para o desenvolvimento profissional dos professores.

Portanto, é possível perceber que um fator contribuinte para o declínio na motivação do adolescente é muitas vezes o próprio ambiente escolar de sala de aula. Enfatizando o que ressaltamos, Bzuneck (2009) relata que esse ambiente é considerado diferente dos outros contextos sociais aos quais eles estão acostumados, no sentido de que a frequência é obrigatória, os conteúdos são antecipadamente selecionados, com atividades prescritas até quanto aos detalhes de execução e nem sempre correspondem às suas necessidades, que

mesmo sendo de algum modo significativas e relevantes, nem sempre são evidentes para o aluno.

Neste sentido, acreditamos que ambientes que valorizem o processo de aprendizagem a partir de um posicionamento mais autônomo do professor em relação à elaboração e execução das atividades que considera mais significativa têm maiores chances de desencadear em seus alunos comportamentos positivos em relação ao aprender.

Apesar disso, o professor F, mesmo consciente do panorama atual da escola pública, sinalizou em sua resposta que voltaria a escolher a profissão docente, mas que sua formação aconteceria em outra instituição de Ensino Superior, por considerar que seu processo de formação inicial foi falho.

*“(...) voltaria a escolher a profissão, mas faria outra faculdade, no meu curso acho que partes importantes ficaram faltando.” (F)*

Muitos professores ao concluírem que a formação inicial não se ajusta à verdadeira realidade escolar, enfrentam um momento de decepção por terem que lidar com duas realidades completamente distintas, o ideal da formação e o real da profissão. O que por vezes, levam-nos a um julgamento sobre a qualidade da sua formação inicial, vendo-a muitas vezes como falha.

Na atualidade, a docência é compreendida de modo plural, o que implica que os professores passam a assumir, concomitantemente, várias funções. Na formação inicial o foco concentra-se no tripé professor-educador-pesquisador, e quando da atuação na prática pedagógica como já vimos anteriormente (CORREIA; MATOS, 2001; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), os papéis que lhe são requeridos são os mais diversos, a saber: gestor, agente comunitário, policial, fiscal, psicólogo, agente de saúde, entre outras.

Especificamente tratando das licenciaturas em matemática, o dilema que se instala na relação entre a base de formação e as exigências da prática têm como princípio a dualidade

que se instala entre a teoria e a prática, e entre a formação e o ideal da profissão para os professores em formação inicial. (CRUZ, 2006).

As mudanças no conjunto da sociedade mostram que as profissões em geral são ligadas ao campo social, e, em particular, essas transformações têm maior visibilidade no campo educacional, uma vez que é na escola que se convive mais intensamente com o cotidiano em que são refletidas a cultura e a realidade.

Entendemos que tais transformações referidas acima pelo autor, podem ser inseridas dentro de duas perspectivas, a saber, macrossocial, onde acreditamos que estão presentes as mudanças relacionadas aos cenários de exclusão social, seja pelo desemprego, pela violência em diferentes formatos, pelos contextos das realidades rurais e urbanas, pelo surgimento de diferentes composições familiares, além da importante mudança no papel da mulher na sociedade, inclusive no mercado de trabalho; e microssocial referente à escola, num contexto de fragilização dos sistemas educacionais públicos, desencadeado pela escolarização obrigatória sem a devida preocupação com a estrutura e qualidade, onde são inseridas as mais diversas camadas populares, além dos universos culturais distintos que, muitas vezes, o professor não possui preparação para interpretá-los, nem para compreendê-los.

No que diz respeito à estrutura e qualidade da escola, vemos grandes problemas que impedem a melhoria da sua dinâmica e organização, tais como: a ampliação do número de sedes escolares em que os professores precisam trabalhar para adequar sua jornada de aulas, em virtude do fechamento de salas de aula em muitas unidades de ensino; o constante aumento no número de alunos por salas de aula; a humilhação dos professores pela equiparação de seus salários com outros profissionais com Ensino Superior, bem como, a descontinuidade das políticas públicas educacionais no que se refere à falta de investimentos na Educação num contexto geral.

Por essas e outras razões, que é muito comum, que os estudantes das licenciaturas busquem frequentemente por respostas de como desempenhar suas ações enquanto



professores. (ANANIAS; SOUZA NETO, 2012). Acreditando ser possível aprender todas as competências pedagógicas durante sua formação docente inicial, o que claramente tende a gerar um conflito, já que quando recém-formados percebem que não é possível no campo da Educação, ter respostas fáceis e diretas, diante da complexidade do contexto escolar, desencadeia-se assim, um processo de frustração em relação à formação inicial.

Dessa forma, o desejo de experienciar e seguir na profissão parece estar se transformando no desejo de abandoná-la, devido às transformações desajustadas nos contextos político, social e educativo que envolvem o trabalho docente.

## 5.2 O exercício da docência: considerações sobre a profissão

A partir de todo esse contexto, decidimos então questioná-los sobre os pontos positivos e negativos da profissão, como apresentados no quadro 12.

**Quadro 12:** Respostas dos professores à questão: Especifique com o que da profissão você concorda ou de que gosta?

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	“A disciplina de matemática permite que as pessoas não sejam enganadas e até mesmo facilita o cotidiano. No mercado, na farmácia, entre outros lugares que exijam os conceitos básicos matemáticos.”
<b>B</b>	“Por mais que façamos parte de um cenário negativo, ainda recebo muita admiração das pessoas que me cercam, seja alunos ou pais de alunos e embora não tenhamos valor aos olhos da sociedade, isso é muito bom para a nossa autoestima, servindo como estímulo para sempre melhorar.”
<b>C</b>	“Gosto de quando encontro alunos que tentam realizar as atividades com prazer; pesquisam em casa algum assunto e vêm para a aula tirando suas dúvidas sobre aquilo que viram.”
<b>D</b>	“A realização de aprender e ensinar com os alunos interessados.”

<b>E</b>	“Gosto de impactar de maneira positiva na vida dos alunos, quando eles atingem o seu potencial é gratificante.”
<b>F</b>	“O estar estudando constantemente e o aprendizado com outros professores.”

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

Suas respostas se enquadraram dentro das categorias apresentadas na tabela 5:

**Tabela 5:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados em relação ao que gostam na profissão docente.

<b>Situações explicitadas</b>	<b>Professores</b>
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AO RECONHECIMENTO PROFISSIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão do elogio e admiração que alguns alunos e pais/responsáveis apresentam pelos professores servem de fator motivador e de melhora na autoestima.</li> </ul>	B
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A TROCA DE EXPERIÊNCIAS ENTRE OS PARES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A aprendizagem a partir da troca de experiência com os pares também é visto como um ponto positivo pelos docentes.</li> </ul>	F
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a aprendizagem dos alunos fazendo-os perceberem seus potenciais</li> <li>• Favorecer a inserção social do aluno</li> <li>• Desenvolver o trabalho docente com alunos que se dedicam aos estudos e buscam pelo conhecimento</li> </ul>	A, C, D, E

De acordo com as respostas dos sujeitos investigados, podemos perceber em seus discursos o vínculo afetivo com o trabalho, ou seja, revelam que gostam do trabalho docente,

incluindo até mesmo aqueles que se dizem insatisfeitos, quando apresentam algumas ressalvas sobre a existência de aspectos que os gratificam no exercício profissional.

É interessante notarmos que o gosto pela profissão está intimamente relacionado com a satisfação em ver a dedicação e empenho dos alunos na busca pela aprendizagem, bem como, o reconhecimento do seu trabalho pelos pais e alunos. Este dado é coerente com as considerações de Alves (2010) que conclui que a satisfação no trabalho é um estado psicológico resultante da percepção do sujeito sobre até que ponto as atividades por ele propostas atendem ou não a valores que considera importante.

Nesse aspecto dentro do contexto da profissão docente, trata de levar o professor a refletir sobre o processo ensino e aprendizagem, de modo a reorganizar sua prática e deste modo obter reconhecimento pelos próprios alunos e responsáveis, alcançando então o verdadeiro sentido da profissão docente.

Evidenciamos assim, que para a maior parte dos professores, o trabalho docente traz sentimentos de realização principalmente relacionados com a aprendizagem e ao reconhecimento profissional, o que tende a contribuir significativamente para a renovação da motivação dos professores. Motivação essa que parece presente nos próprios alunos, no seu sucesso, na aprendizagem, na devolutiva e na estima que dão ao trabalho docente.

A satisfação é um estado emocional positivo definida como conjunto de sentimentos positivos em relação às experiências vividas no trabalho. Ela se refere a uma posição alcançada pelo sujeito quando suas necessidades e anseios são obtidos e consolidados. A satisfação tem, assim, elementos afetivos. O conceito de motivação, entretanto, diz respeito ao processo pelo qual um sujeito é levado a agir, ou seja, trata-se da energia ou força psíquica que leva as pessoas a buscarem algo a partir de certas necessidades até então não satisfeitas. A motivação tem então, um caráter cognitivo e tende a levar o sujeito a superar obstáculos para seguir. (ALVES, 2010).

No caso específico da profissão docente, satisfação e motivação figuram como condições indispensáveis, não simplesmente para o bem estar docente, mas, sobretudo para a qualidade do seu trabalho no cotidiano escolar.

Dessa forma, entendemos como Jesus (2004), que a motivação e a realização dos professores não implicam, simplesmente, satisfação no trabalho por meio de aspectos tais como, maior tempo para dedicação ao trabalho, melhores salários ou melhora na estrutura escolar e nos recursos. Os alunos e seu aprendizado parecem ser num contexto geral, os grandes responsáveis pela conservação da motivação docente, assim como, as questões relacionadas ao reconhecimento profissional, ou seja, a valorização do trabalho docente.

No que se refere aos aspectos negativos da profissão, apresentamos no quadro 13 as respostas dos sujeitos.

**Quadro 13:** Respostas dos professores à questão: Especifique com o que da profissão você discorda ou de que não gosta?

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	“Não gosto de ver, perceber ou até mesmo permitir que as pessoas discriminem os profissionais da educação.”
<b>B</b>	“Nossa profissão tem baixo retorno financeiro e desprestígio social de carreira.”
<b>C</b>	“Não gosto quando os alunos nem tentam fazer os exercícios, pois consideram a matemática difícil.”
<b>D</b>	“Hoje ser professor é a única profissão que precisamos pedir para trabalhar e também a falta de respeito por toda a sociedade conosco.”
<b>E</b>	“A maioria dos professores chegam a escola cedo, ficam o dia todo na escola e ainda levam trabalho para casa.”
<b>F</b>	“A falta de valorização e reconhecimento.”

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

Do mesmo modo, para dar a devida atenção aos principais aspectos presentes nas respostas dos sujeitos pesquisados, foi elaborada a seguinte categoria de análise apresentada na tabela 6.

**Tabela 6:** Distribuição por categoria, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados em relação ao que não gostam na profissão docente.

Situações explicitadas	Professores
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS À DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornada de trabalho excessiva devido à baixa remuneração</li> <li>• Excesso de obrigações escolares fora do horário de trabalho</li> <li>• Falta de reconhecimento profissional pelos alunos e pela sociedade</li> <li>• Desprestígio e discriminação social da profissão</li> </ul>	A, B, C, D, E, F

Podemos destacar nesse contexto, que os aspectos negativos relacionados à profissão dizem respeito principalmente às questões de desvalorização e falta de reconhecimento profissional, especificamente no que concerne aos baixos salários, a insensibilidade quanto à compreensão do professor como uma pessoa e as cobranças constantes da sociedade relacionadas à sua multiplicidade de funções.

Dessa forma, defendemos que a melhoria na qualidade do ensino deve ser articulada pela valorização docente, traduzida pelas condições efetivas de formação, remuneração e de trabalho dos professores. Entretanto, as transformações advindas ao mundo do trabalho e às reformas educacionais, das duas últimas décadas, parecem ter instituído limites para tal valorização.

De acordo com Carissimi e Trojan (2011) a formação do professor é um dos mecanismos mais importantes para o incremento da competência docente. No entanto, a formação em nível superior, ainda que obrigatória, não é garantia de qualidade. As condições das instituições e das propostas curriculares de formação, aprovadas legalmente, admitem

formas extremamente variadas e, conseqüentemente, de qualidades distintas e questionáveis.

A formação continuada apreciada como momento de aperfeiçoamento docente, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, foi ressaltada no relatório da UNESCO (2001), quando afirma que a qualidade de ensino é dada tanto ou mais pela formação contínua do que pela sua formação inicial e que o apoio da formação contínua pode cooperar muito para elevar o nível de competência e a motivação dos professores, e com isso melhorar o seu *status* social.

Porém, ponderamos que apesar do grande benefício para a melhoria da qualidade ensino advindo da formação continuada, no sentido de melhorar o desempenho docente nas aulas, este está longe de ser suficiente, haja vista a necessidade de mais investimentos e ampliação de recursos financeiros para o setor de educação.

Nesse contexto, destacamos também a necessidade de investimento na remuneração docente, revelando assim, um meio de reconhecer o trabalho desenvolvido pelo professor. Para Pinto (2009, p.60) “[...] quando se fala em valorização salarial, contudo, há que se ter claro, de que a medida não é, necessariamente, um valor muito acima, mas, simples e tão somente, o que já é pago por outras profissões”.

A profissão docente sofre desprestígio em virtude do piso salarial não adequado às demais profissões com Ensino Superior. É preciso, portanto, averiguar como a questão da remuneração, no que diz respeito à valorização salarial, é tratada enquanto política, pois a melhoria das condições de trabalho docente decorre dessas medidas.

Num estudo realizado por Morduchowicz e Duro (2007) foram analisadas as remunerações pagas pelas jornadas de trabalho semanal dos professores em 17 países da América Latina e constatou-se que tais jornadas em média eram de 37 horas, enquanto que no Brasil valores equivalentes são pagos para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Segundo esses autores, a remuneração docente no Brasil é precária, mas, avaliando-se os dados em relação a outros países da América Latina, a diferença salarial não é relativamente grande. O real fator de impacto é mesmo a condição econômica do país, aliada à elevada demanda por educação.

Entretanto, a diferença torna-se relevante quando se observa o salário inicial. Porém, quando e considerando-se o progresso da carreira, isto é, após 15 anos de trabalho e o auge da carreira, não é possível conceber grandes progressos em alguns países com salário inicial alto, como é o caso da Austrália, Dinamarca, Inglaterra, Finlândia, Nova Zelândia e Escócia, onde os salários dos professores, após 15 anos, entram em estagnação. Verificando-se com isso, que o desprestígio da profissão docente não é algo vinculado aos países menos desenvolvidos, mas, uma característica da profissão. (MORDUCHOWICZ; DURO, 2007).

Outro ponto a ser destacado, são as condições de trabalho, que devem ser consideradas de extrema relevância para o desenvolvimento do trabalho docente e para a efetiva valorização profissional. Conforme Caldas

Entende-se por condições de trabalho o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola. (CALDAS, 2007, p.77).

As reformas educacionais apresentadas nas últimas décadas trouxeram à tona uma nova reestruturação na profissão, resultando novas formas de trabalho e novas políticas educacionais, porém sem a preocupação e cuidado para com a precarização das condições de trabalho.

Nesse contexto, o relatório Jacques Delors faz algumas indicações, evidenciando situações difíceis enfrentadas pelos docentes, segundo o que se apresenta a seguir:

É preciso mais empenho em manter a motivação dos professores em situações difíceis e, para conservar no ensino os bons professores, oferecer-lhes condições de trabalho satisfatórias e remuneração comparável à das outras categorias de emprego que exigem um nível de formação equivalente. (UNESCO, 2001, p.160).

A escola e conseqüentemente os professores não podem ser culpabilizados por seus resultados se os órgãos responsáveis pelo seu financiamento não assegurarem as condições imprescindíveis para um trabalho de qualidade.

Por exemplo, no que se refere à questão salarial, a hora-atividade é o momento extraclasse, dentro da jornada de trabalho docente, com a finalidade de ser utilizada para planejamento, estudos e formação continuada dos professores. Nesse sentido, faz parte das condições de trabalho indispensáveis para os professores desenvolverem suas funções. (CARISSIMI; TROJAN, 2011).

O Brasil apresenta jornada semanal acima do que está previsto na média em diversos países latino-americanos, que é de 37 horas. Mesmo coexistindo diferentes regimes de jornada de trabalho docente – como, por exemplo: 10, 20, 30 e 40 horas – de modo geral, prevalece à jornada de 40 horas semanais.

Assim, vale ressaltar que, neste aspecto, verifica-se uma carga de trabalho intensa, que aponta, mais uma vez, a precariedade das condições de trabalho e de vida desses professores, que muitas vezes, em virtude do regime no qual são contratados, podem trabalhar além das 40 horas semanais para então obter uma remuneração “melhor”, como podemos perceber na fala de Caldas (2007, p.82) quando diz que “[...] como consequência do rebaixamento dos salários, os professores vão se obrigando a aumentar o número de aulas dadas, triplicando a jornada de trabalho, atuando em diversas escolas”.

Tal situação expõe a precariedade dos vínculos de trabalho docente no Brasil, o que de certa forma, seja pela falta de estabilidade ou pelo elevado número de aulas e escolas que os professores trabalham, pode comprometer de maneira expressiva a aquisição de experiência profissional e constituição de uma equipe escolar sólida, que são fatores que tendem a contribuir muito para a melhoria da qualidade do trabalho.

Entendemos então que discutir qualidade de educação faz referência a pensar situações de melhoria para atuação docente, não só no que se refere à questão salarial como foi exemplificada acima, mas também na adequação do número de alunos por turma,



evidenciado pela superlotação das classes escolares, o que compromete significativamente a qualidade do processo de ensino- aprendizagem, bem como sobrecarrega e afeta diretamente a saúde do trabalhador docente.

Como resultado da Teaching and Learning International Survey (TALIS) realizada em 2007, o Brasil é um dos países que possuem maior quantidade de alunos/sala de aula, a saber, enquanto a média entre os países é de 23, em nosso contexto escolar esse número salta para 32 alunos. Contudo, como as informações são dadas por meio de médias, podemos concluir que existem turmas com números ainda mais elevados. (OCDE, 2009).

Os resultados da TALIS apontam que, entre todos os países pesquisados, aqueles que apresentam turmas grandes de alunos são os que menos oferecem práticas orientadas a eles. Isso nos sugere que salas de aula maiores restringem a possibilidade de dar maior atenção individual aos alunos e, conseqüentemente, garantir melhoria no desempenho estudantil.

Destacamos assim, pelo exposto a partir da análise das colocações dos professores, que existe a percepção de uma discrepância entre o esforço empreendido pelos docentes e o retorno, no que concerne à questão salarial, à desvalorização profissional e ao excesso de trabalho fora da sala. Vemos então, uma tensão gerada no embate entre o envolvimento afetivo com o trabalho e com os destinatários deste, e a constatação racional acerca dos benefícios advindos desse mesmo trabalho.

Compreendemos então, depois de todo o contexto apresentando, no que se refere aos apontamentos sobre a (in) satisfação com a profissão, à importância de se investigar quais as perspectivas que os professores tinham quando do ingresso à docência, bem como, verificar se essas se mantiveram ou não, conforme apresentado nos quadros 14 e 15:

**Quadro 14:** Respostas dos professores à questão: Que perspectivas tinha da profissão antes de exercer a docência?

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
A	“De ter alunos aplicados, interessados e dispostos a aprender tudo que eu pudesse ajudar.”

B	“Imaginava que seria melhor valorizada.”
C	“Esperava uma atitude mais tradicional por parte dos educandos. Achava que minhas únicas dificuldades e problemas seriam sanar as causas com a disciplina de matemática.”
D	“A realização profissional e o reconhecimento do nosso trabalho e sua valorização por parte da sociedade em geral.”
E	“Tinha a perspectiva de ver o desabrochar e o desenvolvimento dos alunos vendo que os alunos seriam competentes.”
F	Não respondeu.

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

**Quadro 15:** Respostas dos professores à questão: Já como profissional tais perspectivas se mantiveram? Se não, o que mudou?

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	“A realização de projetos para incentivar tanto a leitura quanto o despertar para o cálculo e o raciocínio matemático.”
<b>B</b>	“Não se mantiveram, só pioraram.”
<b>C</b>	“Não; mudou muito a atitude dos educandos, pois eles não têm interesse em se aperfeiçoar, pois sabem que se fizerem o mínimo já será o suficiente.”
<b>D</b>	“Não, pois não somos valorizados na sociedade de hoje, a maior parte dos problemas da educação a culpa cai nas costas dos professores.”
<b>E</b>	“Hoje não vejo o desabrochar dos meus alunos com expectativa de um futuro melhor.”
<b>F</b>	Não respondeu.

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

Observando as respostas referentes às perspectivas dos professores quando do início do exercício da profissão e posteriormente já no decorrer da profissão, é possível perceber com clareza o destaque de dois pontos principais: a questão da expectativa pelo empenho dos alunos e pela valorização profissional pela sociedade, bem como a decepção de se verificar, na realidade, uma situação completamente diferente daquilo que se esperava.

Assim, para evidenciar melhor tais informações, partindo das informações coletadas, foram elaboradas categorias de análise apresentadas nas tabelas 7 e 8:

**Tabela 7:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados quanto as suas perspectivas antes do exercício da profissão.

<b>Situações explicitadas</b>	<b>Professores</b>
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AO INTERESSE DOS ALUNOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva de ter alunos aplicados, interessados e dispostos a aprender</li> <li>• Lidar com situações não tão difíceis relacionadas ao contexto disciplinar dos alunos</li> <li>• Perceber o desenvolvimento real dos alunos</li> </ul>	A, C, E
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expectativa quanto ao reconhecimento pela sociedade, da importância do trabalho docente</li> <li>• Sentimento de realização profissional</li> </ul>	B, D

**Tabela 8:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados quanto a não manutenção das suas perspectivas no decorrer do exercício da profissão.

<b>Situações explicitadas</b>	<b>Professores</b>
-------------------------------	--------------------

<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AO INTERESSE DOS ALUNOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos desmotivados, sem perspectivas e interesses pelo seu desenvolvimento social futuramente</li> </ul>	C, E
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Culpabilização docente por todos os problemas referentes a educação</li> <li>• Condições de reconhecimento profissional pela sociedade cada vez piores.</li> </ul>	B, D

Entendemos que os professores buscam por reconhecimento e valorização. Mas não se trata do reconhecimento romantizado em poemas e canções no Dia do Professor ou nos discursos de candidatos a cargos públicos quando do período eleitoral. Esse reconhecimento almejado pelos professores traduz-se em respeito. Respeito ao que este profissional representa na construção da sociedade, e mais, o respeito dos alunos, dos pais e, principalmente, dos órgãos públicos responsáveis pela gestão da educação, com vistas a proporcionar condições dignas de trabalho e remuneração a esses profissionais que buscam com suas ações levar seus alunos à aprendizagem.

O professor é o profissional especialista da área da educação. Assim sendo, é ele quem tem a capacidade, a habilidade e a prerrogativa de avaliar seus alunos e levá-los a construção do conhecimento. Reconhecer esta prerrogativa é o passo inicial para uma mudança significativa, no que concerne à melhoria na educação do Brasil.

Ser reconhecido como o profissional do ensino parece ser o sonho número um dos professores brasileiros. O reconhecimento relaciona-se principalmente com o resgate do *status* de profissional respeitável, esquecido pela sociedade em algum tempo passado. (GOMES, 2014).

A valorização é o outro grande sonho. Mas, seu significado não implica simplesmente pagar melhores salários e implantar plano de carreira. Antes de qualquer coisa, é

fundamental cumprir o novo Plano Nacional de Educação e equiparar o salário do professor com o dos demais profissionais de mesmo nível de escolaridade. E, da mesma forma, instituir mecanismos que tornem a profissão mais atraente, já que a decepção com a docência está muitíssimo relacionada à falta de respeito e o *status* do profissional em exercício.

Para Rausch e Dubiella (2013), não é preciso dizer que o país tem carência de professores. É cada vez mais difícil ver estudantes almejando seguir a profissão docente, em virtude dos salários defasados, das condições precárias de trabalho, da multiplicidade de funções que lhes são atribuídas, assim como pelo desrespeito que impera nas salas de aula (e escolas) pelos alunos, pais e até mesmo por muitos gestores escolares que ao invés de apoiarem o professor em suas decisões e trabalho, acabam por perseguí-los.

Quando se trata das questões que envolvem propriamente os alunos, podemos destacar o contexto de salas de aula superlotadas; pouco material didático disponível nas escolas para trabalhar com eles; grande rotatividade de professores, acarretando a falta de aproximação com os alunos e com o meio escolar, já que não mantêm vínculo com a instituição, etc. Enfim, tudo aquilo que a categoria está cansada de debater e que deveria ser considerado dentro da perspectiva de uma educação de qualidade.

Dentre todos esses problemas salientamos, atualmente, o grande aumento no desinteresse por parte de muitos alunos, por qualquer atividade escolar. Muitos frequentam as aulas simplesmente por obrigação, advindas de naturezas diversas, mostrando-se apáticos diante de qualquer proposta dos professores, que acabam por se sentirem frustrados por não conseguirem atingir totalmente seus objetivos.

Nesse contexto, há que se considerar a participação dos pais e da família. Uma vez que, se em casa os responsáveis não se atentarem ao comportamento dos filhos no que diz respeito à realização de qualquer atividade relacionada aos estudos, nada perguntarem a eles sobre suas aulas, como esperar que o aluno compreenda a importância do ato de estudar? Nestes casos, o que parece ficar evidente para os alunos é que, se não há preocupação dos responsáveis pela formação escolar, o estudo não é visto com toda a importância que a

escola/professores querem lhe atribuir. (PEZZINI; SZYMANSKI, 2007). Assim, compartilhando das ideias das autoras, defendemos que o interesse dos pais pela educação está diretamente associado ao êxito dos alunos nos estudos e o professor não pode ser responsabilizado por essa falha do contexto familiar.

Para tais alunos, normalmente, não faltam condições de aprendizagem, intelectualmente falando. O que falta é a motivação, decorrentes de questões psicológicas, socioeconômicas, e até mesmo culturais. A indisciplina gerada pela falta de interesse e desmotivação desses alunos acarreta grandes problemas ao trabalho docente, na perspectiva de que o professor acaba muitas vezes por se desgastar fisicamente e emocionalmente a fim de controlar tais situações, deixando por vezes em segundo plano o seu principal papel dentro do contexto educacional, a saber, o de ser mediador da construção do conhecimento dos alunos e não o de mediador de conflitos.

Acreditamos assim, que os professores não queiram ser tratados como “salvadores da pátria” ou super-heróis, mas anseiam por reconhecimento pelo seu real papel na sociedade, a saber, de formadores de cidadãos críticos e responsáveis, porém, cada um fazendo sua parte dentro da sua especificidade.

### **5.3 As Políticas educacionais: influências na condição do trabalho docente**

As mudanças que têm ocorrido em nível político, mais precisamente, ao nível das políticas educacionais, ao nosso ver não se têm feito no sentido de preparar, formar, apoiar e estimular os professores no desempenho eficaz diante de tantas exigências e imposições feitas pelas instâncias superiores. Estas parecem almejar apenas que se apliquem e se cumpram todas as orientações, muitas vezes menosprezando os professores e a realidade escolar, que não se encontram preparados para a implementação e execução de tais orientações.

Nesse contexto, buscando investigar o posicionamento dos professores, sujeitos da pesquisa, a respeito desse assunto, fizemos alguns questionamentos acerca do que eles pensam sobre as novas políticas educacionais, bem como sobre as angústias e dificuldades que por ventura sentem/sentiram na adesão às mudanças provocadas. Suas respostas a essas questões estão representadas no quadro 16:

**Quadro 16:** Respostas dos professores à questão: O que pensa das orientações/atribuições das novas políticas educacionais para o trabalho docente?

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	“Se fossem levadas em consideração por todos docentes, poderia dizer que seria algo inovador e muito importante para o avanço do aprendizado dos nossos alunos. No entanto, infelizmente somos pagos pelo governo, mas temos docentes fazendo o que bem querem. Lamentável!”
<b>B</b>	“Penso que essas mudanças vêm sendo operadas no trabalho docente e estão diretamente ligadas a mudanças no mundo do trabalho, dando respostas ao processo de reformas e regulamentações educacionais dos últimos anos.”
<b>C</b>	“As novas políticas educacionais não condiz com a realidade dos nossos alunos.”
<b>D</b>	“Na minha opinião são ótimas, porém, as escolas não estão preparadas para colocar em prática, nem os professores e nem os alunos. Tudo deveria ser implantado devagar com bastante preparação por parte de todos e de tudo.”
<b>E</b>	“As implantações atuais não geraram benefícios para o professor, como exemplo, a progressão continuada, os alunos vão passando de ano/série sem saber ler e escrever, dificultando os conteúdos programados pelos professores.”
<b>F</b>	“São bons e nos faz refletir sobre a nossa prática.”

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

A forma como as declarações se apresentam, num contexto geral, corroboram muito com o que também é perceptível para nós e que também se apresentam em algumas investigações já realizadas, apontadas no capítulo III, no sentido de que é possível compreender na fala dos professores uma grande inquietação no que concerne às novas políticas educacionais, principalmente quanto à falta de coerência entre o que é imposto a se aplicar e a falta de preparo ou condições para tal.

Assim, tentando sintetizar suas respostas, foram elaboradas as categorias de análise apresentadas na tabela 9, de modo a melhor caracterizar o posicionamento dos professores frente as orientações.

**Tabela 9:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados em relação ao que pensam sobre as orientações/atribuições das novas políticas educacionais para o trabalho docente.

<b>Situações explicitadas</b>	<b>Professores</b>
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AO TRABALHO DOCENTE</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Boas e servem para refletir sobre a prática</li><li>• Não são consideradas benéficas ao trabalho docente</li><li>• Não são levadas em consideração no trabalho docente</li><li>• Vêm sendo operadas no trabalho docente</li><li>• Boas, mas os professores não estão preparados</li></ul>	E, F, A, B, D
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A CONDIÇÃO DOS ALUNOS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Não condizem com a realidade dos alunos</li><li>• Eles não estão preparados</li></ul>	C, D
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AO PROCESSO EDUCATIVO COMO UM TODO</b>	D, B



<ul style="list-style-type: none"> <li>• São ótimas, porém, nem as escolas, nem os professores e nem os alunos, estão preparados para colocar em prática.</li> <li>• Dão respostas ao processo de reformas e regulamentações educacionais.</li> </ul>	
---	--

Os aspectos que mais se destacam ao nosso ver nas respostas dos sujeitos investigados, têm considerável relação com a crescente e desmensurada quantidade de normativas legais, com as excessivas exigências feita aos docentes, com a falta de preparação dos professores e das escolas para a implementação das orientações, com a mínima e até mesmo ausente participação dos professores na concepção dessas mesmas orientações, que os levam então, a se tornarem meros executores e sujeitos passivos dentro do processo educativo.

Os sentimentos de constrangimento, de revolta, de desilusão, de desgaste físico e emocional, de dificuldades de organização, de sobrecarga, bem como, a falta de tempo e o não saber o que fazer, que por ventura podem surgir, acabam por se tornarem forte indicadores de uma verdadeira crise de Identidade Profissional, uma vez que, aquilo que era suposto ser estável na profissão tende a se transformar numa incerteza e numa insegurança profunda.

Compreendemos que as mudanças no sistema educativo, falham por não se atentarem à acentuada distância entre o ideal e o real, entre o que se espera acontecer e a real possibilidade de concretização. Para Fullan (2003), as mudanças provocam, em muitos casos, intensas emoções negativas, deixando os professores na defensiva frente as imposições externas.

Segundo Carvalho e Wonsik (2015) as políticas educacionais implantadas a partir da década de 1990 no Brasil, fizeram os docentes adquirirem um novo perfil. Substituiu-se a figura do professor transmissor do conhecimento pelo docente reflexivo, mediador do conhecimento. Porém, essa mudança veio acompanhada da ideia de que o professor também passa a ser aquele que realiza inúmeras funções que extrapolam a sala de aula. Tudo o que constituía o “fazer” docente passou por modificações, a saber, nesse “novo” perfil, ao mesmo

tempo em que se restringem as condições de reflexão aprofundada sobre o próprio trabalho e sobre as múltiplas atribuições que os cercam, sugere-se que o professor/escola seja responsável pela solução dos problemas sociais dos alunos, tais como fome, violência, gravidez precoce, drogas, pobreza, desemprego, dentre outros, através do simples emprego de novas práticas pedagógicas e administrativas.

Essa análise vem ao encontro da nossa perspectiva de que as mudanças implantadas pelas políticas educacionais sem as devidas preocupações são portadoras de novas possibilidades de exploração, intensificação e precarização das condições de trabalho docente. Uma vez que o excesso de funções a que são levados a assumir não condiz com a sua condição de cumpri-las, provocando assim, situações de dificuldade e de desvalorização social e profissional do docente.

Assim, das variadas mudanças ocorridas nos últimos anos, interessa-nos saber quais foram aquelas que mais incomodaram os professores investigados e qual foi o grau de dificuldade na sua adesão. As respostas a essa questão encontram-se no quadro 17.

**Quadro 17:** Respostas dos professores à questão: Quais foram as mudanças trazidas pelas políticas educacionais que mais a(o) incomodaram? Sente dificuldades na adesão a essas mudanças?

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	“Toda mudança é complicada no início, porém, quando nos esforçamos conseguimos adequar o processo para que haja um avanço na educação.”
<b>B</b>	“Na minha opinião, a principal delas foi a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, cuja interpretação da legislação é muito diferente da prática.”
<b>C</b>	“A implementação da apostila. Um material vago, que joga os conteúdos, sem uma introdução adequada, como se os alunos já soubessem o assunto.”

<b>D</b>	“Falta de preparação com os alunos que são inclusão no processo educacional (não sei trabalhar com eles dando atenção individual para suas necessidades, numa classe com 40 alunos). “O aluno hoje não tem responsabilidade para optar nos conteúdos eletivos.”
<b>E</b>	“A Progressão Continuada.”
<b>F</b>	“As dificuldades aparecem, pois, muitas são implantadas e não são acompanhadas. O que me incomoda é que tudo que está no papel não condiz com a prática.”

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

As declarações dos professores apontam grandes inquietações quanto ao trabalho com a diversidade de alunos dentro da sala de aula, no que concerne a insegurança pela falta de estrutura das escolas e o demasiado número de estudantes por sala, bem como a falta de formação adequada para lidar com as situações de inclusão. Destacam também a angústia de trabalharem com um material que consideram de qualidade aquém do desejado para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e a aplicação de um Modelo Educacional totalmente equivocado com o que consta na teoria.

Para melhor conhecermos as mudanças que mais incomodaram os professores e o grau de dificuldade na adesão ou resistência, foram elaboradas as categorias de análise representadas na tabela 10:

**Tabela 10:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados em relação ao incomodo que as mudanças trazidas pelas políticas educacionais provocam, bem como, das suas dificuldades na adesão das mesmas.

<b>Situações explicitadas</b>	<b>Professores</b>
-------------------------------	--------------------

<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação da Educação Inclusiva, cuja interpretação da legislação é muito diferente da prática.</li> <li>• Falta de preparo docente e estrutura para trabalhar com alunos de inclusão</li> </ul>	B, D
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AO MATERIAL DIDÁTICO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Material apostilado mal elaborado para o trabalho dos conteúdos conceituais e procedimentais com os alunos.</li> </ul>	C
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AO MODELO EDUCACIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de Progressão Continuada</li> </ul>	E
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AS DIFICULDADES GERAIS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toda mudança é complicada no início</li> <li>• As dificuldades surgem quando não há conhecimento e nem acompanhamento da implantação</li> </ul>	A, F

A educação inclusiva está amparada por resoluções, leis, portarias, isto é, a teoria prevê escolas com espaços físicos favoráveis, materiais didáticos de qualidade, suporte aos professores, qualificação para os profissionais (SILVA, 2011). Contudo, devemos discutir se todos esses fatores estão realmente acontecendo na prática, bem como as dificuldades e resistências dos que estão envolvidos no processo.

Silva (2011), aponta que desde a implantação da reforma, que aconteceu de forma abrupta, imposta, sem levar em consideração a importância do investimento na formação dos profissionais da educação e não se atentar pelo impacto que essa inclusão provocaria na vida dos alunos, familiares e profissionais, constata-se que não houve avanços significativos no investimento do preparo dos profissionais do ensino regular, que acabam muitas vezes buscando por conta própria e recursos próprios, formação para lidar com essa questão, ou se esforçam como podem para trabalhar de maneira ética e comprometida, mesmo diante de tantas dificuldades.

Não se pode negar que a Educação Inclusiva é um grande passo na construção de um espaço democrático, mas o grande problema está na maneira como ela vem sendo tratada, sem considerar a construção coletiva e democrática, o que acaba por dificultar sua implantação e aceitação, já que não se pode vislumbrar uma mudança na prática educativa sem antes acontecer debates entre os principais envolvidos.

Existem muitas dificuldades e limitações acerca da inclusão, e no que concerne especificamente aos professores do ensino regular, estão, a dura realidade das condições de trabalho, o número elevado de alunos por turma, a estrutura física inadequada e os limites da formação profissional. Apesar disso, é possível perceber um grande esforço desses profissionais, dentro de suas limitações, para a implantação e trabalho com os alunos caracterizados dentro da perspectiva de inclusão.

A Declaração de Salamanca (1994) aponta que o fator chave para o sucesso da educação inclusiva é que todos os educadores tenham uma preparação profissional condizente ao que se exigem deles. Além disso, enfatiza-se que os professores na sua formação inicial, e acrescentamos nossas considerações sobre a importância também na formação continuada, recebam uma formação que viva a inclusão e ultrapasse a ideia de que basta uma disciplina sobre a temática para formar professores capacitados a atuarem com o alunado que apresenta dificuldades mais específicas.

O professor deve ser considerado então, o elemento principal para fazer com que a inclusão realmente aconteça com qualidade, mas, é necessário que ele se sinta habilitado para atuar com competência junto aos alunos, não podendo se sentir sozinho, necessitando de amparo e orientação para agir com segurança.

Direcionamos agora nossa discussão para as reclamações dos professores a respeito do material didático, implantado pela SEE (Secretaria Estadual de Educação) do Estado de São Paulo, nas escolas públicas.

Entendemos como a maior fragilidade apontada pelos docentes, a questão da aceitação e utilização do material pelos alunos e por eles próprios, pois as atividades propostas no caderno partem do pressuposto que os estudantes devem utilizar seus conhecimentos prévios para a execução das atividades, anteriormente a sistematização dos conceitos pelo professor.

Nessa perspectiva, os professores normalmente expõem que os alunos sentem muitas dificuldades e não se enquadram no perfil de indivíduos autônomos, ou seja, proativos na busca pela aprendizagem, agindo como seres quase que totalmente passivos dentro do processo de construção do conhecimento, buscando constantemente, quando interessados, pela intervenção do professor.

Além disso, segundo pesquisa feita por Cassiari (2011), os professores também relatam que o material não contempla satisfatoriamente todos os conteúdos e que, portanto, muitas adequações são necessárias para o cumprimento das sequências didáticas do caderno. Há ainda o relato de que o nível dos exercícios não condiz com o Ano e ainda que o material possui quantidade insuficiente de exercícios.

Mas, mesmo diante desses fatores negativos não podemos desconsiderar a perspectiva de que não é necessário abolir o uso material, mas sim, defender a ideia de que ele deve ser reformulado e questionado, para que assim venha a ser implementado de maneira satisfatória.

Passamos agora a discorrer sobre o incômodo gerado pelo modelo educacional atual, a saber, o regime da Progressão Continuada.

Fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96, artigo 32, parágrafo segundo), a Progressão Continuada segundo São Paulo (1997) é definida como um procedimento empregado pela escola que permite ao aluno avanços sucessivos e sem interrupções, nos anos, ciclos ou fases do Ensino Fundamental (1º ao 3º Ano, 4º ao 6º Ano e do 7º ao 9º Ano).

É tratada como um processo pedagógico avançado por propor uma avaliação constante, contínua e cumulativa, além de defender a ideia de que reprovar o aluno sucessivamente não contribui para melhorar seu aprendizado. Pressupõe que o aluno deve desenvolver as competências e habilidades em um ciclo, onde não está prevista a reprovação, mas a recuperação contínua, por meio do trabalho com atividades/metodologias diversificadas e retomada de conteúdos.

O objetivo é regularizar o fluxo de alunos e superar o fracasso das altas taxas de reprovação, tentando evitar assim, o aumento da evasão escolar. Contudo, apesar de ser considerada uma ideia avançada, tem sido alvo de muitas críticas desde a sua implantação, já pois no contexto educacional atual, ela acaba por se configurar como “promoção/aprovação automática” dos alunos.

Segundo Gomes (2016) essa ideia leva em consideração que a Progressão Continuada foi adotada, no Brasil, sem se modificarem as condições estruturais pedagógicas, salariais, de formação docente e outros elementos necessários ao projeto. As críticas incidem, principalmente, sobre as formas de implantação do regime de ciclos que ocorreu sem a completa participação dos professores, sem um projeto pedagógico apropriado e sem condições para a oferta de recuperação de conteúdos aos alunos.

Não se alteraram os tempos e os espaços da escola e não se respeitaram as fases de desenvolvimento humano do educando, suas características pessoais e vivências socioculturais, conforme concepção original e a real proposta de ciclos de formação. Ao promover o acesso à escola, a tão desejada qualidade do ensino não se concretizou e a possível ligação com o novo fenômeno da escola pública, o analfabetismo funcional, têm gerado discussões sobre os reais interesses existentes por trás de políticas como essa.

A partir do exposto, percebemos que o professor se encontra diante de uma gama de dificuldades e também de uma insuficiência de meios e recursos, que ameaçam a possibilidade de auto realização profissional, bem como sua estabilidade física e mental com

importantes consequências na qualidade da sua intervenção educativa para com os alunos. De fato, não é difícil verificar que o aumento de responsabilidades e de solicitações inerentes às constantes mudanças em nível geral, não se têm feito acompanhar da melhoria das condições de trabalho dos professores.

Nesse contexto, decidimos investigar as condições de trabalho dos professores envolvidos na pesquisa. Suas respostas são apresentadas no quadro 18 que segue.

**Quadro 18:** Respostas dos professores à questão: O que acha das suas condições de trabalho?

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	“Infelizmente não é uma das melhores, porém, isso não justifica o descaso e desinteresse que temos dentro de algumas escolas.”
<b>B</b>	“Atualmente precárias. Temos os recursos mínimos para a realização do nosso trabalho.”
<b>C</b>	“Tirando o fato de as salas serem lotadas, os demais fatores são adequados.”
<b>D</b>	“Difícil, eu por exemplo, preciso trabalhar os três períodos para ter um salário para sobreviver, o que deixa as condições de trabalho se tornarem péssimas, pois, nem tenho tempo para me dedicar a minha família.”
<b>E</b>	“Não são boas, hoje em dia os professores deparam-se com problemas de desmotivação e indisciplina graves.”
<b>F</b>	“Na medida do possível são favoráveis/razoáveis.”

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

Ao analisar as respostas, evidenciamos que quatro professores consideram ruins ou péssimas as condições de trabalho docente e apenas dois as consideram razoáveis em alguns aspectos. Assim, optamos por elaborar algumas categorias de análise representadas na tabela 11, de modo a dar destaque aos pontos específicos relatados pelos professores.



**Tabela 11:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados em relação ao que pensam sobre as suas condições de trabalho.

<b>Situações explicitadas</b>	<b>Professores</b>
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A JORNADA DE TRABALHO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornada de trabalho intensa (mais de um período), o que acarreta a falta de tempo para dedicação à família</li> </ul>	D
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AOS RECURSOS PEDAGÓGICOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentam recursos mínimos necessários para o trabalho com os alunos</li> </ul>	B
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AO TRABALHO EM SALA DE AULA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• São percebidas situações de descaso e desinteresse.</li> <li>• Desmotivação e indisciplina dos alunos</li> </ul>	A, E
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A ORGANIZAÇÃO DAS SALAS DE AULA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Salas de aula com quantidade excessiva de alunos.</li> </ul>	C
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS À CONDIÇÕES GERAIS DE TRABALHO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na medida do possível são consideradas favoráveis e adequadas</li> <li>• Não são consideradas como uma das melhores.</li> <li>• Difíceis</li> <li>• Péssimas.</li> <li>• Não são boas.</li> <li>• Precárias.</li> </ul>	A, B, C, D, E, F

Pelo quadro anterior, podemos concluir que a jornada de trabalho, assim como as condições estruturais e materiais da escola e os recursos humanos, às quais se referiram os professores como condições de trabalho, apresentam-se bastante insatisfatórias e inadequadas à implementação das mudanças exigidas pela sociedade e pelo Estado.

Se por um lado se exige a inovação pedagógica e o trabalho com a diversidade, por outro lado, não se oferecem condições aos professores, a fim de as concretizarem nas escolas, levando-os a manifestarem sentimentos de desânimo, exaustão e desmotivação.

Segundo Jacomini e Penna (2016) a jornada de trabalho é aspecto fundamental para a constituição de condições de trabalho adequadas aos docentes. O processo de desvalorização salarial dos professores, concretizou-se principalmente a partir da década de 1970, quando passou a acontecer a duplicação da jornada de trabalho, forma encontrada pelos professores para compensar os baixos salários, que passaram então a trabalhar em duas ou três jornadas, na mesma rede ou em redes diferentes de ensino.

O art. 37 da CF/88 (1988) veda o acúmulo de cargo, exceto em casos específicos, como por exemplo, os professores. Tal situação, por vezes, é vista como uma conquista pelos professores e respectivas entidades de classe, contudo vale salientar que o acúmulo de cargo só se justifica pela baixa remuneração recebida pelos professores e compõe um problema tanto para o profissional, devido à sobrecarga no número de horas trabalhadas, quanto para a qualidade do trabalho que inevitavelmente fica prejudicada.

Nesta perspectiva, acreditamos que duas questões merecem destaque quanto as consequências do excesso de trabalho, a saber, maior possibilidade de adoecimento do professor e um exercício docente aquém do potencial do profissional. Além disso, o fato do professor ministrar aulas em mais de uma escola e/ou em redes diferentes sem um número adequado de horas destinados ao trabalho de apoio à docência, exige que ele, trabalhe em casa para preparar aulas, corrigir trabalhos, elaborar e corrigir provas, etc., comprometendo, assim, sua qualidade de vida.

A falta de infraestrutura é outro problema que tem afastado os docentes das salas de aula. Muitas escolas, principalmente as concentradas nas regiões de periferia, carecem de materiais básicos para ter condições mínimas de desenvolvimento do processo educativo. Faltam recursos materiais e pedagógicos para os alunos e professores.

A Secretaria Estadual de Educação disponibilizou em 2011 programas voltados à infraestrutura, que atenderam cerca de 2 mil escolas através do Plano de Manutenção, mas o problema está longe do fim, haja vista que muitas escolas não recebem material suficiente para todos os alunos e professores, o que faz com que os professores tenham que utilizar de recursos próprios para comprar materiais e assim conseguirem trabalhar minimamente.

Concordamos com Silva (2012), quando diz que a desmotivação dos professores vem desde os baixos salários, o desinteresse dos alunos, a falta de estrutura, até a falta de interesse dos pais dos alunos e a sociedade que transferiram algumas de suas responsabilidades para a escola. Existe ainda a questão da agressividade e violência claramente presentes no ambiente escolar, onde um número considerável de alunos não respeitam os professores, não obedecem às regras da instituição e do contrato didático estabelecido pelos docentes, desafiando sua autoridade.

A indisciplina escolar é percebida pelos professores de diversas maneiras e envolve uma série de situações, a saber, desrespeitar colegas e professores, descumprir regras pré-estabelecidas, ter comportamento inadequado, ser mal-educado, atrapalhar o trabalho dos colegas, não se manter em silêncio, provocar desordens, falar em momentos inapropriados, atrapalhar o andamento das aulas, não ser assíduo, etc.

A falta de motivação tanto de alunos quanto dos professores também está relacionada ao excesso na quantidade de alunos nas salas de aula, fator que só vem aumentando. Esse acúmulo de crianças nas salas de aula causa um grande transtorno aos professores já que ficam impossibilitados de dar a devida atenção a todas elas.

Defendemos que o professor não pode se sentir desamparado dentro do ambiente escolar. É fundamental que ele tenha condições físicas e materiais para desenvolver suas atividades, e seja constantemente valorizado pelo seu trabalho, para que permaneça motivado a se dedicar e enfrentar os desafios do ambiente educacional. Quando isso acontece, o seu desempenho em sala de aula tende a melhorar significativamente.

Não se pode discorrer sobre a qualidade da educação básica sem pensar na melhoria das condições de trabalho docente, as quais incluem medidas a serem adotadas ao nível das políticas educacionais, tais como, valorização profissional, salários mais dignos, maior investimento na formação inicial e continuada e infraestrutura para as escolas; ao nível de escola, um projeto político pedagógico mais coerente e integrado ao trabalho em sala de aula e maior participação familiar na vida escolar dos alunos; e no que diz respeito à sala de aula, métodos e materiais pedagógicos mais apropriados à aprendizagem dos alunos.

Buscando compreender melhor a questão da valorização profissional sentida pelos professores, elaboramos o questionamento apresentado no quadro 19, com suas respectivas respostas:

**Quadro 19:** Respostas dos professores à questão: Você se sente valorizado profissionalmente? Justifique

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	“Não. Porque sinto muita falta do interesse dos nossos alunos e sinto que a burocracia, papéis, dificultam cada vez mais.”
<b>B</b>	“Não me sinto valorizada profissionalmente, não tenho perspectiva de futuro. Precisávamos ter condições de nos aprimorar sempre.”
<b>C</b>	“Sim; apesar de o Governo ter cancelado as provas de evolução por mérito, eu consegui aprovação em duas.”
<b>D</b>	“Não, tudo que acontece de ruim é culpa nossa, quando ocorre melhora ninguém elogia, a família não trabalha em conjunto com a gente, na maioria das vezes vão contra nós e os alunos se acham no direito de nos desacatar.”
<b>E</b>	“Não. Boa parte dos professores realizam jornada dupla, para receberem uma renda melhor, salário desvalorizado pela carga de tarefas que o professor assume.”
<b>F</b>	“Quando vejo que meus alunos aprenderam e que estão se dando bem na vida, é uma das melhores sensações. Ainda não sou valorizado como mereço, ou seja, o sistema não valoriza.”

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

As respostas dos professores só reforçam o que já vem sendo discutido, suas angústias profissionais vão desde as questões políticas e de formação (inicial e continuada) até as questões relacionadas as dificuldades no trabalho em sala de aula e a excessiva sobrecarga e cobrança advindas das famílias que se omitem em grande parte da sua função na formação dos alunos, transferindo a responsabilidade aos professores e a escola.

Reorganizamos as falas em categorias para evidenciar tais pontos, que inclusive já se mostraram presentes nas respostas dos professores em outros momentos, conforme apresentado na tabela 12.

**Tabela 12:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados em relação a como se sentem em relação a valorização profissional docente.

<b>Situações explicitadas</b>	<b>Professores</b>
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A FORMAÇÃO CONTINUADA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Necessidade de investimento no aprimoramento profissional.</li></ul>	B
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Falta de valorização pelo Sistema.</li><li>• Salário defasado</li><li>• Excessiva carga de tarefas assumidas pelo professor</li><li>• Jornada de trabalho inadequada</li><li>• Culpabilização docente</li></ul>	D, E, F
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AO TRABALHO EM SALA DE AULA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Falta de interesse dos alunos.</li></ul>	A
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A EVOLUÇÃO FUNCIONAL</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Provas de evolução por mérito</li></ul>	C

<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS À PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DO ALUNO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há participação da família junto aos professores (escola) no que diz respeito ao acompanhamento da vida escolar de seus filhos</li> </ul>	<p>D</p>
--	----------

Quando da implantação da reforma educacional, na década de 90, adotaram-se dispositivos que, em um primeiro momento, pareciam ser orientados pelos princípios da valorização profissional docente. Logo, poderiam ser interpretados como avanços significativos para a categoria. Não obstante, associaram-se a eles outras competências que intensificaram e precarizaram o trabalho dos professores, manifestando a existência de uma contradição nas atuais políticas educacionais. (CARVALHO; WONSIK, 2015).

Ao nosso ver, a valorização profissional docente como estratégia efetiva para a melhoria da qualidade do ensino deve englobar os seguintes aspectos: remuneração e condições de trabalho adequadas; estímulo e garantia de condições de aperfeiçoamento profissional (acesso à formação e ao desenvolvimento permanente por meio programas de formação inicial e continuada de qualidade); implementação dos planos de carreira, respeito a questão do piso salarial e progressão na carreira; jornada de trabalho sem excessos; carga horária adequada para preparação de atividades pedagógicas e participação em reuniões; inclusão dos docentes nos processos decisórios da escola e em outras instâncias; além de investimento do poder público em políticas de reconhecimento social do magistério como profissão.

Nesse sentido, somos levados a afirmar que as políticas educacionais como colocadas hoje, estão muito longe de favorecer as questões de valorização profissional docente tão desejada. Contribuindo muito mais com elementos para uma crescente precarização das condições de trabalho e por consequência para uma crise de Identidade Profissional.

#### 5.4 Ser professor hoje: identificando a realidade

A forma como se encara o ser professor na atualidade, implica uma determinada visão marcada por posições distintas e às vezes até mesmo conflituosas. As sucessivas mudanças e exigências refletem as crescentes discussões e contradições inerentes ao trabalho docente. Compreendemos, que o trabalho dos professores no contexto atual acaba muitas vezes tendo um sentido paradoxal, ou seja, em determinados momentos são colocados na posição de autônomos nas suas decisões e trabalho, enquanto que em outras situações são sobrecarregados de responsabilidades perante outros. Dessa forma, ora se veem controlando o seu trabalho e ora se veem controlados. Nesta perspectiva, os professores fazem diferentes leituras do que significa ser professor nos dias de hoje, como podemos constatar pelas seguintes declarações apresentadas no quadro 20:

**Quadro 20:** Respostas dos professores à questão: Qual a melhor definição sobre ser professor hoje?

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	“Desculpa pela sinceridade, mas muitas das vezes me sinto babá de luxo dos nossos alunos. Lamentável.”
<b>B</b>	“Ser professor hoje para mim, seria não somente aquele que transforma a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas aquele que realmente forma pessoas.”
<b>C</b>	“Ser professor é participar, direta ou indiretamente da vida do aluno, tanto na educação escolar quanto na sua formação e crescimento pessoal.”
<b>D</b>	“Uma profissão desvalorizada, porém, de extrema importância pois todos os profissionais antes de sê-los tem que passar por um professor (escola).”

<b>E</b>	“Ser professor hoje é passar horas sem dormir, corrigido centenas de avaliações, elaborando planos de aulas, participar de reuniões, entre outros.”
<b>F</b>	“Acreditar mesmo estando sozinho.”

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

Dos excertos acima transcritos podemos concluir que são várias as características que podem definir o ser professor hoje, mas que algumas são percebidas como as mais significativas, tais como, as múltiplas responsabilidades que lhes são impostas no exercício da profissão, obrigando-os a lidarem com situações para as quais não estão preparados, assunto já discutido anteriormente; há também a compreensão de que o professor tem se colocado cada vez mais no papel de um profissional excessivamente sobrecarregado de tarefas burocráticas em detrimento da sua verdadeira função de mediador na construção do conhecimento dos alunos.

Assim, para destacar melhor as respostas dos professores participantes da pesquisa, novamente fizemos uso das categorias de análise como segue na tabela 13:

**Tabela 13:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados em relação a como definem o ser professor nos dias de hoje.

<b>Situações explicitadas</b>	<b>Professores</b>
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS À MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquele que deve trabalhar a formação da consciência crítica dos alunos.</li> <li>• Responsável pela formação escolar de todos os futuros profissionais.</li> </ul>	B, C, D
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS À BUROCRACIA DA PROFISSÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor se vê como um profissional excessivamente sobrecarregado de tarefas burocráticas.</li> </ul>	E



<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS À FORMAÇÃO SOCIAL DO ALUNO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsável pela formação e crescimento pessoal dos alunos</li> </ul>	B, C
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AO DESVIO DE FUNÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção do professor enquanto mero cuidador dos alunos.</li> </ul>	A
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesmo se sentindo desvalorizado o professor ainda se vê como um profissional.</li> </ul>	F

Ao longo das últimas décadas tem-se exigido muito dos professores, contudo sem dar a devida atenção à questão do reconhecimento e valorização profissional. As cobranças só aumentam, em todas as esferas, e neste sentido, corroboramos com Cosme e Trindade (2002), quando dizem que tais exigências podem ser profundamente destrutivas para os professores, devido ao envolvimento em situações que por si só são desmedidas face às suas possibilidades, desgastando-os em vão numa intervenção que, muito provavelmente, ficará aquém dos resultados almejados e pretendidos, provocando sentimento de impotência e frustração nos profissionais, sobretudo quando confrontam o muito que lhes pedem com o pouco que lhes dão em troca para desempenharem essas funções.

Assim, a profissão docente acaba por se identificar como uma profissão ambígua, complexa e contraditória que vai, muitas vezes, contra a Identidade Pessoal e Profissional do professor, uma vez que eles acabam por não serem efetivamente aquilo que deveriam ou que esperavam ser, isto é, profissionais responsáveis antes de qualquer coisa, pela formação escolar dos alunos.

Ao nosso ver, mesmo diante das falas dos sujeitos investigados, ainda notamos uma grande indefinição do que é ser professor e entendemos que é necessário urgentemente definir tal papel, suas funções e prepará-los para essas realidades.

Assim, buscando perceber mais especificamente o conhecimento dos professores em relação ao seu principal papel dentro do contexto educacional, questionamos cada um deles de modo a verificar se há compreensão a respeito da sua função enquanto docente, como consta no quadro 21.

**Quadro 21:** Respostas dos professores à questão: Conhece as suas funções como professor?

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	“Sim.”
<b>B</b>	“Sim.”
<b>C</b>	“Sim.”
<b>D</b>	“Sim.”
<b>E</b>	“Sim, seria um mediador da aprendizagem.”
<b>F</b>	“Sim.”

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

Infelizmente podemos observar que os professores simplesmente responderam que conhecem a sua função enquanto docentes, mas não discorreram sobre tal, à exceção de um deles que definiu a sua função como mediador da aprendizagem dos alunos.

Assim como esse professor, defendemos que a atuação docente deve se concentrar na mediação dos conhecimentos escolares, procurando contribuir para a formação de uma sociedade verdadeiramente atuante. Nesse contexto, o professor deve atuar como mediador do conhecimento, de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos em relação aos saberes escolares a partir do incentivo a sua participação ativa, e não apenas como indivíduos passivos no processo.

É dessa maneira, que o professor terá a possibilidade de contribuir para que o aluno desenvolva seu senso crítico e possa cada vez mais participar ativamente do contexto social atuando como sujeito em meio à sociedade. Assim, cabe ao professor colocar-se como ponte

entre aluno e conhecimento, ou seja, mediar o saber construído historicamente pela sociedade com as vivências dos alunos, favorecendo uma aprendizagem crítica para sua atuação como sujeito na sociedade, enfocando o ensino dos conhecimentos do passado, para o entendimento das situações presentes e redefinição das ações futuras. (BULGRAEN, 2010).

Percebemos então, que em relação à educação, o professor tem em mãos a responsabilidade de atuar como sujeito em meio ao mundo e de ensinar para seus alunos o conhecimento acumulado historicamente, dando-lhes a oportunidade de também atuarem como protagonistas na sociedade.

É justamente, por objetivar a formação de sujeitos autônomos, críticos e produtivos que a educação merece se destacar, já que é por meio dela que, professores e alunos, reciprocamente aprendem, inserindo-se criticamente no processo histórico e na sociedade.

Concluimos então, que de fato, este é o principal papel do professor, a saber, mediador que anseia por meio de sua ação pedagógica ensinar os conhecimentos construídos e elaborados pela humanidade ao longo da história e igualmente contribuir na formação de uma sociedade pensante.

Pensando em tudo o que já foi exposto e discutido a partir da fala dos professores, compreendendo claramente suas angústias diante da desvalorização profissional, da sobrecarga de atribuições que lhes são impostas, das dificuldades em geral pelas quais esses professores passam diariamente, entendemos que seria importante desvelar o que pensam sobre as exigências colocadas pela sociedade e pelas políticas educacionais ao seu trabalho, apresentando suas respostas no quadro 22.

**Quadro 22:** Respostas dos professores à questão: O que pensa das exigências da sociedade e das políticas educacionais atuais frente às atribuições ao professor?

Professores	Respostas
-------------	-----------

<b>A</b>	“Acredito que toda a culpa do fracasso escolar está associado somente aos docentes, no entanto, é dever do Estado e da família o processo de aprendizagem.”
<b>B</b>	“As políticas educacionais pressupõem políticas para a escola e estas devem se basear em necessidades e demandas originadas do processo de ensino-aprendizagem das escolas.”
<b>C</b>	“Penso que a sociedade espera dos professores mais do que nos cabe; com alunos perfeitos e fáceis de serem motivados.”
<b>D</b>	“Ótimas, porém são jogadas para nós sem nenhuma preparação e o ambiente de trabalho sem nenhuma estrutura.”
<b>E</b>	“Tudo o que vem colocado para o professor nem sempre estamos preparados para as atuais mudanças e é imposto a nós professores e somos obrigados a aceitar.”
<b>F</b>	“Que algumas vezes confundem o professor com família e exigem coisas que não condiz com a minha função.”

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

Ao observar as respostas dos professores, conseguimos vislumbrar três grupos de categorias, apresentadas na tabela 14, a saber: aquela que trata das questões que envolvem o sentimento de culpabilização dos professores pelo fracasso escolar dos alunos; as questões referentes às imposições feitas ao trabalho docente totalmente desconectadas das suas reais possibilidades no que se refere a sua formação e às precárias condições de trabalho que muitas vezes não se enquadram no mínimo necessário, e o problema da percepção de que cabe ao professor se responsabilizar pela educação pertinente a família.

**Tabela 14:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados a respeito do que pensam a respeito das exigências da sociedade e das políticas educacionais atuais frente às suas atribuições.

<b>Situações explicitadas</b>	<b>Professores</b>
-------------------------------	--------------------

<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS À CULPABILIZAÇÃO DOCENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor percebe que é visto como o principal responsável pelo fracasso escolar dos alunos.</li> <li>• Retrata também a omissão da responsabilidade do Estado e da família no processo educativo.</li> </ul>	A
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exige-se do professor ações, para as quais muitas vezes eles não se encontram preparados para realizar.</li> <li>• Vêm a necessidade de melhorar a estrutura do ambiente de trabalho, bem como a sua formação profissional de acordo com as reais demandas das escolas.</li> </ul>	B, D, E
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AO DESVIO DE FUNÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção do professor enquanto responsável pela parte da educação dos alunos que cabe a família.</li> </ul>	C, F

Como já foi abordado anteriormente as questões relacionadas às condições de trabalho docente, em virtude de tais respostas já terem sido verificadas em momentos anteriores, optamos por discorrer nesse momento sobre o discurso da culpabilização e responsabilização recaída sobre os professores no que concerne às exigências da sociedade e das políticas educacionais.

Os professores, segundo Esteve (1995) e Silva (2012), vêm se tornando alvo de um processo de culpabilização e responsabilização social, no decorrer dos anos, cada vez mais evidente. Atribuímos isso, as rápidas mudanças sociais, manifestadas nas alterações no papel docente, o que tem provocado sobre este um forte mal-estar profissional.

Eles são colocados em um lugar de centralidade nos discursos políticos, mas não encontram respaldo social para os desafios que o contexto educacional lhes apresenta. Assim,

quando os problemas escolares se exteriorizam, os professores são apontados como profissionais incompetentes, ora por não conseguirem lidar com as situações, que na visão de muitos, eles deveriam sozinhos solucionar ou por uma crítica social que os coloca como detentores de uma má formação profissional. (PRATA, 2005).

Neste contexto, no qual a figura do professor se vê em progressiva decadência, constroem-se discursos que culpabilizam o docente pela indisciplina dos alunos, pelos problemas no desempenho e na aprendizagem, entre tantas outras coisas, sem que o trabalho na instituição escolar seja percebido como o sintoma de mudanças sociais que ultrapassam os muros da escola.

Além disso, as retóricas empreendidas nos discursos políticos atuam no sentido de retirar do Estado a responsabilidade diante de suas ações, desvinculando a atuação docente de um contexto social e político muito mais profundo. Com isso, quando surgem os problemas no âmbito escolar, os professores acabam por serem vistos como os principais responsáveis por seus males, culpabilizados como subterfúgio político. (GOULART, 2013).

Assim, emerge a concepção de que o fracasso ou a incapacidade de lidar com os conflitos escolares é unicamente responsabilidade do docente, sem que o entorno social, formado por pais e sociedade, em geral, igualmente sejam notados como fatores que também respondem pelos problemas da educação.

Nesta perspectiva, apontamos que discursos vão sendo criados, de modo a produzir uma nova subjetividade em torno da figura do professor, não raras vezes depreciativa, levando a um processo crescente de crise de Identidade Profissional.

Para Goulart (2013) este processo quebra o asseguramento do professor como profissional do saber e o coloca em uma situação de desprestígio frente à sociedade, levando-os ao questionamento do conjunto de ações que compõem sua profissão. O professor, já

depreciado por suas condições de trabalho e baixos salários, agora se vê sem reconhecimento profissional e sem controle sobre seu conhecimento e gestão da sala de aula.

A culpabilização do trabalho docente, ou seja, a crítica severa que este recebe das mais variadas instâncias, encontra-se relacionada às mudanças da cultura contemporânea, não podendo delas se desvincular com facilidade. De fato, compreender a dimensão dos problemas enfrentados pelos professores, passa inevitavelmente, por uma análise dos determinantes culturais que vem incidindo sobre a figura do professor como fontes de mal-estar. Acusá-lo por não conseguir resolver situações do cotidiano sem que, não obstante, a sociedade lhes proporcione amparo institucional e externo para o enfrentamento dos conflitos do ambiente escolar, mais acentuará o processo de crise de identidade já em curso.

Questionando os professores a respeito da sua preparação para lidar com todas as funções que lhes são atribuídas, podemos verificar em suas respostas, mesmo que praticamente sem justificativa, aquilo que para nós já era esperado, ou seja, os professores não se sentem preparados para trabalhar com a multiplicidade de tarefas que lhes são impostas, como podemos notar no que segue, no quadro 23:

**Quadro 23:** Respostas dos professores à questão: Sente-se preparado para todas elas?

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	“Não. Pois ainda temos alunos analfabetos digitais e analfabetos funcionais, ou seja, só querem copiar.”
<b>B</b>	“Não, infelizmente.”
<b>C</b>	“Às vezes não.”
<b>D</b>	“Não.”
<b>E</b>	“Não.”
<b>F</b>	“Não.”

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

Uma vez esperado, e confirmado pelas respostas dos professores, a falta de preparação no que concerne a multiplicidade de tarefas às quais os docentes são submetidos, procuramos investigar então, quais as principais dificuldades que eles encontram hoje na profissão.

Em geral, sintetizando as respostas dos professores apresentadas no quadro 24, as dificuldades advêm de diversos fatores, dentre eles: educacionais (comportamento, falta de interesse e a indisciplina dos alunos); sócio-políticos (falta de investimento, exigências, excesso de funções, instabilidade, desprestígio, falta de reconhecimento) e familiares (participação aquém do esperado no acompanhamento da formação escolar do aluno).

**Quadro 24:** Respostas dos professores à questão: Que dificuldades você encontra hoje na profissão?

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
A	“A falta de comprometimento por parte dos alunos e a maior dificuldade que tenho. Mesmo explicando para, porque e onde eles irão utilizar o aprendizado, não temos um comprometimento dos alunos.”
B	“Eu diria que o mais difícil é ter que lidar com alunos dos mais variados estilos: desinteressados, desmotivados, despreocupados, irresponsáveis, tímidos, distraídos, impacientes, etc.”
C	“Ter que lidar com uma clientela diversificada, onde há alunos que querem prestar vestibular e outros que estão na escola porque são obrigados.”
D	“Falta tempo para estudo, salário baixo, havendo necessidade de trabalhar muitas horas por dia.”
E	“Alunos desinteressados, desmotivados, despreocupados, irresponsáveis, distraídos, impacientes entre outros.”
F	“Encontrar colegas dispostos a trabalhar juntos e a falha que há hoje no nosso sistema.”



**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

Destacam-se novamente, os apontamentos sobre as dificuldades no trabalho em sala de aula, a questão da indisciplina e falta de comprometimento dos alunos, o que tende a deixar os professores em situações de estresse, uma pela dificuldade em conseguir desenvolver seu trabalho e também por esses alunos não respeitarem os outros colegas que buscam por um aprendizado de qualidade.

Outro ponto também já discutido e reforçado, mais uma vez nesse momento em suas respostas, é a questão da valorização profissional, pois os professores novamente percebem a necessidade de ações de formação continuada para aprimorar seu trabalho e lidar com as situações novas que surgem diariamente, mas que não conseguem realizar em virtude por exemplo, da excessiva carga de aulas, fruto da precarização salarial docente.

O terceiro ponto relatado pelos professores, está na dificuldade de relacionamento que existe entre os pares dentro da profissão, fato que tende a promover um isolamento profissional, desunindo cada vez mais a classe docente na luta pelo reconhecimento da profissão pela sociedade em geral e na busca por condições dignas para um trabalho de qualidade.

Assim, a partir do exposto pelos sujeitos investigados, elaboramos as seguintes categorias de análise para melhor visualizar tais posicionamentos, no que segue na tabela 15.

**Tabela 15:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados em relação às suas dificuldades na profissão.

Situações explicitadas	Professores
------------------------	-------------

<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AO TRABALHO EM SALA DE AULA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lidar com o problema da falta de motivação e comprometimento com os estudos, de uma parcela significativa de alunos, para conseguir desenvolver um trabalho com os alunos que almejam uma formação escolar de qualidade.</li> </ul>	<p>A, B, C, E</p>
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS À VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor não tem tempo para ações de formação continuada.</li> <li>• Excessiva quantidade de horas trabalhadas necessárias para se conseguir um salário melhor.</li> </ul>	<p>D</p>
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A RELAÇÃO ENTRE OS PARES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de colaboração (trabalho em conjunto) entre os professores.</li> </ul>	<p>F</p>

Como os dois primeiros pontos já tiveram grande destaque nas discussões no decorrer da tese, optamos por compreender melhor a relação entre os pares, pois consideramos tal apontamento muito pertinente a nossa investigação.

Entendemos tal qual Lima e Fialho (2015) o trabalho docente como uma atividade complexa, caracterizada por níveis elevados de incerteza e de ansiedade, principalmente quando desenvolvida de forma isolada. O modo como as escolas são culturalmente organizadas, a tradição do trabalho independente em sala de aula, o currículo engessado que suscita pouca necessidade de trabalho conjunto entre os pares e os horários letivos que pouco criam espaços para o trabalho colaborativo, são alguns dos obstáculos importantes ao crescimento profissional dos docentes.

Moolenaar (2012) argumenta que existem três maneiras principais por meio das quais os padrões de interação entre os docentes podem contribuir positivamente às suas práticas de ensino, a saber, criando oportunidades de aprendizagem com os pares, promovendo ou desencadeando processos de influência profissional e constituindo um ambiente psicologicamente seguro em que os professores se sintam apoiados nos seus esforços para melhorar.

Efetivamente, os professores podem manifestar atividade colaborativa, quando mantêm regularmente diálogos visando a refletir conjuntamente sobre aspectos, como: os objetivos da escola, o desenvolvimento e aplicação de materiais didáticos e metodologias de ensino alternativas para os alunos, a melhor maneira de se lidar com a questão do comportamento dos estudantes em sala de aula, a melhor forma de efetivarem os níveis de aprendizagem dos alunos, os pressupostos que cada professor tem sobre o que é um bom ensino, o delineamento de metas de aprendizagem, as melhores formas de se avaliar o processo de aprendizagem, a melhor utilização do tempo destinado às reuniões entre colegas e até mesmo o melhor modo de se comunicar com os pais e envolvê-los na vida escolar de suas filhas.

Defendemos assim a ideia de que os sentimentos de incerteza sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, bem como as demais angústias profissionais, podem ser minimizadas quando os docentes se envolvem em interações frequentes entre os pares. É também de esperar que o intercâmbio de informação entre eles e a partilha de sugestões e de estratégias ajudem-nos a sentirem menos dificuldades na realização do seu trabalho e por consequência contribua para o reconhecimento profissional.

## **5.5 Uma profissão de relação**

A profissão docente é uma das poucas que envolvem o trabalho literalmente pautado na interação entre os indivíduos, estejam eles, formalmente presentes no contexto escolar (alunos e outros professores/funcionários) ou informalmente (pais e sociedade em geral). No que segue, vamos abordar brevemente tais relações, a partir das informações obtidas dos sujeitos investigados.

### **5.5.1 Relação professor/aluno**

Como acontece em toda relação humana, a relação professor-aluno também é passível de expectativas, e a força da expectativa do professor em relação ao aluno, tem um peso

determinante muito grande, pois implica não só no desempenho do aluno naquele momento, mas também no que poderá influenciá-lo ao longo de sua vida. (PEREIRA, 2011).

A relação pedagógica é considerada por nós, como o núcleo da educação, uma vez que, sejam quais forem ou possam vir a ser no futuro, as mudanças introduzidas no sistema educacional, a relação professor-aluno continuará no centro do processo educativo.

Assim, o sucesso da função docente depende muito da qualidade da relação que mantêm com os alunos, quer na sua relação pedagógica, no que se refere ao trabalho em sala de aula com vistas a desenvolver com qualidade o processo de ensino-aprendizagem, quer na sua relação sócio afetiva, baseada na perspectiva de auxílio, “proteção” e afetividade para com aos alunos. (JESUS, 2004). Dessa forma, no quadro 25, apontamos as expectativas que os professores investigados depositam em seus alunos.

**Quadro 25:** Respostas dos professores à questão: O que você espera dos seus alunos? Tem-se verificado? (Justifique)

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	“Gratidão pelo meu interesse em ver, fazer, torna-lo independente intelectualmente.”
<b>B</b>	“Espero sempre um maior engajamento na realização das suas atividades e maior participação durante as aulas, porém nem sempre e isso que ocorre.”
<b>C</b>	“Espero que eles aprendam, tenham objetivos e os alcance. Alguns alunos conseguem isso; podemos verificar quando os encontramos fora da escola anos depois.”
<b>D</b>	“Não, os alunos na minha opinião não têm perspectiva de vida melhor, no entanto, vão para a escola somente por obrigação.”
<b>E</b>	“O gosto pelo conhecimento, o desejo de aprender sempre mais.”

<b>F</b>	“Depende, temos hoje uma diferença e formação familiar muito ampla, o que reflete na sala de aula. Para cada turma deposito uma expectativa, mas algumas vezes me surpreendo.”
----------	--

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

Relativamente àquilo que os professores esperam dos seus alunos, estão assinalados aspectos mais relacionados com a dedicação, a participação, a autonomia, a cooperação e comprometimento com os estudos, assim como referentes à questão de reconhecimento profissional. Contudo, é perceptível na fala de alguns professores que tais expectativas não têm sido verificadas, como pode ser verificado na tabela 16.

**Tabela 16:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados, a respeito das suas expectativas em relação aos alunos.

<b>Situações explicitadas</b>	<b>Professores</b>
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AO RECONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor espera dos seus alunos gratidão pela formação escolar que lhes foi conferida.</li> </ul>	A, C
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS À DEDICAÇÃO AOS ESTUDOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espera-se um aluno mais engajado dentro do processo de ensino-aprendizagem.</li> <li>• Que tenha o gosto e desejo de aprender sempre mais e que assim consigam alcançar seus objetivos de vida.</li> <li>• Verifica-se também a falta de perspectiva relacionada a possibilidade de terem uma vida melhor a partir de uma formação escolar de qualidade.</li> </ul>	B, C, D, E

<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A EXPECTATIVAS GERAIS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para cada turma/aluno o professor deposita determinadas expectativas devido aos perfis de cada um.</li> </ul>	<p>F</p>
---	----------

A postura dos alunos em sala de aula contribui muito para um maior desgaste dos professores. Em muitos casos, a indisciplina é a grande responsável por um eventual sentimento de frustração e até a desmotivação do profissional. Percebemos que não são raros os professores, que se queixam da falta de interesse dos alunos durante as aulas e se veem culpados por este fato, acreditando que deveriam dominar todas as situações que muitas vezes fogem ao seu controle.

A mediação da relação com os alunos torna o trabalho do professor por demais desgastante em situações que ele tem de se alterar emocionalmente para chamar-lhes a atenção, interromper a aula, procurar constantemente e, em vão, na grande maioria das vezes, estratégias diversas de como motivar os alunos, erguer o tom de voz.

Além disso, é possível perceber em muitos alunos a falta de perspectiva por uma aprendizagem de qualidade, por um futuro mais promissor a partir do êxito nos estudos. Mesmo o professor se dedicando no seu papel de promotor da mediação do conhecimento, utilizando todos os recursos disponíveis nas escolas, desejando e trabalhando para dar o melhor aos seus alunos, muitas vezes acaba por contemplar uma apatia, um desinteresse pelas atividades propostas, ou seja, acaba por ver seu trabalho quase que totalmente desvalorizado.

Tudo isso contribui, ao longo do tempo, para o aumento da desmotivação dos professores e desencadeamento de uma crise de Identidade Profissional, já que surge a sensação de fracasso quando os resultados esperados não são atingidos, ou seja, quando o processo de ensino-aprendizagem não se mostra efetivamente realizado com qualidade, por conta de uma interação em sala de aula mal resolvida.

Por ser, essencialmente, uma atividade social, o trabalho docente pressupõe o estabelecimento do vínculo entre os sujeitos, pois, por mais que o professor planeje o seu trabalho, o sucesso da sua ação está vinculado ao desejo do outro querer aprender e quando isso não acontece, surge a desmotivação profissional. (PEREIRA, 2011).

De acordo com a autora, a identidade é o alicerce da saúde mental, então, o trabalho, por meio da dinâmica do reconhecimento, coopera para o desenvolvimento da Identidade Profissional do trabalhador e, por conseguinte, a manutenção do seu bem-estar. Assim, o reconhecimento do trabalho docente tende a permitir a transformação do sofrimento, em satisfação. Contudo, conforme o discurso tecido atualmente pela sociedade contemporânea, e confirmado pelos professores, o reconhecimento pelo trabalho do professor praticamente inexistente.

### 5.5.2 Relação professor/colegas de profissão

Considerando que o desenvolvimento do professor aconteça sempre envolto a um determinado contexto, então, entendemos que ele está sujeito a fatores e influências que têm a ver diretamente com o ambiente de trabalho onde interage no dia a dia. Passaremos, assim, a apresentar o quadro 26 elucidativo da relação que o professor estabelece com o próprio local de trabalho, incluindo alunos e demais profissionais.

**Quadro 26:** Respostas dos professores à questão: Como é sua relação com os alunos? E com os demais profissionais da escola?

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	“Em adaptação, pois estava em uma escola onde o aluno se aplica ou é convidado a ir para outra unidade escolar (Escola de Tempo Integral). Com os profissionais não encontrei dificuldades de adaptação, pois já conhecia alguns colegas.”
<b>B</b>	“Tenho um bom relacionamento com meus colegas de escola e com meus alunos também.”

<b>C</b>	“Procuro sempre ter boa relação com todos; respeito é tudo.”
<b>D</b>	“Boa, procuro não bater muito de frente com os alunos para não ter problemas maiores. Com os demais profissionais da escola procuro conversar o necessário para não ter problemas de fofoca, não faço parte das panelinhas.”
<b>E</b>	“Relação agradável.”
<b>F</b>	“Sempre tive uma boa relação com os alunos, já com os demais profissionais depende da sua filosofia de vida... mas de modo geral, sem problemas também.”

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

O professor é um ser de relação numa profissão de relação. Dessa forma, precisa estar aberto à relação com os outros, sejam eles alunos ou colegas de trabalho, já que é nessa relação que se encontra o sentido da sua profissão. Faz parte integrante da natureza humana o anseio de viver a união com os outros, a relação está assim no centro da atividade humana e quando esta se dá de forma harmoniosa os benefícios podem ser muito significativos para o trabalho docente.

Mediante as respostas dos professores, presentes no quadro 17, evidenciamos um destaque para a questão das relações de respeito mútuo, no que se refere aos alunos, como uma tentativa de evitar problemas disciplinares e, quanto aos pares, na tentativa de melhorar o ambiente de trabalho, com vistas a contribuir para o trabalho em sala de aula e estabelecer mais união entre a classe docente. Tais considerações estão apresentadas na tabela 17.

**Tabela 17:** Distribuição por categoria, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados a respeito de como é a relação professor/aluno e professor/demais profissionais da escola

Situações explicitadas	Professores
------------------------	-------------



<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AO RESPEITO MÚTUO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação agradável, amigável e com conversas baseadas no estritamente necessário no que diz respeito aos demais profissionais.</li> <li>• Entre professor/aluno a relação também se dá de forma considerada boa, sempre pensando na questão do respeito entre as partes de modo a evitar problemas disciplinares.</li> </ul>	<p>A, B, C, D, E, F</p>
---	-------------------------

A comunicação com os outros, quando pautada numa relação de respeito mútuo, estabelecendo o reconhecimento pela dignidade de cada pessoa, a consideração que cada indivíduo merece, tende a proporcionar condições mais favoráveis ao trabalho docente. Analisando as declarações dos professores entrevistados, percebemos que eles indicam manter uma boa relação profissional com os colegas e com os alunos, mas pelas respostas aos questionamentos anteriores, entendemos que essa relação não chega a ser suficiente para manter um bom clima de escola.

A existência de comunicação e cooperação é essencial ao desenvolvimento do trabalho escolar. No entanto, quando tratamos das relações especificamente entre os pares, é possível perceber muitas situações em que elas não se verificam, havendo, portanto, a necessidade de melhorar essas relações. Segundo Flores (2014), além do individualismo que recebe grande destaque pelos professores, outros aspectos negativos podem ser apontados com frequência na relação entre os professores, tais como, falta de espírito de equipe, apoio, colaboração mútua, troca de experiências, de participação nas tarefas, de amizade, de cooperação, de egoísmo, de inveja, assim como desacordos pedagógicos. A ausência de relações saudáveis que contribuam para o bom funcionamento da escola em geral acarretam, na maioria das vezes, a uma ruptura nas relações entre colegas, tornando-se mais um fator de crise de Identidade Profissional.

Portanto, corroborando com Lima e Fialho (2015), defendemos que a qualidade das relações sociais existentes na escola, desempenham papel fundamental na determinação da forma como esta tira proveito das condições e oportunidades que lhes são apresentadas. Considerando que essa qualidade, no que concerne às relações de colaboração e respeito entre os membros do corpo docente, é amplamente reconhecida como um fator determinante e muito forte para o desenvolvimento do processo educativo, para a implementação de inovações e para o desenvolvimento profissional. Acreditamos, então, que ela também pode promover a melhoria nas questões de satisfação e reconhecimento profissional.

### **5.5.3 Relação professor/pais ou responsáveis**

Uma relação saudável entre os professores e os pais/responsáveis dos alunos, coopera para o seu desenvolvimento e para a aprendizagem ao longo da educação quer formal (a aprendizagem escolar) quer informal (aprendizagem familiar). Estes dois contextos, familiar e escolar, possuem atributos únicos que os tornam diferentes, mas que ao mesmo tempo se complementam, pois, constituem dois agentes de socialização muito importantes.

Contudo, no contexto histórico brasileiro, tem se percebido que houve transferência de parte das funções educativas da esfera familiar para a estatal, mais propriamente dito, para a escolar. Nesse deslocamento, ao mesmo tempo em que o saber familiar foi desqualificado, ocorreu a profissionalização das funções educativas, reorganizando a intersecção de funções e responsabilidades entre as famílias e as escolas. (UNESCO, MEC, 2009).

Essas duas instituições, que deveriam manter um espaço de intersecção por serem responsáveis pela formação de um mesmo sujeito, podem, dependendo das situações, se distanciar até chegar a uma cisão. Normalmente, quando o aluno aprende, tira boas notas e se comporta adequadamente, as famílias e professores se sentem corresponsáveis pelo sucesso de seus filhos, compartilhando assim, os méritos daquela vitória. Todavia, quando os alunos são indisciplinados ou têm baixo rendimento escolar, iniciam-se as disputas em torno da divisão de responsabilidades pelo insucesso.

É fundamental dessa forma, identificar e negociar, em cada contexto, os papéis que deverão ser desempenhados e as responsabilidades específicas que competem às escolas e às famílias. Por exemplo, considera-se que o ensino é uma atribuição prioritariamente da escola. Esta, porém, divide essa responsabilidade com as famílias, quando prescreve tarefas para casa e espera que os pais os acompanhem em sua execução e principalmente em sua formação. (UNESCO, MEC, 2009).

Contudo, as constantes mudanças na estrutura familiar dos alunos no decorrer dos anos, provocada por diversos fatores, tais como a falta de tempo dos responsáveis para com seus filhos devido à rotina de trabalho, acabando muitas vezes por deixá-los em segundo plano, tem como consequência a desresponsabilização dos pais face à educação dos filhos. Estes, desenvolvem-se entre creches e escolas sem a presença indispensável da família. Por isso, mais do que nunca, torna-se necessária a interação do professor com os pais/responsáveis, no sentido de uma colaboração qualitativa, tendo como objetivo o desenvolvimento harmonioso dos alunos. Neste sentido, procuramos saber junto aos sujeitos investigados qual a relação que estabelecem com os pais/responsáveis dos seus alunos. Suas respostas estão inseridas no quadro 27.

**Quadro 27:** Respostas dos professores à questão: Como você vê a participação dos pais ou responsáveis na educação dos seus alunos? Como é sua relação com essas pessoas?

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	“Não tenho relação direta com os pais, isso implica em uma distorção dos fatos, conhecimento, pois, passo lição de casa e na maioria das vezes eles não realizam e não são supervisionados pelos responsáveis.”
<b>B</b>	“Vejo a educação como parceria, mas infelizmente não observo pais, responsáveis legais ou familiares participando diretamente da vida escolar de seus filhos. Minha relação com essas pessoas é “boa” na medida do possível quando nos encontramos em reunião bimestral.”
<b>C</b>	“Vejo que muitos participam ainda, quando chamados, mas falta a participação diária. Possuo boa relação com os pais.”

<b>D</b>	“Eu vejo que a maioria dos pais veem a escola como a solução para a educação de seus filhos, e como se fosse um depósito, colocam seus filhos e no final esperam que saiam educados e preparados para o trabalho. Os pais de hoje, querem transferir seus papéis para a escola. Nunca tive problemas com pais.”
<b>E</b>	“A participação dos pais hoje na escola é assídua.”
<b>F</b>	“É uma relação fraca e estreita, pais muitas vezes os pais não acompanham a vida escolar dos seus filhos como deveriam.”

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

O balanço da relação estabelecida com os pais, pelos professores entrevistados, mostra-se positiva, no sentido de ser respeitosa. Contudo, a desresponsabilização dos pais pelo acompanhamento e educação dos filhos são os aspectos destacados pelos professores, assim como também é apontada a questão da hiper-responsabilização que recai sobre o professor, levando-o a um sentimento de angústia pelo desvio de suas reais atribuições.

Segundo Pereira (2011) este tipo de situação pode conduzir a uma crise de Identidade Profissional devido às funções que o professor tem que desempenhar para poder suprir os aspectos mencionados anteriormente, no que concerne à omissão das famílias na vida escolar dos alunos e também de suas responsabilidades. Destacamos na tabela 18 a seguir, as categorias de análise elaboradas a partir do exposto.

**Tabela 18:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados quanto ao que pensam sobre a participação dos pais ou responsáveis na educação dos alunos, bem como a relação existente entre professor/família.

Situações explicitadas	Professores
------------------------	-------------

<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A OMISSÃO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS NA EDUCAÇÃO DOS ALUNOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos não têm sua vida escolar supervisionada pelos pais ou responsáveis.</li> <li>• A participação dos pais ou responsáveis na vida escolar dos alunos mesmo que aconteça ainda é muito aquém do esperado.</li> <li>• Relação muito fraca e estreita.</li> <li>• Falta de conhecimento e distorção de fatos que acontecem na vida escolar dos alunos.</li> </ul>	A, B, C, F
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AO DESVIO DE FUNÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DOS ALUNOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os pais ou responsáveis atribuem à escola a função que lhes cabe na educação dos alunos.</li> </ul>	D
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A ASSIDUIDADE DA FAMÍLIA NA ESCOLA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A participação dos pais na escola é assídua.</li> </ul>	E

Os alunos acabam por trazer para a escola os problemas vivenciados em família que, por sua vez, acabam por prejudicar o normal desenvolvimento da aprendizagem e, também, acabam por desgastar os professores que tentam atenuar tais problemas, pelo menos dentro da sala de aula.

Apesar de um dos professores afirmar a presença assídua dos pais/responsáveis na escola, acreditamos que esse tipo de presença não é aquela realmente desejada, acontecendo muito mais por questões de preocupação com a permanência do aluno na escola do que propriamente dito com a qualidade da educação que ele vem recebendo e tudo o que diz respeito a sua conduta em sala de aula, sendo portanto, fundamental sensibilizar os pais para que partilhem parte do seu tempo para dar a devida atenção à educação de seus filhos, não transferindo essa responsabilidade aos professores.

Compartilhamos da afirmação de Bauman (2007), quando diz que vivenciamos hoje uma escola e nisso incluímos os professores, que, outrora foi considerada como um lugar, onde os alunos eram preparados para ocupar uma posição na sociedade e que atualmente, apresenta-se visivelmente ambígua, como se não soubesse mais qual o seu propósito. Apresenta-se como um local onde muitos docentes se veem às voltas com novas demandas para as quais não estão preparados, que acabam por levá-los a um conflito profissional.

Entendemos assim como Pereira (2011), que a democratização escolar implementada no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, nos moldes como se aplicou, só veio consolidar a questão da exclusão, pois, mesmo que legalmente tenha sustentado a ideia de inserção de todas as crianças na escola, esses novos estudantes da escola pública, oriundos grande parte de comunidades carentes, ingressaram repletos de problemas que não faziam parte do contexto escolar e que, portanto, não deveriam recair sobre responsabilidade dos professores. Junto com os novos estudantes, “ingressaram” as chamadas dificuldades de aprendizagem, a indisciplina, bem como todas as dificuldades socioeconômicas vividas pelas comunidades.

Dessa forma, a ausência de participação efetiva da família na vida escolar dos estudantes, configura-se como mais um indicador de crise para a profissão docente, na medida em que a família ao se desresponsabilizar pelo processo de formação dos seus filhos, atribui a tarefa de educá-los apenas ao professor, levando-os a modificarem seu papel dentro do contexto de formação do aluno.

No entanto, compreendemos que não podemos afirmar a ideia de que a omissão dos pais/responsáveis no que diz respeito à educação de seus filhos, seja considerada a principal causa dos problemas escolares, haja vista os demais indicadores apresentados anteriormente com base nas respostas dos professores. Mas, não podemos também ser ingênuos ao ponto de não defender que a participação dos pais, na vida escolar dos filhos, é de suma importância e que pode contribuir muito para a melhoria do trabalho do professor.

## 5.6 Perspectivas face ao futuro da profissão docente

Nesse momento, finalizando a análise do primeiro questionário, não podíamos deixar de abordar como última questão, aquela que trata de sintetizar os anseios dos professores em relação ao futuro da profissão. No quadro 28, destacamos as respostas dos professores investigados e na sequência trazemos a categorização das suas respostas na tabela 19, almejando sintetizar e destacar os principais pontos destacados por eles.

**Quadro 28:** Respostas dos professores à questão: Quais as suas perspectivas face ao futuro da profissão docente?

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	“Ainda acredito nos meus alunos e tenho muita fé que muita coisa ainda irá mudar para melhor!”
<b>B</b>	“Valorizar os professores traria melhores perspectivas para o futuro da educação e de nossa profissão também.”
<b>C</b>	“Espero que se introduza novas tecnologias na sala de aula para que possamos estar conectados com os alunos, com aulas mais motivadoras.”
<b>D</b>	“Particularmente acho necessário que ocorra uma mudança geral em todos os sentidos na educação, porque se continuar desta maneira, nosso barco está afundando cada vez mais.”
<b>E</b>	“Transformar a realidade do ensino, que a escola não seja apenas um espaço de contato, mas sim, uma reflexão crítica de uma educação de qualidade.”
<b>F</b>	“Acredito que vai melhorar! Vão perceber a importância dessa profissão.”

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

**Tabela 19:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados, a respeito das suas perspectivas face ao futuro da profissão docente.

<b>Situações explicitadas</b>	<b>Professores</b>
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar os professores trariam novas perspectivas.</li> <li>• É preciso perceber a importância da profissão, bem como transformar a realidade do ensino.</li> <li>• Confiança de que as coisas irão melhorar.</li> </ul>	A, B, D, E, F
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AO INVESTIMENTO NAS INOVAÇÕES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução de novas tecnologias no ensino, que contribuam para a motivação dos alunos.</li> </ul>	C
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A MUDANÇA NA CONCEPÇÃO DE ESCOLA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola não deve ser vista apenas como um espaço para manter e cuidar dos alunos, mas sim como um lugar que promova uma formação crítica, a partir de uma educação de qualidade.</li> </ul>	E

Observando as respostas dos professores que mais uma vez evidenciam com destaque a questão da valorização e reconhecimento profissional docente, bem como investimento e mudança na concepção do papel atribuído a escola e por consequência ao professor, defendemos a importância desta profissão na sociedade contemporânea, visto que, por mais que esse reconhecimento apareça entre os discursos sociais, ele não necessariamente se traduz em medidas concretas de valorização desse profissional.

Quando falamos de valorização profissional, vários pontos precisam ser levados em consideração, contudo o que merece destaque são os relacionados às condições de trabalho. É necessário contar com escolas que tenham infraestrutura adequada para a realização das atividades, o que envolve a disponibilização de recursos de acordo com o momento em que estamos vivendo. Se há décadas não tínhamos computadores nas escolas, hoje ter acesso à tecnologia, internet é irrevogável, não dá para se pensar em escolas apenas com lousa e giz, como acontece até hoje.



Inserido nas condições de trabalho, destacamos a questão da jornada, aspecto muito relevante à carreira docente. O trabalho do professor tem uma especificidade em relação à maioria das outras profissões por se estender para além do momento de atuação, no caso, para além da sala de aula; é preciso considerar horas de formação/planejamento para que esse professor esteja preparado para dialogar com os alunos no decorrer do seu processo de formação. No Brasil, estamos bastante distantes, na educação básica, de chegar a uma prática onde o professor trabalhe em apenas uma escola sua jornada de 40 horas semanais.

A outra questão pertinente à condição de trabalho é a salarial. Quando se afirma que a profissão docente é importante e o salário desse profissional se encontra abaixo da média dos demais trabalhadores com formação equivalente, reforça-se a ideia de desvalorização profissional. Isso é tão verdade que temos uma meta no Plano Nacional de Educação, meta 17, a saber, valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE. (BRASIL, 2001).

Assim, enxergamos que uma forma de valorizar a profissão docente está no estabelecimento de uma carreira atrativa, que estimule, incentive e que seja indutora no sentido de fazer com que as pessoas queiram trilhar o caminho da docência como primeira opção.

### **5.7 O exercício da docência: considerações sobre o trabalho do professor de matemática em sala de aula**

Com o intuito de aprofundar a investigação sobre a crise de Identidade Profissional docente, julgamos ser importante estudar especificamente o trabalho do professor de matemática em sala de aula, pois nossos sujeitos investigados são professores dessa disciplina.

Para tanto, buscamos indagá-los sobre quais as principais dificuldades encontradas em sala de aula, no que concerne ao trabalho para a aprendizagem da matemática pelos alunos, haja vista que entendemos que as dificuldades sentidas pelos professores, também se caracterizam como fatores de crise de Identidade Profissional. As respostas dos professores foram descritas no quadro 29 a seguir.

**Quadro 29:** Respostas dos professores à questão: Quais as suas principais dificuldades, enquanto professor de matemática, encontradas no trabalho em sala de aula? (Justifique)

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	“Minhas dificuldades, desde a falta de material didático e vai além, pois infelizmente nossos alunos encontram uma dificuldade imensa na disciplina de matemática, pois infelizmente os alunos não demonstram interesse em aprender, aprender a fazer.”
<b>B</b>	“Existem diversas dificuldades: recursos didáticos insuficientes para o trabalho; material não adequado a situações cotidianas, o que torna difícil a assimilação do conteúdo apostilado do Estado; falta de empenho; responsabilidade por parte dos alunos, pois o desinteresse aumenta a cada ano letivo.”
<b>C</b>	“Dificuldades com as 4 operações básicas e falta de interesse. Os alunos chegam às series finais achando que não conseguem aprender, o que torna difícil o trabalho.”
<b>D</b>	“Os alunos desinteressados e o fato de não dominarem as 4 operações.”
<b>E</b>	“As maiores dificuldades estão por exemplo, frequência, tempo de estudos e desempenho em sala de aula.”

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

Ao analisar as suas respostas, deparamo-nos mais uma vez com a questão da falta de interesse e empenho dos alunos, no que diz respeito ao processo de aprendizagem da

matemática, como principal fator de dificuldade para a efetivação do trabalho em sala de aula, já que todos os professores enfatizaram esse ponto. Aliado à questão do desinteresse, foi evidenciada também a falta de assiduidade dos alunos à escola, o que contribui de maneira significativa para os problemas de aprendizagem.

Outro aspecto destacado, esteve relacionado à quantidade insuficiente de recursos materiais disponíveis na escola para trabalhar o desenvolvimento das habilidades matemáticas com os alunos. Por fim, mas não menos importante, constatamos também na fala dos professores, considerações sobre a defasagem dos conhecimentos matemáticos básicos e essenciais à sequenciação do processo de aprendizagem da matemática.

No que segue, apresentamos na tabela 20, as categorias de análises sintetizadas anteriormente.

**Tabela 20:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados, a respeito das principais dificuldades no trabalho com a matemática em sala de aula.

<b>Situações explicitadas</b>	<b>Professores</b>
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS À DEDICAÇÃO AOS ESTUDOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos desinteressados em aprender;</li> <li>• Falta de responsabilidade e empenho com o estudo;</li> <li>• Problemas de dedicação no tempo de estudo e desempenho;</li> <li>• Problemas na frequência dos alunos nas aulas.</li> </ul>	A, B, C, D, E
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AOS RECURSOS DIDÁTICOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos didáticos insuficientes</li> </ul>	B
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A DEFASAGEM DE CONHECIMENTO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de domínio das operações matemáticas básicas</li> </ul>	C, D

No contexto da sala de aula é de extrema importância considerar, que para a aprendizagem acontecer, deve haver grande envolvimento dos alunos na execução e empenho das atividades propostas, assim como, na participação e na concentração durante as aulas. Contudo, de acordo com Silva (2012), ensinar conceitos matemáticos por meio de métodos tradicionais como a transmissão verbal do conhecimento, utilizando apenas o giz e a lousa, pode até certo ponto ser uma estratégia efetiva, porém, a diversificação nas metodologias torna-se urgente para interagir com o novo perfil dos alunos presentes hoje em sala de aula, já que estão intimamente conectados com o mundo e com as inovações tecnológicas.

Mas, é preciso ressaltar que a preparação de aulas e atividades que utilizem metodologias diferenciadas, exigem do docente adequação ao conteúdo a ser trabalhado e, principalmente apoio pedagógico da escola, no sentido de fornecer e/ou promover o acesso aos recursos a serem utilizados.

Segundo Fiscarelli (2006) fazer uso de materiais e de estratégias diversificadas em sala de aula, de modo a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente, é uma preocupação que tem acompanhado a educação brasileira cada vez mais. O uso de materiais diversificados nas salas de aula, alicerçado nos discursos das reformas educacionais, passou a ser sinônimo de renovação pedagógica, progresso e mudança, criando ainda mais expectativas quanto à prática docente, quanto a possibilidade de conseguirem bons resultados na aprendizagem de seus alunos.

A escola, assim como os docentes, em especial no nosso caso, os professores de matemática, vêm tentando adaptar-se a essa nova realidade, todavia, nem sempre é possível desempenhar um bom papel, devido à falta de condições materiais e de capacitação profissional para tal, como pudemos evidenciar na fala do professor B.

A questão do desinteresse dos alunos, fator de grande frustração profissional dos professores de matemática, talvez pudesse ser superada se os investimentos necessários a uma educação de qualidade fossem efetivamente realizados. Uma vez que, até mesmo os materiais mais básicos para o trabalho em sala de aula (giz e lousa), faltam ou se encontram em condições precárias para utilização.

Sabemos, do mesmo modo que Lorenzato (2006), que o contexto social no qual o aluno está inserido influi fortemente em seu modo de pensar e de agir, bem como em seus interesses e necessidades e na hierarquização de seus valores, porém, não podemos deixar de considerar a questão da insuficiência de recursos didáticos como fator desmotivador de alunos e professores.

Muitas vezes, a falta de interesse e de participação dos alunos na sala de aula e como consequência a não aprendizagem, estão realmente relacionadas à falta de vontade dos alunos, contudo, não é possível culpabilizar os alunos a todo tempo, como se eles fossem os únicos responsáveis pela sua própria educação, pois, entendemos que todo o contexto escolar também tem grande influência no interesse dos alunos pelas aulas.

No que concerne ao outro aspecto relatado pelos professores, quanto à dificuldade no trabalho com a matemática em sala de aula, o que se percebe são as dificuldades dos alunos relacionadas aos conceitos básicos da matemática, especificamente como citado pelos professores, às quatro operações aritméticas. Tais dificuldades estão diretamente relacionadas aos problemas manifestados desde o Ensino Fundamental, arrastando-se para o Ensino Médio, tornando-se uma problemática muito complexa que acaba por demandar aos professores a tarefa de conseguirem, além de cumprir o currículo obrigatório, ter de lidar com a questão dos problemas e superação da defasagem matemática dos alunos.

De acordo com Silva e Martinez (2017), as lacunas conceituais na matemática podem se manifestar de diferentes formas, como: a falta de raciocínio lógico matemático, o que implica inicialmente a dificuldade em resolver problemas que envolvam as operações básicas

e posteriormente se estendendo para conceitos que envolvem maior nível de abstração e generalização de algoritmos.

Os autores destacam que as defasagens cognitivas generalizadas ou específicas podem ser decorrentes de problemas linguísticos que se manifestam na matemática, problemas de atenção e memória, decorrentes de transtornos e distúrbios como já discutido por (SILVA; ARRUDA, 2014), mas também podem ser originadas do ensino inadequado ou insuficiente, aos quais os alunos foram submetidos, o que se configura em agravante para essa problemática.

Buscando nesse momento investigar os fatores que influenciam negativamente o desenvolvimento do trabalho docente com a matemática em sala de aula, inquerimos os professores a esse respeito e suas respostas estão apresentadas no quadro 30 a seguir.

**Quadro 30:** Respostas dos professores à questão: Para você, quais fatores influenciam negativamente o desenvolvimento do trabalho com a matemática em sala de aula?

(Justifique)

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	“Acredito que nos anos iniciais deveria ter um especialista da área para acompanhar o aprendizado dos alunos.”
<b>B</b>	“Salas superlotadas, ambiente e recursos didáticos escassos, material didático inadequado e superficial.”
<b>C</b>	“Falta de material tecnológico, para que os alunos possam ver e vivenciar as aplicações da matemática em diversas áreas do conhecimento.”
<b>D</b>	“Falta de motivação dos alunos para prosseguir com os estudos; facilidade do acesso (informática) de respostas prontas; preguiça de pensar.”
<b>E</b>	“A ausência de recursos didáticos.”

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

Observando as respostas dos professores, deparamo-nos novamente com a questão da falta de dedicação dos alunos para com os estudos e também, os problemas relacionados à deficiência de recursos didáticos pedagógicos, incluindo as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e à inadequação do material didático utilizado no processo de ensino e aprendizagem da matemática com os alunos.

Além desses fatores, outros aspectos levantados pelos professores como negativos ao desenvolvimento do trabalho com a matemática, estavam relacionados às condições de trabalho em sala de aula, no que diz respeito ao excessivo número de alunos por sala, o que com certeza dificulta muito o trabalho dos professores no desenvolvimento de suas atividades, pois eles não conseguem por vezes dar a devida atenção aos alunos no decorrer das aulas. Talvez por isso, um dos professores relata que um dos aspectos negativos para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem da matemática em sala de aula está na ausência de profissionais que auxiliem (professores monitores) no acompanhamento do aprendizado dos alunos, destacando a importância de se ter nos anos iniciais professores especialistas da área para acompanhar os alunos no processo educativo.

Apresentamos a seguir, na tabela 21, a categorização feita a partir das respostas dos docentes.

**Tabela 21:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados, aos fatores que influenciam negativamente o desenvolvimento do trabalho com a matemática em sala de aula.

Situações explicitadas	Professores
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS À DEDICAÇÃO AOS ESTUDOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de motivação dos alunos;</li> <li>• Preguiça de pensar;</li> <li>• Facilidade de obter as respostas das atividades por meio da internet.</li> </ul>	D

<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AOS RECURSOS DIDÁTICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos didáticos escassos;</li> <li>• Ausência de recursos didáticos</li> <li>• Material didático inadequado e superficial</li> <li>• Falta de material tecnológico</li> </ul>	<p>B, E, C</p>
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Salas superlotadas</li> <li>• Ausência de outros (ou de mais) profissionais para auxiliar no acompanhamento do aprendizado dos alunos em sala de aula</li> </ul>	<p>A, B</p>

Corroboramos com Lorenzato (2006), quando diz que no contexto atual, diante de tantas tecnologias e transformações no meio social, não dá para prosseguir sendo aquele (a) professor (a) do passado, com as mesmas metodologias e atitudes frente ao processo de ensino e aprendizagem da matemática, já que as mudanças estão acontecendo a cada momento. Contudo, parece que a educação segue a passos lentos, não conseguindo acompanhar o mesmo ritmo das transformações. Olhando para as escolas percebemos poucas modificações ao longo do tempo. Os professores, em número considerável, continuam ministrando suas aulas do mesmo jeito há anos, e os recursos basicamente são os mesmos: giz, lousa e livro didático.

Acreditamos que o uso das tecnologias como ferramenta metodológica pode auxiliar muito o trabalho docente. Para tanto, é necessário que esses recursos estejam disponíveis em quantidades adequadas e acessíveis ao professor para que ele possa desenvolver seu trabalho com os alunos. Mas também é imprescindível que o docente esteja capacitado para fazer uso dessas tecnologias, devendo receber formação apropriada para que suas habilidades contribuam da melhor forma possível à formação dos alunos. Só que para isso, deve haver investimentos significativos por parte dos órgãos responsáveis pela educação no país, bem como ações de formação continuada de qualidade aos professores.



Dessa forma, torna-se muito compreensível a falta de interesse dos alunos e os sentimentos de insatisfação dos professores, haja vista que os docentes devem fazer grandes esforços para desenvolver um trabalho de qualidade, dispondo quando não, simplesmente do mínimo necessário.

A propósito de compreender melhor a questão da inadequação do material didático apontada por alguns professores, resolvemos questioná-los especificamente sobre o assunto, bem como, sobre as suas dificuldades com a Educação Inclusiva e sobre o Sistema de Progressão Continuada que rege as escolas públicas paulistas.

Entendemos que esses três pontos (Proposta Curricular – Caderno do Professor de Matemática, Educação Inclusiva, Sistema de Progressão Continuada) podem se constituir em grandes desencadeadores de crise de Identidade Profissional docente, uma vez que trabalhar com material didático com qualidade aquém do esperado, dificulta o trabalho docente e não desperta o interesse dos alunos. Quanto à questão da inclusão, os professores demonstram preocupação pela falta de formação adequada e acabam por se sentir praticamente sozinhos no enfrentamento das situações que emergem no dia a dia da sala de aula. No que concerne ao Sistema de Progressão Continuada, há o incômodo pela má interpretação do que este verdadeiramente se constitui, fazendo com que sua execução se dê na perspectiva de promover os alunos sem que tenham desenvolvido as competências e habilidades necessárias ao prosseguimento dos estudos para os anos subsequentes.

Assim, no que segue (quadro 31), apresentamos as respostas dos professores quanto aos questionamentos sobre esses três aspectos.

**Quadro 31:** Respostas dos professores à questão: Como você analisa os pontos a seguir, no que diz respeito as dificuldades de desenvolvimento profissional do seu papel enquanto professor de matemática? a) Educação Inclusiva; b) Sistema de Progressão Continuada; c)

Proposta Curricular (caderno do professor de matemática)

Professores	Respostas
-------------	-----------

<p><b>A</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Inclusiva</li> </ul> <p>“Procuro adequar as atividades de acordo com as habilidades apresentadas em uma sondagem, assim como explorar ao máximo as habilidades e competências adquiridas anteriormente.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de Progressão Continuada</li> </ul> <p>“O sistema de progressão continuada é um facilitador que respeita o tempo do aluno para aprendizagem e sem levar em consideração vários fatores que atrapalham o rendimento.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposta Curricular (Caderno do professor de matemática)</li> </ul> <p>“O caderno do professor é uma ferramenta ótima pois permite a continuação do currículo se o aluno precisar mudar de cidade. No entanto, o seu conteúdo é muito avançado para o perfil dos nossos alunos.”</p>
<p><b>B</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Inclusiva</li> </ul> <p>“Enquanto educadora, procuro trabalhar com adaptação curricular e terminalidades específicas, porém, não há nenhum tipo de orientação da escola com relação a isso. Existem poucos profissionais trabalhando como orientadores em sala.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de Progressão Continuada</li> </ul> <p>“A progressão continuada vem a cada dia sendo mais discutida devido a sua proposta inadequada ao estudante, tornando professores cada vez mais insatisfeitos. Foi a pior mudança na educação. O fracasso escolar é muito relacionado a isso.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposta Curricular (Caderno do professor de matemática)</li> </ul> <p>“Inadequada, incompleta e muito superficial.”</p>
<p><b>C</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Inclusiva</li> </ul> <p>“Salas lotadas dificultam o trabalho com esses alunos que precisam de uma atenção especial.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de Progressão Continuada</li> </ul> <p>“É um grande desafio, alunos sem maturidade sabem que vão passar, aprendendo ou não, acabam atrapalhando outros que precisam de ajuda.”</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposta Curricular (Caderno do professor de matemática)</li> </ul> <p>“A proposta curricular em alguns anos (séries) é muito vaga e resumida, fazendo com que o planejamento das aulas se torne dificultoso.”</p>
<b>D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Inclusiva</li> </ul> <p>“Muita dificuldade, não fomos preparados para trabalhar com esses alunos.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de Progressão Continuada</li> </ul> <p>“Alunos acabam se desestimulando por verem seus colegas passarem de série sem ter feito nada.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposta Curricular (Caderno do professor de matemática)</li> </ul> <p>“Na minha opinião é muito abstrata para a clientela com que trabalho. A maioria dos exercícios são resolvidos com o auxílio da professora.”</p>
<b>E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Inclusiva</li> </ul> <p>“Dependendo da síndrome, o professor necessita de um professor acompanhante para o aluno.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de Progressão Continuada</li> </ul> <p>“Alunos mal sabem escrever, foram aprovados. O único problema é que a progressão continuada se transforma em aprovação automática.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposta Curricular (Caderno do professor de matemática)</li> </ul> <p>“Ela é de qualidade, porém não se enquadra na realidade dos nossos alunos.”</p>

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

Para melhor organização e análise das informações, categorizamos primeiramente as respostas dos professores quanto ao aspecto da Educação Inclusiva, apresentadas na tabela 22.

**Tabela 22:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados, no que concerne as dificuldades de desenvolver o seu papel enquanto professor de matemática relacionadas a Educação Inclusiva.

<b>Situações explicitadas</b>	<b>Professores</b>
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS À INSUFICIÊNCIA DE FORMAÇÃO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muitas dificuldades devido à falta de preparação dos professores nessa questão.</li> </ul>	D
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há orientações da escola em como adaptar o currículo de modo a atender as demandas da inclusão.</li> <li>• Professores criam estratégias que consideram adequadas.</li> </ul>	A, B
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Salas lotadas.</li> <li>• Necessidade de profissionais com formação específica para auxiliar os alunos com necessidades especiais.</li> </ul>	C, E

A adaptação do conteúdo curricular é uma das estratégias que devem ser empregadas para viabilizar a inclusão, visto que os alunos não são iguais, como afirma Marchesi (2004, p. 38),

[...] os alunos são diferentes em seus ritmos de aprendizagem e em seus modos pessoais de enfrentar o processo educacional e a construção de seus conhecimentos. A atenção às diferenças individuais educativas faz parte também de todas as estratégias educativas que se assentam no respeito à individualidade de cada aluno. Um respeito que, no caso dos alunos com necessidades educativas especiais, exige que se proporcione uma educação adaptada às suas possibilidades. (p.38).

Segundo o autor, para decidir quais aspectos devem sofrer a adaptação é fundamental que os envolvidos no processo educativo conheçam as particularidades de cada aluno, pois as adaptações podem acontecer no que concerne aos objetivos de cada área, aos critérios de avaliação ou quanto aos métodos pedagógicos a serem utilizados.

Andrade (2008) afirma que é a formação adequada dos professores que irá possibilitar a análise dos domínios de conhecimentos dos alunos, de modo a fazer as devidas adaptações ao currículo, já que esta deve ser criteriosa e tomada com muita responsabilidade, objetivando a criação de atividades e materiais que aprimorem a compreensão dos alunos.

Ademais, o professor precisa do apoio da sala de recursos, da família e da equipe gestora. É extremamente importante que esse apoio realmente aconteça, para que o professor possa modificar sua prática e assim favorecer a aprendizagem do aluno.

Nesse processo de desenvolvimento das habilidades didáticas é essencial destacar a atuação dos professores de apoio, conforme afirma Marchesi (2004, p.42),

[...] seu papel principal é colaborar e ajudar os professores de classe para que desenvolvam estratégias e atividades que favoreçam a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Sua tarefa, portanto, não se centra mais no atendimento exclusivo a esses alunos, mas em ajudar os professores a resolver os problemas e a encontrar a melhor alternativa para a instrução de seus alunos. (p.42).

Dessa forma, compreendemos que com as constantes mudanças da educação em nosso país, onde um dos objetivos é a inclusão, a formação dos professores deve ser apontada como um dos principais elementos, no sentido de assegurar a esses alunos um ensino de qualidade.

É preciso que as instituições formadoras reformulem o currículo de suas licenciaturas e incorporem novas práticas, de modo a possibilitar aos docentes a apropriação das habilidades imprescindíveis para lidar com os desafios dessa nova realidade. Não é suficiente obter conhecimento acerca da disciplina com que irá trabalhar. É fundamental que o profissional se sinta preparado para enfrentar e solucionar conflitos, que tenha criatividade para fazer adaptações das metodologias de ensino e assim fazer da sala de aula um espaço de efetiva aprendizagem.

Não obstante, sabemos que há iniciativas nesta direção em função do Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a lei sobre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e prevê que o estudo dessa língua seja inserido como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação inicial de professores e nos cursos de fonoaudiologia de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Porém, essas iniciativas parecem ainda não estar refletindo consideravelmente na realidade dos sujeitos investigados.

Para Marchesi (2004), é muito difícil progredir no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, não adquirirem competências suficientes para ensinar a todos os alunos. Esse conhecimento não pode ser exclusividade de especialistas em Educação Especial, é preciso que todos os envolvidos no processo educativo tenham conhecimentos e habilidades para contribuir para com a adequação curricular, elaborar estratégias diferenciadas, superar os desafios do dia a dia escolar e intervir junto ao aluno, procurando alternativas para sanar as dificuldades.

As colocações de Silva (2011) vão diretamente ao encontro do que foi apontado pelos sujeitos investigados, quando diz que em geral as escolas não possuem um ambiente favorável à inclusão, haja vista, que os professores reclamam das salas de aula superlotadas, recursos didáticos escassos, mobiliários inadequados, pouco espaço para diversão e ausência de recursos tecnológicos.

Assim, a Educação Inclusiva para efetivar-se adequadamente, deverá estar envolta por planejamentos e investimentos de recursos, o que certamente exigirá o comprometimento dos órgãos governamentais na preparação prévia do ambiente escolar, com investimentos na infraestrutura e na área pedagógica para receber esses alunos. As escolas precisam ser reestruturadas de modo a terem espaços físicos adequados e suficientes, além de salas de aula amplas, sala de recurso, espaço para recreação, além da acessibilidade, como rampas e banheiros. Na área pedagógica, será preciso que as escolas possuam material didático adequado, recursos tecnológicos e profissionais bem qualificados e engajados em ações de formação continuada.

Direcionamos agora nossa análise para as considerações feitas pelos professores a respeito do Sistema de Progressão Continuada. A categoria de análise elaborada a partir de suas respostas está apresentada na tabela 23.

**Tabela 23:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados, no que concerne as dificuldades de desenvolver o seu papel enquanto professor de matemática relacionadas ao Sistema de Progressão Continuada.

Situações explicitadas	Professores
<p><b>SITUAÇÕES RELACIONADAS A INADEQUADA INTERPRETAÇÃO/APLICAÇÃO DO MODELO EDUCACIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos são promovidos sem as competências e habilidades mínimas;</li> <li>• Aprovação automática;</li> <li>• Os alunos passam a não se preocuparem com o processo de aprendizagem;</li> <li>• Problemas de desmotivação e indisciplina;</li> <li>• Fracasso escolar</li> </ul>	A, B, C, D, E

Verificando as respostas dos professores, percebemos com clareza a insatisfação com o sistema que rege a educação paulista atualmente. Nos moldes como o Sistema de Progressão Continuada vem sendo interpretado e constituído nas escolas, muito distante do seu verdadeiro propósito, como já discutido anteriormente com Gomes (2016), só tem contribuído para a piora das condições de trabalho do professor, já que o fato de os alunos serem conduzidos aos ciclos seguintes sem atingirem minimamente as habilidades e competências específicas da matemática tidas como aceitáveis, fazem os professores compreenderem o sistema como uma mera promoção/aprovação automática.

Nascimento (2005, p. 68), em sua pesquisa, relata que *“pelo menos na teoria, a Progressão Continuada visa a concentrar todos os esforços possíveis para levar o aluno a*

*aproveitar as atividades escolares ao seu desenvolvimento cognitivo e social, por consequência, ao progresso.”* Nessa perspectiva, os termos aprovação ou reprovação deixam de ter relevância, sendo que a preocupação maior deve se dar em torno da questão se o aluno está ou não aprendendo e, a partir disso levar o professor a buscar novas formas para que o aluno possa progredir em seus estudos.

Contudo, na prática, o Sistema de Progressão Continuada vem enfrentando sérios obstáculos, pois, como já dito anteriormente vem se caracterizando como promoção/aprovação automática. Pais, alunos, professores, diretores e coordenadores pedagógicos declaram que a Progressão Continuada é sinônimo da queda de qualidade do ensino, sendo encarada como nada mais que uma promoção automática entre as séries (anos), mesmo o aluno não apresentando aproveitamento nos estudos. (NASCIMENTO, 2005). Ainda, segundo o autor e os professores por nós investigados, a Progressão Continuada vem causando desinteresse no aluno que, em tese, parece perceber que não precisa mais estudar, pois será promovido de qualquer forma.

De acordo com Nascimento (2005), quando da sua implantação, o Sistema de Progressão Continuada permitiu que as escolas pudessem se organizar em dois ciclos, substituindo assim a serialização. Com isso, pensava-se que os alunos teriam um tempo maior para aprender, o que não acontecia no sistema de séries.

[...] por exemplo, se o aluno não conseguia aprender divisão na terceira série, ele seria reprovado. Com a progressão continuada, se o aluno não aprendeu divisão, ele terá um tempo maior, um ou dois anos para aprender, sendo respeitado seu ritmo de aprendizagem. [...] Assim, com a implantação da progressão continuada, seria impossível aceitar a concepção de que o aluno deve ser reprovado se ele não dominou bem a divisão, mesmo que tenha aprendido tudo em português, ciências, história e geografia. (NASCIMENTO, 2005, p. 69)

No entanto, toda essa perspectiva não condiz com a realidade vivenciada nas escolas públicas atualmente. Infelizmente o que impera é realmente a questão da promoção automática dos alunos e conseqüente prejuízo para o desenvolvimento do processo de ensino



e aprendizagem da matemática, bem como desmotivação para os professores prosseguirem em suas atividades.

Por fim, no que segue, abordaremos a questão do material didático utilizado pelos professores da rede pública estadual paulista no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Para tanto, também categorizamos suas respostas, apresentadas na tabela 24, de modo a evidenciar as suas considerações sobre o material.

**Tabela 24:** Distribuição por categorias, das respostas explicitadas pelos sujeitos investigados, no que concerne as dificuldades de desenvolver o seu papel enquanto professor de matemática relacionadas a Proposta Curricular (Caderno do professor de matemática).

<b>Situações explicitadas</b>	<b>Professores</b>
<b>SITUAÇÕES RELACIONADAS AO CONTEÚDO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• O conteúdo é muito avançado e abstrato para o perfil dos nossos alunos;</li><li>• Inadequada, incompleta e muito superficial;</li><li>• Muito vaga e resumida;</li><li>• Exercícios são resolvidos com o auxílio da professora.</li></ul>	A, B, C, D, E

Observando as respostas dos professores, foi possível perceber a unanimidade quanto à reclamação a respeito da forma como o conteúdo é apresentado no caderno do professor de matemática, mesmo que ainda alguns professores o considerem de qualidade. Oliveira (2014), relata que proposta curricular do Estado de São Paulo estabelece o desenvolvimento de um currículo mínimo para todas as áreas do conhecimento, inclusive a matemática, porém, para os professores, este currículo mínimo, não considera a realidade social, regional e intelectual dos alunos.

Segundo Cassiari (2011), as críticas mais apontadas pelos professores, para justificar a não utilização efetiva da proposta, estão relacionadas ao elevado nível de complexidade dos exercícios, à desconexão com a realidade dos alunos, além das lacunas conceituais e a falta de conhecimento prévio dos alunos para compreendê-los. Acreditamos ser importante uma reflexão a partir desta constatação, já que esses motivos dificultam a implementação do caderno. Dessa forma, faz-se necessária uma ação em conjunto com todos os envolvidos no processo educativo, principalmente os professores, que propiciem momentos de discussões, que levem a ações efetivas de reestruturação do material.

É fundamental que os professores participem da elaboração das propostas curriculares. E não estamos nos referindo a uma participação simplesmente por meio de questionários, mas sim na reflexão, discussão e exposição de suas opiniões no que diz respeito àquilo que é preciso ser melhorado na educação, bem como à consideração da realidade das escolas em que atuam, já que de acordo com Oliveira (2014), os professores veem a criação da proposta curricular do Estado simplesmente com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos em uma avaliação externa realizada anualmente nas escolas públicas estaduais paulistas, servindo apenas para disfarçar a verdadeira situação das escolas públicas no que concerne à aprendizagem dos alunos.

## **5.8 Profissão docente: a crise de Identidade Profissional do professor de matemática**

Finalizando nossa pesquisa, ao menos no que concerne ao seu propósito inicial, de investigar a existência na atualidade de uma crise de Identidade Profissional, especificamente dos professores de matemática da Educação Básica, influenciada pelas configurações contemporâneas da Educação, decidimos questionar explicitamente os professores investigados sobre o assunto.

Suas respostas estão apresentadas no quadro 32 a seguir, e se mostram carregadas de sentimentos: angústia, decepção, frustração, otimismo, esperança, etc.

**Quadro 32:** Respostas dos professores à questão: Você acredita que existe atualmente uma crise de Identidade Profissional docente em geral? E em relação a Identidade Profissional dos professores de matemática na Educação Básica? (Justifique)

Professores	Respostas
<b>A</b>	“Existe uma sobrecarga de deveres que implica na obrigatoriedade de muita burocracia, deixando a desejar um trabalho de excelência. Muitos professores sabem o que deve ser trabalhado, mas ainda não vinculam o seu conteúdo com o aprender a refletir, raciocinar e serem autônomos e querem algo melhor para o futuro profissional.”
<b>B</b>	“Sim. Ainda existe e continuara existindo, independente da área em que se atua enquanto docente. Nunca foi fácil ser professor em nenhuma época da história. Estamos vivendo em um momento de transição, mudanças de papéis e de responsabilidades atribuídas a escola e aos professores. Dessa forma há uma crise instalada na escola há muitos anos. Professores estão esgotados, insatisfeitos com as condições de trabalho, com o excesso de burocracia exigida pelo Estado, com a ausência da família e a desvalorização do professor. Enxergo hoje o professor como um refém da má qualidade de ensino, ensino esse que foi e está sendo sucateado pelo Estado!”
<b>C</b>	“Acredito que não podemos generalizar, pois em todas as profissões pode haver crise de identidade.” “Não, o docente de matemática ama o que faz e quer fazer com que sua disciplina alcance o interesse de outros (discente).”
<b>D</b>	“Sim, porque o nosso papel está sendo esquecido, sua importância em si, estamos mais trabalhando o social, devido a crise do país, do que os conteúdos necessários para a formação do aluno integral.”
<b>E</b>	“Sim. As causas a crise de identidade são muitas: conflitos no trabalho; salários precários; pouco reconhecimento.”

**Fonte:** Material produzido durante a pesquisa

Analisando as colocações dos sujeitos, fica claro na fala das professoras B, D e E, a certeza da existência da crise da profissão, e por consequência na Identidade Profissional dos docentes, tanto dos professores das outras áreas em geral, quanto dos professores de matemática. Suas colocações vão diretamente ao encontro de todo o exposto em nossa tese. Elas apontam nitidamente os fatores que se apresentam como desencadeadores dessa crise: o excesso de responsabilidades atribuídas à escola e aos professores pelo Estado e pela sociedade, as condições precárias de trabalho, a demasia das demandas burocráticas sobre os professores, a ausência da família diante das suas responsabilidades na formação dos alunos e na sua vida escolar e a depreciação da importância do papel dos professores no processo de ensino.

A professora A, apesar de não explicitar diretamente a existência de uma crise de Identidade Profissional docente, faz algumas considerações assim como as professoras citadas acima, quanto às questões que entendemos serem fatores de crise: a sobrecarga de deveres, a burocratização das atividades docentes em detrimento da melhoria da qualidade das condições de trabalho para se alcançar como ela mesma coloca, um trabalho de excelência, o que compreendemos, como aquele que efetivamente proporcionará aos alunos o desenvolvimento das competências e habilidades matemáticas esperadas para os ciclos que estão inseridos.

A professora C, numa perspectiva mais otimista e esperançosa, encara que o problema da crise de Identidade Profissional não é “privilegio” apenas da profissão docente, podendo qualquer profissão também passar por períodos de crise. Ela não vislumbra a existência de uma crise de Identidade Profissional dos professores de matemática, pois, entendemos que ela acredita que mesmo diante das dificuldades, os professores amam o que fazem e estão dispostos a fazer todo o possível, dentro das suas limitações, para que a aprendizagem aconteça.

A partir de todo o contexto apresentado em nosso trabalho e das considerações feitas pelos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa compreendemos, agora ainda mais, a urgência

de mudanças no *status* social da profissão docente e de grandes investimentos na formação, no profissional e nas escolas para que um trabalho digno e de qualidade seja possível de ser concretizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando nossa questão da pesquisa: *De que maneira as configurações atuais da educação, relacionadas às profundas mudanças no contexto das escolas públicas estaduais paulistas, têm contribuído para uma nova identificação do papel do professor de matemática em sala de aula, que possa desencadear um processo de crise de Identidade Profissional?*, apresentaremos uma síntese das principais conclusões do estudo que realizamos, bem como as suas implicações para a profissão docente, no que concerne a algumas perspectivas futuras face à reconstrução da Identidade Profissional dos professores de matemática da Educação Básica.

Através de um estudo teórico sobre o tema, observamos que as configurações contemporâneas da educação, no que concerne as significativas mudanças políticas e sociais em todos os níveis da sociedade, refletem diretamente no sistema educacional em geral, influenciando não só as capacidades e conhecimentos dos professores, mas também, e, sobretudo, nas condições de trabalho e relações interpessoais existentes na escola, entre os pares e em sala de aula com os alunos, conduzindo-os muitas vezes ao questionamento da própria Identidade Profissional. Com isso, assumimos a hipótese de que tais fatores, entre outros, constituem-se como os principais responsáveis pelo desencadeamento de uma crise de Identidade Profissional dos professores de matemática.

Nessa pesquisa, optamos por realizar uma investigação baseada numa abordagem qualitativa, junto aos professores de matemática de uma escola pública estadual do interior de São Paulo, objetivando compreender a escolha da profissão docente; identificar a evolução da concepção da profissão e evidenciar o grau de exigência social, político e educativo do trabalho realizado pelos professores.

Buscou-se verificar também, as mudanças atuais mais significativas e possíveis implicações na implementação e desenvolvimento das mesmas; conhecer as condições de trabalho em que se exerce a profissão; analisar de que modo a formação inicial e continuada

vai ao encontro dos interesses, expectativas e necessidades dos professores; perceber a reação dos professores e as implicações no desempenho da multiplicidade de funções; conhecer a relação que o professor estabelece consigo mesmo e com os outros envolvidos no processo educativo (alunos, pais, escola e colegas de trabalho).

Deste estudo, a partir da análise global dos dados obtidos por meio da aplicação dos questionários, e com base nos objetivos propostos, ressaltamos os aspectos a seguir enunciados.

A problemática da Identidade Profissional docente encontra-se estreitamente vinculada às questões do passado e do presente dos professores sujeitos desta investigação, estando presentes nas mudanças das relações entre o Estado e os professores; entre estes, a sociedade e os alunos, assim como nas relações de mediação dos saberes específicos da profissão.

Entendemos, portanto, que a Identidade Profissional não se torna problemática quando se encontram definidas as funções e as condições de exercício da profissão, ou seja, quando as regras e as normas são claras e há investimentos adequados para o desenvolvimento adequado da atividade profissional. Contudo, quando se produz uma ruptura destas definições (desestruturação), pelos diversos fatores apresentados e discutidos (contexto sociopolítico e educativo, indefinição social e profissional do professor, inadequação da política educacional, desvalorização salarial, alterações nas relações professor-aluno, mudanças nas relações entre os professores, condições precárias de trabalho, multiplicidade progressiva das funções docentes, formação inicial e continuada), surge uma dimensão preocupante.

Nestas circunstâncias, os professores vêm desestabilizado sua principal função profissional, qual seja, ser mediador e orientador da aprendizagem dos seus alunos. Isso faz com eles sintam uma perda de legitimidade com a mudança do lugar que tem ocupado no exercício da profissão.

Sendo a escolha da profissão docente determinada por influências interiores e exteriores ao professor, a perda de legitimidade começa a fazer-se sentir quando da falta de respeito e valorização profissional, de condições de trabalho, do desprestígio e das excessivas cobranças por parte da sociedade e dos órgãos superiores responsáveis pela educação. Estas exigências são muitas vezes impostas aos professores sem haver preocupação em se considerar suas opiniões e sem tê-los como participantes deste processo.

Haja vista que como são os principais atores no desenvolvimento e implementação de tais exigências e aqueles que melhor conhecem a realidade das escolas, deveriam ser os primeiros a serem consultados. Além de menosprezarem os professores durante a elaboração das propostas e das políticas educacionais, também não se preocupam em dar condição apropriada para prepará-los, formá-los e incentivá-los a fim de desempenharem com eficácia todas as imposições. Também não se preocupam em conhecer as condições materiais e institucionais, exigindo apenas a concretização das demandas impostas.

Diante deste cenário torna-se evidente uma grande defasagem entre a realidade das escolas e dos professores e as exigências políticas e sociais, provocando uma séria instabilidade profissional e falta de interesse pela profissão, levando-os até mesmo ao desejo de abandono da carreira docente.

No que concerne às mudanças em geral, estas são assinaladas pelos professores como uma distância entre aquilo que se deve fazer na realidade nas escolas e aquilo que são obrigados a fazer. Compreendemos dessa forma, que as configurações atuais da educação afetam significativamente a Identidade Profissional dos professores, construída inicialmente com base numa função social de mediação do saber, saber esse que nesse momento é posto em causa, em detrimento de outras atribuições a que os professores muitas vezes são levados a desempenhar, emergindo como obstáculos ao desenvolvimento da prática pedagógica e da evolução do processo de ensino e aprendizagem da matemática.



Toda mudança no contexto escolar deve vir acompanhada de renovação metodológica e material, mas, no entanto, não é o que vem acontecendo nas escolas públicas estaduais paulistas, segundo os sujeitos investigados. No geral, a escola onde eles lecionam, apresenta deficiência de instalações e condições de trabalho adequadas aos dias de hoje (falta de recursos didáticos, equipamentos desadequados, insuficiência de espaços, etc.).

O volume de mudanças ocorridas na contemporaneidade, bem como as expectativas cada vez mais exigentes em relação ao papel dos professores na sociedade moderna, requer também, novos modos de perspectivar a formação dos professores. No que se refere à formação inicial, esta é criticada por alguns professores ao apontarem a demasiada teoria em detrimento da prática, quando se referem à existência de um grande distanciamento entre aquilo que aprenderam durante a formação inicial e aquilo com que se depararam na realidade das escolas. Acrescentam ainda, que é muito difícil aplicar os conhecimentos e as técnicas adquiridas na realidade da sala de aula e defendem, assim, a importância das práticas pedagógicas e do contato com diferentes alunos e diferentes realidades através dos estágios supervisionados.

A formação continuada apresenta-se para alguns professores como pouco satisfatória e para outros poucos como positiva. O grau de satisfação leva em consideração a qualidade e o fato de corresponder às necessidades pessoais e profissionais e às expectativas dos professores. A evolução da sociedade tende a afetar a escola cada vez mais, ampliando assim as suas funções, às quais o professor deverá dar resposta. Esta multiplicidade de funções é compreendida como responsabilidades acumuladas que exigem muito dos professores, mas que em contrapartida não têm subsídios para tal.

É de salientar então, o conflito em que vivem os professores diante da contradição entre, por um lado, o aumento da demanda de trabalho, das áreas de responsabilidade e das expectativas sociais colocadas a seu encargo e, de outro, os meios e apoios que os órgãos públicos e a sociedade estão dispostos a colocar à sua disposição, a ambiguidade nas obrigações, direitos e responsabilidades, levando-os a uma considerável sobrecarga de

trabalho e ao prejuízo do clima da sala de aula, com o aumento das situações de indisciplina e da falta de apoio para desenvolver seu trabalho.

Nessa perspectiva, os professores emergem em sentimentos de angústia, de desespero, de desmotivação pessoal e profissional, de falta de tempo, de sobrecarga e de incapacidade para responder a tantas solicitações, deixando-os incertos sobre o seu principal papel dentro do contexto formador dos alunos e fazendo-os questionarem qual a sua importância enquanto educadores matemáticos, conduzindo-os a uma crise de Identidade Profissional.

A relação que o professor estabelece consigo mesmo diverge dos restantes, pois cada um desenvolve uma forma pessoal de organizar e controlar as suas aulas, de se dirigir aos alunos, de abordar didaticamente um certo tema ou conteúdo e de reagir em presença de conflitos. A relação dos professores com os alunos encontra-se no cerne de todo o processo de ensino e aprendizagem.

No nosso estudo, foi possível constatar segundo os professores investigados, que a relação que mantêm com os alunos pode se constituir como principal fator motivacional para o desenvolvimento do trabalho docente, tanto quanto como pode ser considerada um dos grandes problemas que contribuem negativamente para a realização pessoal e profissional. Apesar de existirem casos exitosos na relação professor/aluno, existem também situações em que os alunos são fontes de angústia e desmotivação devido à falta de atenção, de empenho, o não cumprimento de regras, à desestabilização da turma, à distração e aos maus comportamentos.

Quanto à relação que os professores estabelecem com os pais dos seus alunos, no geral apresenta-se como positiva, com certa colaboração e reconhecimento pelo trabalho docente. No entanto, os sujeitos investigados lamentam o fato de muitos pais terem se desresponsabilizado da educação, do apoio e do acompanhamento dos filhos, transferindo para os professores um excesso de atribuições.

A relação dos professores com a escola enquanto organização se apresenta pouco satisfatória, uma vez que os professores reconhecem que a autonomia das escolas apenas existe em decreto e não na realidade. Em vez de gozarem da autonomia e respaldo, os professores têm a sua vida cotidiana cada vez mais controlada e sujeitas a uma exacerbada regulamentação burocrática e administrativa.

As relações entre os pares desempenham um papel determinante na (re) construção da Identidade Profissional dos professores. No entanto, para os professores da nossa investigação as relações com os colegas de trabalho apresentam-se por vezes negativas, uma vez que os professores tendem a se isolarem em seu trabalho, o que em muito relaciona-se com a questão de conflitos por competitividade e até mesmo desacordos ideológico-pedagógicos.

Consideramos que essas relações dependem muito do professor como pessoa, ou seja, da sua maneira de ser, de viver a profissão e de atuar. Por isso, alguns preferem manter uma boa relação com os colegas com que mais sentem afinidade, enquanto que com aqueles que não se identificam acabam por estabelecer apenas uma relação profissional, o que por si só não se caracteriza como suficiente para um bom clima de escola e conseqüentemente de trabalho. Para tal se faz necessária a existência de mais comunicação, interajuda, cooperação, troca de ideias e de experiências, trabalho coletivo, etc.

Diante das colocações feitas anteriormente, baseadas na análise dos dados, evidenciamos que, de uma forma ou de outra elas se constituem visivelmente em fatores que conduzem à crise de Identidade Profissional dos professores, no nosso caso, dos professores de matemática. Nesse contexto, defendemos que para (re) constituição de nova Identidade Profissional não culmine em crise profissional, é preciso que haja uma urgente reflexão dos órgãos governamentais responsáveis pela educação em nosso Estado e país, bem como da sociedade, de modo a verificar realmente o que cabe instituir como função da escola e, por conseguinte dos professores.

Entendemos que a profissão docente possui saberes próprios e demanda uma formação de elevado nível científico, além da valorização da profissão a começar pela revalorização salarial do professor, passando pela criação de condições de estabilidade profissional e de exercício digno da profissão, devendo os professores terem sua autonomia e opiniões respeitadas, de modo a fazê-los demonstrar e mobilizar todo o seu potencial de participação e de inovação dentro do processo educativo. Ademais, há a necessidade de desobrigar-se da concepção multifuncional da profissão docente e assegurar, antes de tudo, a necessidade de os professores desenvolverem um trabalho de qualidade com seus alunos, no que concerne à aprendizagem de conceitos, de competências e de habilidades relacionados a sua área de conhecimento.

Para tanto, é preciso também fazer um planejamento que vise à correção de erros e incorpore novos modelos de formação durante o processo de formação inicial, evitando que aumente o número de professores com formação aquém do esperado, já que as mudanças no papel do professor e as profundas modificações no contexto social na contemporaneidade e nas relações interpessoais ao nível do ensino estão cada vez mais emergentes.

No que concerne à formação continuada, é preciso conceber a escola como o espaço educativo onde os professores devem, ao mesmo tempo, trabalhar e formar-se. Assim, as ações de formação continuada de professores de todas as áreas, inclusive os professores de matemática, devem ser concebidas a partir da escola, uma vez que ela constitui-se como um ambiente privilegiado de formação, porque é nela que se gera a profissão, desenvolve-se o processo educativo formal, realiza-se o ajustamento entre a teoria e a prática e se reforçam os valores da responsabilidade e da cidadania.

Dessa forma, alcançar a superação da crise de Identidade Profissional docente, exige a manifestação de novos papéis e relações entre os professores e escola, modificações no contexto de trabalho, nas estruturas organizativas e nos modos de pensar e desenvolver o processo de ensino. Mas para que essas manifestações aconteçam, é primordial que a profissão docente ganhe novamente *status* de profissão e que seus profissionais sejam

valorizados pela sua inenarrável importância na formação de cidadãos críticos e reflexivos. Assim, o que os professores mais precisam é encontrar formas e espaços de trabalho, onde tenham sua dignidade profissional reconhecida e valorizada.

Em síntese, por ser um processo complexo, que abrange a apropriação do sentido da sua história pessoal e profissional, no qual o modo de ser e estar na profissão não acontecem sem enfrentamentos, este é um processo que necessita de tempo. Um tempo para (re) construir identidades, para assimilar inovações, para compreender mudanças, para se investir na profissão docente. Contudo, para além do fator tempo, é fundamental também que haja interesse e vontade política, bem como iniciativas em conjunto, para que a situação vivenciada hoje no contexto educacional paulista e porque não brasileiro, no que diz respeito a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas e por consequência do trabalho docente, verdadeiramente aconteçam.

Acreditamos que com esta investigação, ao dar voz aos professores de matemática investigados, pudemos compreender melhor as suas atuais condições de trabalho, refletir acerca do principal papel enquanto educadores matemáticos e principalmente sobre o processo de crise de Identidade Profissional pelo qual vem passando. Esperamos, que esta investigação venha contribuir para com outras pesquisas nesta mesma linha e possa também servir como base para se repensar as políticas públicas educacionais, ao expor a realidade atual do contexto escolar e as angústias profissionais sentidas pelos professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A. El universo profesional del enseñante: um laberinto bien organizado. In: ABRAHAM, A. (Org.). **El enseñante es también una persona**. Conflictos y tensiones em el trabajo docente. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 23-32.
- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2004, 102 p.
- ALVES, P. I. B. **Satisfação, insatisfação no trabalho dos professores do 1º. Ciclo do ensino básico: Estudo do concelho de Caldas da Rainha**. 2010, 244 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica). Universidade Aberta. Lisboa, Portugal.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de pesquisa**, v.41, p.606-639, 2011.
- ANANIAS, E. V.; SOUZA NETO, S. Formação inicial de professores: análise preliminar do contexto das reformas curriculares do Quebec, em Portugal e no Brasil. In: III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 2012, **Anais...**Santiago, 2012. p. 1-11.
- ANDRADE, S. G. Inclusão escolar e formação continuada de professores: relações e contrapontos. **Poiésis**, v.1, p. 86-100, 2008.
- ANGELIN, P. E. Profissionalismo e Profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. **REDD - Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 3, p. 1-16, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LDA, 1977, 118p.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Ed. Vozes, 2002, 516 p.
- BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007.
- BERANGER, M. **Profissionalidade e identidade profissional do professor de matemática: o fenômeno do mal-estar docente e suas implicações**. 2007. 110f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica São Paulo, 2007.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 27ª Ed , 2007, 247p.
- BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação. 1994, 335 p.
- BORGES, M. P. A. **Professores: Imagens e Auto Imagens**. 2007. Tese (Doutorado). Administração Escolar, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa Universidade de Lisboa. Lisboa, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – PNE. Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, v.1, p.30-38, 2010.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. O. (Org). **A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Adolescence and education: contemporary trends in Brazilian research. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Org). **Adolescence and education: international perspectives**. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2003, p. 215-236.

CALDAS, A. R. **Desistência e Resistência no trabalho Docente: um estudo das professoras e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba**. 2007, 173 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CAMPOS, J. Profissionalização dos professores: (Re) posicionamento nas classificações das profissões. **Revista Portuguesa de Educação**, v.29, p. 391-417, 2016.

CARISSIMI, A. C. V.; TROJAN, R. M. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.10, p. 57-69, 2011.

CARMONA, D. R. **Identidade profissional dos Professores de Matemática – Processos de Formação**. 1993. 242 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Seção Autônoma das Ciências Sociais Aplicadas a Ciências de Educação. Lisboa, Portugal.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 21-50.

CARVALHO, A. M. R. Professores em baixa: desmotivação ou profissionalismo? **Revista O Professor**, v.57, III Série, 1997.

CARVALHO, E. J. G.; WONSIK, E. C. Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. **Revista Contrapontos**, v.15, p. 373-393, 2015.

CASARIN, N. E. F.; RAMOS, M. B. J. Família e aprendizagem escolar. **Revista Psicopedagogia**, v.24, p. 182-201, 2007.

CASSIARI, E. R. **Potencialidade e fragilidades na implementação do caderno do professor e caderno do aluno da rede estadual de São Paulo**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2011.

CAVACO, M. H. Retrato do professor enquanto jovem. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v.29, p. 121-138, 1990.

CAVENAGHI, A. R. A.; BZUNECK, J. A. A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia, PUCPR. **Anais** ... 2009. Disponível em:

<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1968\\_1189.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1968_1189.pdf). > Acesso em: 22 de Abr de 2017.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002, 296 p.

CORREIA, J. A. MATOS, M. Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, n2, 2001.

COSME, A; TRINDADE, R. **Manual de sobrevivência para professores**. Porto: Edições ASA, 2002.

COSTA, F. P. et al. **A história da profissão docente: Imagens e autoimagens**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, 2014. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade1datahora\\_30\\_09\\_2014\\_11\\_06\\_31\\_idinscrito\\_902\\_d4dbe7099d5ff20d4fd377156a2a2bd1.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade1datahora_30_09_2014_11_06_31_idinscrito_902_d4dbe7099d5ff20d4fd377156a2a2bd1.pdf)> Data de acesso: 20/11/2017.

CRUZ, F. M. L. **Expressões e significados do fracasso escolar em matemática: representações sociais de professores e alunos da Educação Básica e do ensino superior**. 2006. 362f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

CUNHA, C. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. **Cadernos de Educação: Diretrizes para a Carreira e Remuneração**. v. 14, p. 145-154, 2009.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 149-168.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. **BRASIL**: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 1994.

DELGADO, A. P. O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem. **Espaço do Currículo**, v. 4, p.162-171, 2012.

DINIZ, M. **Os donos do saber**: profissões e monopólios profissionais. Rio de Janeiro: Revan, 2001, 192 p.

DUBAR, Claude (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Org.), **Formação e Situações de Trabalho**. Porto: Porto Editora, pp. 43-52.

DUBAR, C. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005, 339 p.

DUBAR, C. A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Edusp, 2009, 296 p.  
ESTEVE, J. H. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 2009.



ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto editora, 1995, p.93-124.

FERREIRA, L. A. M.; NOGUEIRA, F. M. B. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas plano nacional de educação. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, v. 3, p. 102-128, 2015.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006. 226 p.

FIORENTINI, D., PASSOS, C. L. B., LIMA, R. C. R. (Orgs.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática: período 2001-2012**. Campinas: FE-Unicamp. E-book, 2016.

FISCARELLI, R. B. O. Material didático e prática docente. In: **Anais... I Encontro Ibero-americano de Educação**, 2006, Alcalá de Henares. I Encontro Ibero-americano de Educação. Alcalá de Henares, 2006.

FISS, D. M. L. O Dizer da Professora: para além da indignação. **Educação & Realidade**, v. 36, p. 727-746, 2011.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003, p. 127-160.

FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, p.851-869, 2014.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. 2ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.

GARCIA C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, v. 2, p. 11-49, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GASPAR, M. A. D. CEFAM: Lócus de Formação para o Aluno e o Professor. **Revista Urutágua**, v. 6, p.1-13, 2004.

GEE J. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of Research in Education**, v.25, p.99-125, 2000.

GIL, P. Problemas (in)disciplinares! In: **Boletim Periódico do SPLEU**. Fevereiro / Março, 2002.

GOHIER, C.; ANADÓN, M.; BOUCHARD, Y.; CHARBONNEAU, B.; ET CHEVRIER, J. La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 27, p. 3-32. 2001.

GOMES, E. **Aprendizagem Docente e Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática: investigações de experiências colaborativas no contexto da Amazônia Paraense**. 280 f. Tese do PPGECM/REAMEC polo Pará. Belém: IEMCI. 2014.

GOMES, J. S. Progressão Continuada ou Promoção Automática: uma Contribuição ao Debate. **Anais ... VIII Semana de Ciências Sociais UNIFESP - Educação com o Recorte de Combate às Opressões**, Blucher Social Sciences Proceedings, v.2, p.43-48, 2016.

GOMES, M. L. M. Os 80 Anos do Primeiro Curso de Matemática Brasileiro: sentidos possíveis de uma comemoração acerca da formação de professores no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n. 55, p. 424-438, 2016.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista de ciências da educação**, v.8, p. 23-36, 2009.

GOULART, D. C. A culpa é dos professores! Um diagnóstico que engendra uma política neoliberal de formação docente. **Revista café com sociologia**, v.2, p.68-82, 2013.

HONORATO, T. A Escola complementar paulista para formação de professores (1890 – 1911). **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, v.3, p. 58-72, 2013. Disponível em: <[http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3006/pdf\\_185](http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3006/pdf_185)>. Acesso em: 10/02/2017.

HARGREAVES, D. H. **Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects**. London, Teacher Training Agency. 1998, 12 p.

HOY, W. K.; MISKEL, C. G.; TARTER, C. J. **Administração educacional: teoria, pesquisa e prática**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015. 536 p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA. A. (ed.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.31- 61.

JACINTO, M.; SANCHES, M. F. C. Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico. **Revista de Educação**, v.11, p.79-104, 2002.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, v. 27, p.177-202, 2016.

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálisis**, v. 7, p. 192-202, 2004.

KELCHTERMANS, G. O comprometimento profissional para além do contrato: auto compreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: FLORES, Maria Assunção; VEIGA SIMÃO, Ana Maria (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 61-98.

KUENZER, A.Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, v.20, p.163-183, 1999.

LELIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, v.14, p. 152-174, 2012.

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 em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LEMOS, J. C. G.; NOVAES, L. C. Juízos e práticas professorais na construção do processo de abandono do trabalho docente e o impacto sobre o trabalho pedagógico. **Revista Cocar**, v. 9, p. 285-307, 2015.

LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista eletrônica pesquiseduca**, v.3, p. 236-259, 2011.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998, 104 p.

LIMA, J.; FIALHO, A. Colaboração entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v.49, p. 27-53, 2015.

LOPES, A. **Libertar o Desejo Resgatar a Inovação. A construção de identidades profissionais docentes**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 2001, 496 p.

LOPES, A. Amélia Lopes em entrevista "a Página". **Jornal a Página**. nº112, ano 11. 2002 disponível em < <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=112&doc=8848&mid=2> > Acesso em 22/02/2017.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986. 99 p.

LÜDKE, M. O educador: um profissional? In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. 19. ed. São Paulo Editora Vozes, 2008, p. 73-85.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. v. 01, p.109-131, 2009.

MACHADO, H. V. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Revista de Administração Contemporânea**. v.7, p. 51-73, 2003.

MARCHESI, A. A Prática das escolas inclusivas. In: **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.

MASSENA, E. P.; SIQUEIRA, M. Contribuições do PIBID à Formação Inicial de Professores de Ciências na Perspectiva dos Licenciandos, **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, p. 17-34, 2016.

MATIZ, L.; LOPES, A. Desafios da mudança na prática docente: políticas, reformas e identidade profissional. In: LOPES, A; CAVALCANTE, M. A. S. HIPÓLITO A. M. (Orgs.). **Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança**. Porto-PT: CIEE, 2014. pp.3028-2039 .

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 118, p. 89-117, 2003.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002. 80 p.

MONTEIRO, S. S. et al. Língua brasileira de sinais – Libras na formação de professores: o que dizem as produções científicas. *Anais... Encontro Iberoamericano de Educação*, v.6, 2011.

MOOLENAAR, N. M. A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology and applications. **American Journal of Education**, v.119, p.7-39, 2012.

MORAIS, M. B. de. **Se um Viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte**. 1006 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2017.

MORDUCHOWICZ, A.; DURO, L. **La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos**. Buenos Aires: Unesco, IPE, 2007, 61p.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, p. 793-812, 2011.

NASCIMENTO, H. L. **As Perspectivas do Ensino de Matemática no Contexto da Progressão Continuada** / Hugo Leandro do Nascimento, 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2005.

NÓVOA, A. **Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário. Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (séculos XVI-XX)**. Lisboa: Universidade Técnica – Instituto Superior de Educação Física, 1986.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991, 192 p.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, v. 43, p. 66-80, 2016.

OCDE. **Education at a Glance**. 2005 Disponível em: <[www.oecd.org/document/34/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_35289570\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/34/0,3343,en_2649_39263238_35289570_1_1_1_1,00.html)> Acesso em: 30/04/2017

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, v1. p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Base de Dados TDEBB/GESTRADO. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ UFMG, 2010, 88 p.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 237-252.

OLIVEIRA, J. C. S. **Professores de matemática diante da proposta curricular do estado de São Paulo (2008)**. 114 f. São Carlos/SP: UFSCar. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2014.

PAULA JÚNIOR, F. V. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação docente: o que dizem alguns autores. **Revista Scientia**, v.1 p. 1-20, 2012.

PEREIRA, F. F. S. **Indicadores de mal-estar docente em escolas públicas municipais de Salvador**. 2011. 121f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PEZZINI, C. C.; SZYMANSKI, M. L. S. O Novo desafio dos educadores – como enfrentar a falta de desejo de aprender. In: **Anais...** do Simpósio de Educação: XIX Semana de Educação. Cascavel: Edunioeste, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In.: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-33.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, v. 3, p. 51-67, 2009.

PRATA, M. R. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, v.28, p.108-115, 2005.

PUGLISI, M.L., FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005, 77 p.

RAUSCH, R.B.; DUBIELLA, E. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogo Educacional**, v.13, p.1041-1061, 2013.

REIS, A. C. L. **Representações Sociais sobre o Ser Professor: indícios da constituição da identidade docente**. 2011, 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais.

RODRIGUES, S. C. **Ser professor em tempos de crise de identidade e mal-estar docente: as autorrepresentações de professores de uma escola pública de Garanhuns, PE – Brasil**. 2014. 175f. Dissertação (Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação, Lisboa, 2014.

ROLDÃO, M. C. A Mudança anunciada da Escola ou um Paradigma de Escola? In: ALARCÃO, I. (org). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**: 115-134. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, p. 94-103, 2007.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, p.323-338, 2012 .

SACHS J. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. **Journal of Education Policy**, v.16, p.149-161, 2001.

SANTI, D. N.; CASTANHA, A. P. **O método Lancaster no Brasil: Da apologia à crítica**. In: XI Jornada do HISTEDBR, 2013, Cascavel-PR. Anais da XI Jornada do HISTEDBR: A Pedagogia Histórico-Crítica, a educação brasileira e os desafios da sua institucionalização. Cascavel-PR: Unioeste, 2013. p. 1-15

SANTOS, A. J. C. **Inserção profissional: os desafios nos primeiros anos de ensino**. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Escola Superior de Educação de Lisboa.

SANTOS, G. S. **Contribuições do PIBID na formação inicial e continuada do professor de filosofia**: Livro 2: Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores, 2014.

SARAIVA, M. C. G. **O papel do amigo crítico/colaborativo no plano de desenvolvimento profissional do docente/educador de infância**. 2013, 134 f. Dissertação (mestrado em supervisão e coordenação da educação especialização no ensino pré-escolar e na educação básica) Universidade do Porto, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 Ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 476 p.

SILVA, M. R. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva**. 2011. 55f. Pós-Graduação (Especialização) Universidade de Brasília, Brasília DF, 2011.

SILVA, D. N. A. **Desmotivação do Professor em Sala de Aula, nas Escolas Públicas do Município de São José dos Campos - SP**. 2012. 52 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal) Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

SILVA, M. C. V.; AGUIAR, M. C. C.; MONTEIRO, I. A. Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re) construção. **Perspectiva**, v. 32, p.735-758, 2014.

SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v.5 p. 1-29, 2014.

SILVA, R.; MARTINEZ, M. L. S. DIFICULDADES NA MATEMÁTICA BÁSICA: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A VIDA. In: **Anais... XIII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação**, 2017, Curitiba – Parana/PR: PUC-PR, 2017. p. 11839-11850.

SOARES, J. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. Belo Horizonte – MG, 2010. Disponível em: <[www.jsoares.com/media/download/Pesquisa%20Científica\\_novo.doc](http://www.jsoares.com/media/download/Pesquisa%20Científica_novo.doc)> Acesso em: 20 abr. 2016.

SOUTO, R. M. A. Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. **Educação e Pesquisa**, v. 42, p. 1077-1092, 2016.

STADNIK, A. M. W. **Representações e práticas de professores universitários de Educação Física. Quatro Histórias de Vida**. 2008, 486 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) Universidade do Minho, Braga, Portugal.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v.73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARTUCE, G. L.; NUNES, B. P.; ALMEIDA, M. M. R.; ALBIERI, P. C. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, p. 445-477, 2010.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre. Artmed, 2001.

TOLLEFSON, N. Classroom applications of cognitive theories of motivation. **Educational Psychology Review**, v. 12, p. 63-83, 2000.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. 5 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001, 288 p.

UNESCO. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares / organizado por Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri**. – Brasília: UNESCO, MEC, 2009. 104 p.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2009, 240 p.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v.24, p. 1125-1154, 2003.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, p.827-849, 2014.

ZEICHNER, K. M. Dialéctica de la socialización del profesor. **Revista de Educacion**, v. 277, p. 95-123 1985.

# APÊNDICE 1

**“As Configurações Contemporâneas do Ensino e as Atuais Reformas Educacionais: um estudo acerca de influências na identidade profissional do professor de matemática”**

Nome: \_\_\_\_\_

Instituição Escolar: \_\_\_\_\_

## Questionário de coleta de dados 1

**1- Sua formação é:**

licenciatura em matemática

bacharelado em matemática

licenciatura em ciências

licenciatura em ciências biológicas

outra \_\_\_\_\_

**2- Instituição de formação:**

Universidade pública federal

Universidade pública estadual

Universidade pública municipal

Universidade privada

Faculdade privada

outra \_\_\_\_\_

**3- Tempo de formação:**

menos de 1 ano                       de 1 a 2 anos

de 3 a 5 anos                       de 5 a 10 anos

de 11 a 15 anos                       de 16 a 20 anos

mais de 20 anos \_\_\_\_\_ anos

**4- Curso:**

Especialização. Qual? \_\_\_\_\_

Mestrado. Qual? \_\_\_\_\_

Doutorado. Qual? \_\_\_\_\_

**5- Tempo de atuação como professor do ensino Fundamental/Médio:**

menos de 1 ano                       de 1 a 2 anos

de 3 a 5 anos                       de 5 a 10 anos

de 11 a 15 anos                       de 16 a 20 anos

mais de 20 anos \_\_\_\_\_ anos



**6-** Série(s) que atua:

( ) 6ºano ( ) 7ºano ( ) 8ºano ( ) 9ºano ( ) Ensino Médio

**7-** Que razões a (o) levaram a escolher a profissão docente?

**8-** Está satisfeito(a) com a profissão docente? Voltaria a escolher a mesma profissão? Por quê? (Justifique sua resposta)

**9-** Especifique com o que da profissão você concorda ou gosta?

**10-** Especifique com o que da profissão você discorda ou não gosta?

**11-** Que perspectivas tinha da profissão antes de exercer a docência?

**12-** Já como profissional tais perspectivas se mantiveram? Se não, o que mudou?

**13-** O que pensa das orientações/atribuições das novas políticas educacionais para o trabalho docente?

**14-** Quais foram às mudanças trazidas pelas políticas educacionais que mais a(o) incomodaram? Sente dificuldades na adesão a essas mudanças?

**15-** O que acha das suas condições de trabalho?

**16-** Você se sente valorizado profissionalmente? Justifique

**17-** Qual a melhor definição sobre ser professor hoje?

**18-** Conhece as suas funções como professor(a)?

**19-** O que pensa das exigências da sociedade e das políticas educacionais atuais frente às atribuições ao professor?

**20-** Sente-se preparado para todas elas?

**21-** Que dificuldades você encontra hoje na profissão?

**22-** O que você espera dos seus alunos? Tem-se verificado? (justifique)

**23-** Como é sua relação com os alunos? E com os demais profissionais da escola?

**24-** Como você vê a participação dos pais ou responsáveis na educação dos seus alunos? Como é sua relação com essas pessoas?

**25-** Quais as suas perspectivas face ao futuro da profissão docente?

## APÊNDICE 2

**“As Configurações Contemporâneas do Ensino e as Atuais Reformas Educacionais: um estudo acerca de influências na identidade profissional do professor de matemática”**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Instituição Escolar:** \_\_\_\_\_

### **Questionário de coleta de dados 2**

1- Quais as suas principais dificuldades, enquanto professor de matemática, encontradas no trabalho em sala de aula? Justifique

2- Para você quais fatores influenciam negativamente o desenvolvimento do trabalho com a matemática em sala de aula? Justifique

3- Como você analisa os pontos a seguir, no que diz respeito as dificuldades de desenvolvimento do seu papel enquanto professor de matemática?

a) Educação Inclusiva

b) Sistema de Progressão Continuada

c) Proposta Curricular (caderno professor de matemática)

4- Você acredita que existe atualmente uma crise de identidade profissional docente geral? E em relação à identidade profissional do docente de matemática na Educação Básica? Justifique

