UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA E SEUS FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-CIENTÍFICOS

IDENTIDADE DOCENTE: INTER-RELAÇÕES ENTRE CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR

VANESSA CERIGNONI BENITES-BONETTI

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

RIO CLARO

2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"Júlio de Mesquita Filho"

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Campus de Rio Claro

VANESSA CERIGNONI BENITES-BONETTI

IDENTIDADE DOCENTE: INTER-RELAÇÕES ENTRE CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do *Campus* de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin

Rio Claro – SP

2018

370.71 Benites-Bonetti, Vanessa Cerignoni
B467i Identidade docente: inter-relações entre cursos de licenciatura em Matemática e a profissionalidade do professor / Vanessa Cerignoni Benites-Bonetti. - Rio Claro, 2018
485 f. : il., figs., tabs., quadros

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientadora: Rosana Giaretta Sguerra Miskulin

1. Professores - Formação. 2. Identidade docente. 3. Profissionalidade. 4. Profissionalização. 5. Formação inicial de professores de Matemática. 6. Políticas públicas. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP - Adriana Ap. Puerta Buzzá / CRB 8/7987

VANESSA CERIGNONI BENITES-BONETTI

IDENTIDADE DOCENTE: INTER-RELAÇÕES ENTRE CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do *Campus* de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin (UNESP/Rio Claro)
Profa. Dra. Miriam Godoy Penteado (UNESP/Rio Claro)
Profa. Dra. Rosa Monteiro Paulo (UNESP/Guaratinguetá)
Prof. Dr. Dario Fiorentini (UNICAMP)
Profa. Dra. Hélia Margarida Aparicio Pintão de Oliveira (Universidade de Lisboa)

Resultado: APROVADA

Rio Claro - SP, 22 de maio de 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me proporcionar esta conquista, com tranquilidade e saúde.

Agradeço de maneira especial a meu marido, que não hesitou em me ajudar em tantos momentos difíceis e que soube respeitar a minha ausência.

Agradeço imensamente a minha família, meus pais, avó e irmã, pelo carinho e amor dedicados a mim em todos esses anos, e que oportunizaram minha trajetória acadêmica. Em especial à Lalinha, que me ajudou em leituras e "coorientações" durante toda a escrita da tese. Sou muito orgulhosa em tê-la como irmã.

Sou muito grata pela confiança da minha querida orientadora, Rosana Miskulin, pelas valiosas contribuições, pelo carinho e por colaborar com a minha negociação de significados sobre conceitos da docência.

Agradeço aos professores, membros da banca de qualificação e defesa, pelas preciosas contribuições: Miriam Penteado, Dario Fiorentini, Hélia Oliveira, Vicente Garnica e Rosa Paulo. Agradeço de maneira especial à Profª. Hélia Oliveira, que me recebeu em Portugal e proporcionou minha "aventura" acadêmica.

Sou eternamente grata a todos os sujeitos da pesquisa, egressos, coordenadores e pesquisadores que gentilmente se disponibilizaram a participar.

Agradeço aos professores e amigos do PGEM, à equipe Bolema e, aos funcionários do departamento, pela atenção e carinho de sempre.

Agradeço ao grupo de Formação de Professores da UNESP/Rio Claro e meus queridos irmãos de orientação, pelo apoio e ajuda de sempre: Ju Viol, Andriceli, Carol, Maria Angela, Márcio, Agnaldo, Domício, Amanda e Gabi.

Agradeço à família Ferraz-Bonetti, por me acolher e me apoiar de forma indireta para a conclusão do trabalho, e a todos os amigos e amigas, vocês moram em meu coração.

Agradeço à CAPES pelo financiamento.

Sou imensamente grata a todas as pessoas que distintamente contribuíram para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.
Ricardo Reis

RESUMO

Inserida no contexto da formação de professores de Matemática, a presente pesquisa objetiva – *analisar e compreender a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Estado de São Paulo*. Para alcançar o objetivo, tomamos como eixo norteador a seguinte questão: *Como se constitui a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática?* Balizadas por essa interrogação, realizamos uma pesquisa qualitativa, que foi desenvolvida em dois movimentos. No 1º Movimento, utilizamos dois procedimentos metodológicos: Análise Documental e Questionário, os quais foram utilizados como recurso/instrumento para obtenção dos dados. Realizamos a Análise Documental dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de três cursos de Licenciatura em Matemática do estado de São Paulo (UNESP/Rio Claro; UNESP/Bauru; e USP/São Carlos). Ainda no 1º Movimento, aplicamos um Questionário com egressos desses três cursos, que os haviam concluído entre os anos de 2004 e 2009. O 1º Movimento foi importante para caracterizarmos o cenário investigado, e subsidiar a elaboração das Entrevistas (2º Movimento), que se mostrou como o *corpus* de análise. Dessa forma, o 2º Movimento foi marcado pela realização de Entrevistas com seis egressos dos cursos de Licenciatura em Matemática (UNESP/Rio Claro; UNESP/Bauru; e USP/São Carlos), três coordenadores dessas instituições e cinco pesquisadores envolvidos com Políticas Públicas de formação de professores. O momento da sistematização, baseada em alguns conceitos de Análise de Conteúdo, foi realizado a partir do delineamento do *corpus* de análise, as Entrevistas. Elencamos, por meio de sentido e significado, Unidades de Contexto, Unidades de Registro, Eixos Temáticos, até findarmos em cinco Categorias de Análise: *Trabalho Docente e Conhecimento do Professor: caminhando para a profissionalidade*; *Cursos de Licenciatura: aspectos estruturais e conceituais*; *Profissionalização como Espaço Próprio à Profissionalidade*; *Comprometimento e Engajamento do Professor: um percurso de seu profissionalismo*; e *Formação de Professores na Atualidade: desafios e perspectivas das políticas educacionais e da colaboração*. Posteriormente realizamos um diálogo entre o referencial teórico e os dados coletados, por meio de inferências e interpretações a partir dos núcleos de sentido. A identidade docente foi revelada nas inter-relações entre os aspectos pessoais e sociais, e influenciada diretamente pelos aspectos relacionados à profissionalidade e à profissionalização docente.

Palavras-chave: Identidade Docente; Profissionalidade; Profissionalização; Formação Inicial de Professores de Matemática; Políticas Públicas; Análise de Conteúdo.

ABSTRACT

Inserted in the context of Mathematics Teachers Education, the present research aims *to analyze and understand the teaching identity of graduates of Mathematics Degree courses' graduates of Higher Education Public Institutions in the State of São Paulo*. To reach this objective, we took as a guiding axis the following question: *How is the teaching identity of graduates in Mathematics undergraduate courses constituted?* Based on this question, we performed a qualitative research, which was developed in two movements. In the first movement, we used two methodological procedures: Documentary Analysis and Questionnaires, which were used as a resource/instrument to obtain the data. We carried out the Documentary Analysis of the Pedagogical Projects of Courses of three Mathematics courses in the state of São Paulo (UNESP/Rio Claro, UNESP/Bauru, and USP/São Carlos). Still in the first movement, we applied a Questionnaire with graduates of these three courses, which had concluded the course between the years of 2004 and 2009. The first movement was important to characterize the scenario investigated, and to subsidize the elaboration of the Interviews (second movement), which was shown as the *corpus* of analysis. Thus, the second movement was marked by the conduction of Interviews with six graduates of the Mathematics degree courses (UNESP/Rio Claro, UNESP/Bauru, and USP/São Carlos), three coordinators of these institutions and five researchers involved with public policies for teacher education. The moment of systematization, based on some concepts of Content Analysis, was carried out from the delineation of the *corpus* of analysis, that is, the Interviews. We listed, through sense and meaning, Context Units, Registration Units, Thematic Axes, until we finished in five Categories of Analysis: *Teaching Work and Teacher Knowledge: moving towards professionality*; *Degree courses: structural and conceptual aspects*; *Professionalization as a Private Space for Professionality*; *Commitment and Engagement of the Teacher: a course of his professionalism* and; *Teacher Education in the Present: challenges and perspectives of educational policies and collaboration*. Subsequently, we conducted a dialogue between the theoretical data collected through inferences and interpretations from the sense cores. The teaching identity was revealed in the interrelationships between the personal and social aspects, and directly influenced by the aspects related to the professionality and the teacher's professionalization.

Keywords: Teaching Identity; Professionality; Professionalization; Initial Education of Mathematics Teachers; Public Policy; Content Analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Inter-relações Teóricas sobre Identidade Docente 86
Figura 2 - Procedimentos Metodológicos do 1º Movimento 98
Figura 3 - Procedimentos Metodológicos do 2º Movimento 99
Figura 4 - Contextos Práticos da Pesquisa 102
Figura 5 - Sistematização da Análise da Pesquisa 107
Figura 6 - Idade dos Egressos 131
Figura 7 - Local de Residência dos Egressos 132
Figura 8 - Diagrama da Sequência da Análise dos Dados 170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências e habilidades para cursos de Licenciatura em Matemática..... 49
Quadro 2 - Políticas Públicas de Formação..... 60
Quadro 3 - Dualidade da identidade social 76
Quadro 4 - Conceito de Identidade 80
Quadro 5 - Contexto da Pesquisa 95
Quadro 6 - Sujeitos da Pesquisa..... 96
Quadro 7 - Localização dos PPC..... 97
Quadro 8 - Informações Gerais dos PPC 112
Quadro 9 - Unidades de Registro: PPC..... 124
Quadro 10 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 33 134
Quadro 11 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 14 136
Quadro 12 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 18 138
Quadro 13 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 24 141
Quadro 14 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 25 141
Quadro 15 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 26 142
Quadro 16 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 27 143
Quadro 17 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 29 146
Quadro 18 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 28 147
Quadro 19 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 30 148
Quadro 20 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 31 150
Quadro 21 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 32 151
Quadro 22 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 34 152
Quadro 23 - Descrição dos Coordenadores Entrevistados 159
Quadro 24 - Descrição dos Pesquisadores Entrevistados..... 164
Quadro 25 – Exemplo da organização das UC e UR 171
Quadro 26 – Unidades de Registro das Entrevistas com Egressos (por questão) 172
Quadro 27 – Unidades de Registro advindas das Entrevistas com Egressos 178
Quadro 28 – Unidades de Registro das Entrevistas com Coordenadores (por questão) 181
Quadro 29 - Unidades de Registro advindas das Entrevistas com Coordenadores..... 184
Quadro 30 – Unidades de Registro das Entrevistas com Pesquisadores (por questão)..... 187
Quadro 31 - Unidades de Registro advindas das Entrevistas com Pesquisadores..... 191
Quadro 32 – Todas as Unidades de Registro 195
Quadro 33 – Confluências entre as UR..... 201
Quadro 34 – Eixo Temático Aspectos/dimensões da escolha profissional 207
Quadro 35 - Eixo Temático Aspectos/dimensões da desprofissionalização da carreira docente..... 208
Quadro 36 - Eixo Temático Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do curso de Licenciatura 210
Quadro 37 - Eixo Temático Aspectos/dimensões das lacunas e dificuldades do trabalho docente ... 211
Quadro 38 - Eixo Temático Aspectos/dimensões da organização e gestão dos cursos de Licenciatura 212
Quadro 39 - Eixo Temático Aspectos/dimensões da profissionalização..... 213
Quadro 40 - Eixo Temático Aspectos/dimensões da relação professor-aluno..... 214
Quadro 41 - Eixo Temático Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades dos cursos de Formação Inicial..... 215
Quadro 42 - Eixo Temático Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades do professor em relação ao contexto escolar..... 216

Quadro 43 - Eixo Temático Aspectos/dimensões sobre políticas educacionais e de formação 217
Quadro 44 - Eixo Temático Aspectos/dimensões da colaboração na formação 217
Quadro 45 - Eixo Temático Aspectos/dimensões do profissionalismo docente 218
Quadro 46 - Eixo Temático Aspectos/dimensões epistemológicas do conhecimento do professor - profissionalidade 219
Quadro 47 - Eixo Temático Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do trabalho docente 220
Quadro 48 - Eixo Temático Aspectos/dimensões sociais, políticas e culturais do trabalho do professor 221
Quadro 49 - Eixo Temático Aspectos/dimensões da Formação Continuada do professor 222
Quadro 50 - Eixo Temático Aspectos/dimensões das perspectivas de formação na atualidade 223
Quadro 51 – Eixos Temáticos (cores) 223
Quadro 52 – Eixos Temáticos 224
Quadro 53 – Confluências dos Eixos Temáticos para constituição das Categorias de Análise 225
Quadro 54 – Eixos Temáticos e Categorias de Análise 226
Quadro 55 – Categorias de Análise da Pesquisa 229
Quadro 56 – Unidades de Registro, Eixos Temáticos e Categoria de Análise 1 230
Quadro 57 - Unidades de Registro, Eixos Temáticos e Categoria de Análise 2 243
Quadro 58 - Unidades de Registro, Eixos Temáticos e Categoria de Análise 3 255
Quadro 59 - Unidades de Registro, Eixos Temáticos e Categoria de Análise 4 265
Quadro 60 - Unidades de Registro, Eixos Temáticos e Categoria de Análise 5 272
Quadro 61 - Unidades de Contexto de Registro das Entrevistas com Egressos 328
Quadro 62 - Unidades de Contexto de Registro das Entrevistas com Coordenadores 384
Quadro 63 - Unidades de Contexto de Registro das Entrevistas com Pesquisadores 424

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos de Licenciatura em Matemática de Instituições Públicas do Estado de São Paulo .. 93
Tabela 2 – Dados Numéricos dos Egressos que Responderam o Questionário 131
Tabela 3 - Ano de Conclusão dos Egressos 132
Tabela 4 - Formação Complementar dos Egressos 133
Tabela 5 - Realização de Segunda Graduação pelos Egressos..... 133
Tabela 6 - Área de Atuação dos Egressos 135
Tabela 7 - Tipo de Instituição que os Egressos Trabalham (Educação Básica e Superior) 137
Tabela 8 - Tipo de Instituição que os Egressos Trabalham (somente Educação Básica)..... 137
Tabela 9 - Período de Trabalho dos Egressos que Atuam no Ensino Básico e/ou Superior 139
Tabela 10 - Jornada de Trabalho dos Egressos que Atuam no Ensino Básico e/ou Superior 139
Tabela 11 - Renda Mensal dos Egressos que Atuam no Ensino Básico e/ou Superior..... 140
Tabela 12 - Quanto Tempo Lecionou Matemática após a Conclusão do Curso 140
Tabela 13 - Classificação das Respostas da Questão 29 145
Tabela 14 – Informações gerais dos egressos 156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

BIOE - Banco Internacional de Objetos Educacionais

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAMs - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional

CoP - Comunidade de Prática

EaD - Educação à Distância

EF - Ensino Fundamental

EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores "Paulo Renato Costa Souza"

EM - Ensino Médio

ET - Eixo Temático

EVESP - Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo

Fies - Fundo de Financiamento Estudantil

GFP - Grupo de Formação de Professores

IPES - Instituição Pública de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEM - Laboratório de Ensino de Matemática

Life - Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

OBEDUC - Programa Observatório da Educação

PADI - Programa de acompanhamento docente no início da carreira para professores de Educação Física

PAPIC- Programa de acompanhamento de professores em início de carreira

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCC - Prática como Componente Curricular

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PET - Programa de Educação Tutorial

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PRADIME - Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação

Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas

Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ProExt - Programa de Extensão Universitária

Profuncionário - Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública

Proies - Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior

PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

ProUni - Programa Universidade para Todos

REDEFOR - Programa Rede São Paulo de Formação Docente

Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática

SEE/SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

TIC - Tecnologias da Informação e da Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UC - Unidade de Contexto

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UR - Unidade de Registro

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 25
1.1 Objetivo 28
1.2 Questão Norteadora 28
1.3 Relevância da Pesquisa 29
1.4 Estrutura e Organização da Tese 30
2 O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA 33
2.1 Profissionalização e Profissionalidade Docente 34
2.2 Cursos de Licenciatura em Matemática do estado de São Paulo: trajetória histórica e diretrizes da formação 43
2.3 Políticas Públicas de Formação na Atualidade 56
3 IDENTIDADE DOCENTE 67
3.1 Aspectos conceituais relacionados à Identidade Docente 81
4 METODOLOGIA DA PESQUISA 89
4.1 Pressupostos da Pesquisa Qualitativa 90
4.2 Contexto e Sujeitos da Pesquisa 92
4.3 Procedimentos para a Coleta de Dados 96
4.4 Balizadores teórico-metodológicos da análise da pesquisa 102
5 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO INVESTIGADO: 1º MOVIMENTO 109
5.1 Projeto Pedagógico dos Cursos 109
5.2 Panorama Geral dos Egressos 129
6 DESCRIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA: 2° MOVIMENTO 155
6.1 Contexto Prático 1: Entrevista com Egressos 155
6.2 Contexto Prático 2: Entrevista com Coordenadores 159
6.3 Contexto Prático 3: Entrevista com Pesquisadores 163
7 NÚCLEOS DE SENTIDO: IDENTIFICANDO CATEGORIAS DE ANÁLISE 169
7.1 Levantamento das Unidades de Contexto e Registro 171
7.2 Levantamento dos Eixos Temáticos 200
7.3 Levantamento das Categorias de Análise 224
8 CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: INTERPRETAÇÕES 229
8.1 Categoria de Análise 1 - *Trabalho Docente e Conhecimento do Professor: caminhando para a profissionalidade* 230

8.2 Categoria de Análise 2 - *Cursos de Licenciatura: aspectos estruturais e conceituais* 243
8.3 Categoria de Análise 3 - *Profissionalização como Espaço Próprio à Profissionalidade* 255
8.4 Categoria de Análise 4 - *Comprometimento e Engajamento do Professor: um percurso de seu profissionalismo* 264
8.5 Categoria de Análise 5 - *Formação de Professores na Atualidade: desafios e perspectivas das políticas educacionais e da colaboração* 272
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS 285
REFERÊNCIAS 297
APÊNDICES 311
Apêndice A – Modelo do Questionário 313
Apêndice B – Questões das Entrevistas: Egressos 319
Apêndice C – Questões das Entrevistas: Coordenadores de Cursos de Licenciatura em Matemática 321
Apêndice D – Questões das Entrevistas: Pesquisadores envolvidos com Políticas Públicas 323
Apêndice E – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 325
Apêndice F – Unidades de Contexto e Registro: Entrevistas Egressos 327
Apêndice G – Unidades de Contexto e Registro: Entrevistas Coordenadores 383
Apêndice H – Unidades de Contexto e Registro: Entrevistas Pesquisadores 423
Apêndice I – *CD-ROM* 485

1 INTRODUÇÃO

Somente o sujeito da experiência está
aberto à sua própria transformação
(Jorge Larrosa)

Abertos a nossa própria transformação e, em um momento de apresentarmos um esboço sobre a nossa própria pesquisa, sentimo-nos transformados, como nos diz Larrosa, pelos desafios e expectativas geradas no decorrer da pesquisa. As ideias pensadas, refletidas e postas em ação apenas se tornam tese quando existe um sujeito que "corajosamente" resolve apresentar ao mundo suas convicções e, neste caso, uma candidata a Doutorado que decidiu apresentar algumas concepções sobre a profissionalidade docente, os processos formativos e, consequentemente, a constituição da identidade docente.

No momento em que iniciamos a escrita da tese não imaginávamos a complexidade e o esforço que envolveria esse trabalho, principalmente para o sujeito que a incita, pois inúmeras inter-relações envolvem a construção de um trabalho de Doutorado: a maturidade do pesquisador, o tema escolhido, as perguntas e possíveis respostas, as leituras, as discussões e os desafios.

Entra em voga um entrelace das experiências que tocam, no sentido de Larrosa (2002), tal como o fato de ter sido aluna de um curso de Licenciatura em Matemática, colaboradora do Projeto de Extensão do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) da UNESP/Rio Claro, estagiária docente durante o Mestrado em Educação Matemática, diretora executiva do periódico *Bolema*, professora do Ensino Básico e Superior, até me tornar aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e participante do Grupo de Pesquisa em Processos de Formação e Trabalho Docente dos Professores de Matemática da UNESP/Rio Claro, coordenado por Rosana G. S. Miskulin e Miriam G. Penteado.

Todos esses fatos acabaram se tornando elementos constituintes da identidade dessa aspirante ao Doutorado e que, de certa forma, foram agentes motivadores para se pensar no recorte da pesquisa. A identidade da própria pesquisadora foi se constituindo a partir do contato com diversos autores, entre eles Gatti (2010), Miskulin, Silva e Rosa (2009), Fiorentini (2008) e Wenger (2001), os quais abordam temas da Educação relacionados principalmente à Formação de Professores, à Comunidade de Prática, às Políticas Públicas, e aos aspectos metodológicos que envolvem essas temáticas.

As experiências citadas oportunizaram momentos de reflexão e encantamento com a área de Educação Matemática dos quais emergiram questões como: O que é de fato um

educador matemático? Qual deve ser seu engajamento com a profissão? Quais tarefas deve realizar? Qual deve ser o foco dos cursos de formação?

Essas conjecturas surgiram quando a pesquisadora se encontrava como recém-formada, em reflexão sobre a própria prática docente, perante os conflitos e desafios da carreira docente. Neste momento, já existia uma inclinação da pesquisadora a investigar a identidade docente de professores de Matemática, afinal, uma questão principal acompanhava sua profissionalidade: Que professora de Matemática eu devo ser?

Esta questão parece simples diante dos olhos do leitor, mas carrega em si concepções didático-pedagógicas sobre ensinar e aprender, questionamentos sobre o dever legítimo enquanto profissional, conhecimento teórico-metodológico da Matemática, comprometimento com a qualidade e melhoria da Educação, entre outros aspectos. Essas facetas, que parecem responder à questão principal, podem estar articuladas de forma a incidir sobre a identidade docente. Dessa forma, passamos a refletir sobre quais aspectos poderiam influenciar o profissional em sua profissionalidade, no seu modo de agir e nas suas tomadas de decisões.

Tardif (2002) menciona que muitas pessoas fazem as suas escolhas profissionais pautadas em experiências anteriores ou a chamada "socialização primária" – tudo que antecede a entrada na universidade e/ou faculdade –, tendo em vista suas experiências familiares, o contato social, o processo de escolarização, e outros, que são aspectos históricos da constituição do sujeito. Para nós, este percurso já parece se relacionar com a identidade profissional docente, pois, durante a sua vivência nos bancos escolares, algumas crenças e concepções sobre o trabalho do professor vão se cultivando.

Durante o período escolar, e posteriormente na Graduação, existe ainda a influência do mestre-modelo (RONCA, 2005), que se mostra como uma inspiração na constituição do professor que imaginamos um dia ser. Ou seja, a figura do professor, suas atitudes, seus valores, nos deixam envolver por motivos/experiências que nos tocam (LARROSA, 2002). É neste sentido que podem existir reflexões sobre o papel do formador na constituição da identidade dos educandos.

Além desses aspectos, compreendemos que a própria atividade do profissional, juntamente com seus conhecimentos específicos para a profissão, pode mudar a forma do sujeito agir. A natureza da tarefa a ser realizada pelo professor cria um perfil de profissional, específico para a função que pretende exercer. Na profissão docente a constituição do perfil profissional, a partir da atividade realizada, se relaciona com o que consideramos como a profissionalidade do professor.

Pensando em um modo macro, aspectos da profissionalização, da carreira docente e das propostas delineadas pelas Políticas Públicas, também podem incidir sobre a constituição da identidade docente. As condições de trabalho, a valorização profissional e o reconhecimento da profissão pela sociedade são dimensões fundamentais para o exercício profissional.

No cenário atual da Educação Básica do Estado de São Paulo, e isso dizemos pela própria experiência da pesquisadora enquanto docente, verificamos que alguns professores não conseguem se engajar em projetos interdisciplinares com os pares por terem, entre outros aspectos, que transitar pelas escolas para completar sua carga didática. Isso faz com que esse professor tenha dificuldade em se envolver e acompanhar os projetos desenvolvidos pela escola e, consequentemente, no seu modo de conceber o ensino.

No contexto da formação inicial, as influências sobre a identidade docente podem ser ainda mais marcantes, pelo fato de o licenciando ter contato com teorias e propostas educacionais que o fazem pensar sobre a prática pedagógica. As experiências vivenciadas no estágio, a elaboração de planos e atividades de ensino, a apresentação de seminários, o desenvolvimento de projetos colaborativos, entre outras atividades, podem potencializar as concepções do licenciando a respeito do professor que ele gostaria ou deveria ser.

Essas são hipóteses que acreditamos que podem se relacionar com a identidade docente e, por este motivo, devemos estar atentos aos modos como os cursos de formação inicial ponderam a formação de professores. De acordo com Gatti (2015), para acontecer uma revolução no campo da formação de professores, é preciso ter claro o campo de conhecimento do professor, seja no âmbito social, concretizado pelas práticas sociais, seja no âmbito científico, consolidado no movimento sócio-histórico-cultural do conhecimento específico.

A compreensão histórico-social da Educação como um campo de práticas sociais e de constituição de conhecimentos específicos parece ser o ponto fundamental para a formação de professores, e consequentemente para a caracterização da profissão docente. Para Miguel et al. (2004), a prática social do professor torna-se característica de determinado grupo social, por meio de um conjunto de ações, realizadas com certa frequência e por determinado tempo.

O movimento de constituir-se professor é entendido como um processo de negociação de experiências, em termos de reificação e participação (WENGER, 2001), como um modo de atribuir significado à sua identidade. O professor, na interação com a cultura da escola, da instituição e imerso na cultura da própria profissão, reifica significados e conceitos sobre a docência, e coloca em prática a sua profissionalidade. Nesse sentido, “alguns aspectos dessa

prática social do professor de Matemática podem ser modificados e reformulados à medida que esse busca atualização, participa de cursos e interage com os pares" (MARIANO, 2008, p. 12).

Dessa forma, neste trabalho estamos atentas às questões iniciais que perturbaram a pesquisadora no início da carreira docente, e que colocavam "em xeque" a própria identidade docente. A vertente pela qual nos propomos a dissertar tem como base os estigmas pessoais marcados na pesquisadora, mas sobretudo o olhar e o compromisso para o processo de formação de professores na Educação Matemática, valendo-se, então, da defesa de alguns conceitos, que permeiam esse meio, como a profissionalização, profissionalidade e profissionalismo da profissão do professor, as Políticas Públicas de formação de professores e a identidade docente.

Pelo exposto, esta investigação poderá trazer subsídios para que os cursos de formação possam ser redimensionados perante o contexto atual educacional e a profissionalidade do professor. Repensar o currículo da formação inicial inclui estabelecer as fronteiras da profissão docente (profissionalização), os conhecimentos específicos e pedagógicos para o exercício profissional (profissionalidade) e, ainda, a projeção do perfil profissional.

1.1 Objetivo

A partir da problemática evidenciada, o objetivo desta pesquisa consiste em *analisar e compreender a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Estado de São Paulo*.

Tal objetivo foi viabilizado por meio das inter-relações existentes entre os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) das instituições formadoras, as Políticas Públicas de formação, as escolhas pessoais e/ou profissionais das áreas de atuação por parte dos egressos, e o contraste entre estes aspectos com os aportes teóricos da presente pesquisa.

Este será o grande diferencial em nossa pesquisa – analisar a identidade docente do egresso nessa inter-relação, respeitando a voz da instituição formadora e as potencialidades e limitações das Políticas Públicas de formação.

1.2 Questão Norteadora

Para atender ao objetivo da pesquisa, esta investigação assume como eixo norteador a seguinte questão de pesquisa: *Como se constitui a identidade docente de egressos de cursos*

de Licenciatura em Matemática? Investigar como se constitui a identidade docente de egressos significa revelar os modos pelos quais a identidade docente está sendo ressignificada.

Esta questão está inserida em uma problemática maior na formação de professores, que considera outros questionamentos, tais como: De que forma as Políticas Públicas e os cursos de formação inicial influenciam na identidade dos professores? Quais as motivações sociopolíticas, profissionais e pessoais que direcionam a escolha profissional? Qual o impacto da formação na identidade? Qual o perfil dos egressos de um curso de Licenciatura em Matemática?

Acreditamos que esta pesquisa, ao delinearmos caminhos para as respostas ao objetivo e à questão norteadora, possibilitará reflexões importantes para as propostas de formação, no sentido de repensar e redimensionar a formação inicial, de tal forma que esta esteja preparada para a formação de professores para o atual cenário educacional. Além disso, esperamos que este trabalho se configure como um referencial importante para o campo de pesquisa da Formação de Professores, e consequentemente, para a Educação Matemática.

1.3 Relevância da Pesquisa

Entendemos que as pesquisas não devem ser realizadas por fim em si mesmas, ou apenas para favorecimento de pequenos grupos científicos, mas devem contribuir para uma melhoria na sociedade de maneira geral. Ainda, segundo André (2010, p. 179), é necessário e importante que "estudos sobre a formação de professores apresentem seus resultados de forma clara e objetiva, de modo que possam ser compreendidos pelo público, forneçam subsídios para os gestores e formuladores de Políticas Públicas e possam abrir novas frentes de pesquisa".

Esta é, então, a preocupação desta pesquisa: apresentar subsídios para as Políticas Públicas estaduais de formação, pois, além de evidenciarmos a constituição da identidade docente, realizamos uma análise da atuação profissional de egressos de instituições públicas do estado de São Paulo. Nesse sentido, os dados oriundos desta pesquisa servirão de objetos de reflexão para coordenadores e professores de cursos de Licenciatura em Matemática.

Além disso, esta pesquisa poderá abrir novas frentes de investigação voltadas à formação de professores de Matemática, pois são escassas as pesquisas que têm foco nos egressos de um curso de Licenciatura em Matemática. Zeichner (2009), em seu estudo realizado nos Estados Unidos da América, notou naquela realidade que as pesquisas existentes

sobre este tema nos EUA são da década de 1980 e consideradas obsoletas nos dias atuais – algo que não nos parece ser diferente no estado de São Paulo.

Nosso olhar de investigação está direcionado para egressos de cursos de Licenciatura em Matemática, a fim de verificar os reflexos de sua formação docente. A pesquisa aqui proposta poderá propiciar ponderações sobre as propostas de formação existentes, a demanda de professores que efetivamente atuam em sala de aula, e sua relação com a identidade docente.

Segundo André (2010), temos ouvido frequentes depoimentos de políticos e visto inúmeras matérias em jornais e revistas que enfatizam o papel crucial de formação docente na melhoria da Educação brasileira. Por outro lado, ao mesmo tempo, vemos a mídia insistindo em caracterizar que o problema de nossa Educação são os professores, desfavorecendo socialmente a classe e difamando o trabalho de muitos que atuam com dignidade no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas do Brasil.

Perante o cenário de investigação que construímos, e preocupadas com o aspecto profissional dos professores de Matemática, acreditamos que esse estudo poderá trazer reflexões importantes para que os cursos de Licenciatura em Matemática possam ser redimensionados, objetivando um perfil de profissional coerente com as novas demandas educacionais e repensando o currículo de formação. Além disso, poderá mostrar as relações existentes entre o profissional da Educação e as diferentes áreas de estudo, como as Políticas Educacionais.

1.4 Estrutura e Organização da Tese

Almejando uma organização no corpo textual da pesquisa, estabelecemos uma disposição das ideias que seja coerente com o seu desenvolvimento e ao mesmo tempo que seja clara e objetiva ao leitor.

Em um primeiro momento descrevemos uma breve *Introdução* da pesquisa. Nessa Seção, apresentamos a nossa aproximação com o tema da pesquisa, o objetivo, a questão norteadora e a justificativa para a realização da pesquisa. De maneira sucinta, explicitamos como aconteceu a motivação para o trabalho.

Posteriormente, apresentamos a Revisão de Literatura, disposta em duas Seções teóricas que têm como objetivo subsidiar teoricamente à problemática investigada.

Na primeira Seção, intitulada *O Cenário da Formação de Professores de Matemática*, apresentamos um panorama da formação profissional docente, com foco nos cursos de

Licenciatura em Matemática do estado de São Paulo. Para tanto, dividimos esta Seção em três Subseções: *Profissionalização e Profissionalidade Docente* – traz concepções sobre a constituição do profissional da Educação e exibe reflexões sobre suas implicações –; *Cursos de Licenciatura em Matemática do estado de São Paulo: trajetória histórica e diretrizes da formação* – mostra um panorama histórico e político das licenciaturas no estado de São Paulo –; e, por fim, *Políticas Públicas de Formação na Atualidade* – apresenta as atuais políticas de formação no Brasil, evidenciando os incentivos que estão sendo realizados nesta área de conhecimento.

A segunda Seção da revisão de literatura, *Identidade Docente*, é destinada ao *corpus* teórico da pesquisa. A fundamentação teórica estabelecida nesta Seção oferece aporte teórico para a análise dos dados coletados, a fim de tentarmos alcançar o objetivo da pesquisa. Nela são apresentadas as concepções de um conjunto de autores que prezam pela constituição da identidade de maneira vinculada à docência, em um processo social, histórico, cultural, individual e coletivo.

Em seguida, apresentamos a Seção *Metodologia da Pesquisa*, que traz referências à abordagem qualitativa da pesquisa. Expomos nessa Seção o paradigma da pesquisa qualitativa no campo de investigação em Educação Matemática, o contexto prático da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos metodológicos para a coleta de dados e, por fim, a forma de análise da pesquisa, respaldada em algumas facetas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979).

Delineado o *design* metodológico, partimos para a descrição e exposição dos dados coletados nas Seções *Caracterização do Cenário investigado: 1º Movimento* e *Descrição do Corpus da Pesquisa: 2° Movimento*. Essa exposição foi realizada de maneira simples e concisa, para que se tenha conhecimento da composição dos dados coletados.

Em seguida, trazemos, na Seção *Núcleos de Sentido: identificando categorias de análise*, o processo de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979) a que os dados foram submetidos. Mostramos o passo a passo da constituição das Unidades de Contexto, Unidades de Registro, Eixos Temáticos e Categorias de Análise.

A partir das Categorias de Análise, passamos para a Seção *Constituição da Identidade Docente: interpretações*, na qual a pesquisadora apresenta a mobilização e constituição da identidade docente, por meio das inter-relações existentes entre a profissionalidade docente e as propostas dos cursos de formação inicial. Essa discussão emergiu do diálogo realizado entre os dados coletados e o referencial teórico adotado nesta pesquisa.

Para finalizar, mas não concluir, são apresentadas as *Considerações Finais*, as *Referências* adotadas no desenvolvimento da pesquisa e os *Apêndices*.

2 O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Renascido, porque ser professor implica um "renascimento",
uma reflexão sobre si mesmo e sobre o trabalho pedagógico.
A pessoalidade cruza-se com a profissionalidade;
uma é inseparável da outra.
(Antônio Nóvoa)

Os processos formativos de professores se constituem em um campo de estudo complexo, conforme apontam André (2010), Marcelo Garcia (2010) e Silva Junior (2015), permeados de dimensões e/ou aspectos que merecem reflexões e redimensionamentos, tais como: dimensões da prática docente (FIORENTINI, 2008; MISKULIN et al., 2011), papel do professor frente às tecnologias (GARCIA; PENTEADO, 2006; MISKULIN; VIOL, 2014), Políticas Públicas de formação (ZEICHNER, 2010; GATTI et al., 2013), desafios e perspectivas do trabalho docente (LUDKE; BOING, 2004; HARGREAVES, 1998), profissionalidade e profissionalização docente, identidade docente, entre outros.

Com o nosso olhar para esses aspectos que compõem esse complexo campo de estudo, nesta pesquisa pretendemos estudar a identidade docente, imersa nos processos de profissionalização e profissionalidade da profissão professor, e às Políticas Públicas de formação de professores. Na tentativa de atribuirmos significados ao emaranhado de relações entre esses aspectos/dimensões, buscamos na literatura trabalhos que possam elucidar esses conceitos e que se apresentam em consonância com o objetivo desta pesquisa – *analisar e compreender a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Estado de São Paulo*.

No processo de compreensão desse movimento, apresentamos nesta Seção uma breve revisão da literatura sobre o assunto, a qual achamos pertinente para a constituição do referencial teórico desta tese.

Em um primeiro momento, apresentamos algumas concepções sobre a profissão professor e a questão profissional envolvida no trabalho docente. Contudo, para discorrermos sobre a profissão professor faz-se necessário tecermos algumas considerações sobre a profissionalização, profissionalidade e profissionalismo docente. Na literatura sobre o assunto, encontramos uma dispersão semântica desses conceitos, porém entendemos que estão inter-relacionados e nos ajudam a caracterizar o campo da profissão docente.

No contexto da profissionalização, apresentamos questões que regulamentam os cursos de Licenciatura em Matemática do estado de São Paulo, assinalando os momentos marcantes ao longo da história dos processos formativos de professores. Além disso, expomos algumas Políticas Públicas para a Formação de Professores, que estão vigentes no atual

contexto político brasileiro, em um movimento de compreensão de quais ações estão sendo propostas e quais os seus objetivos.

2.1 Profissionalização e Profissionalidade Docente

O profissional que irá atuar no ensino, seja em qualquer nível de escolaridade, necessita de formação especializada para o exercício de sua profissão. Essa ideia nos parece óbvia, no sentido de que qualquer profissional precisa ter qualificação mínima para a sua atuação. Porém, na docência esta constatação nem sempre foi consenso.

Nos primórdios da docência, a noção que se tinha, enquanto requisitos para o seu exercício, era da necessidade de se ter um saber nato e/ou dom, seguido da sua aprendizagem dada pela relação mestre-aprendiz nas chamadas escolas de ofício, onde se tinha a figura de alguém que ensinava e era reconhecido pelo seu saber-fazer e alguém que, pela observação e tentativa-erro, almejava alcançar o domínio do saber-fazer (TARDIF, 2002; RUGIU, 1998).

Porém, com o advento do crescimento das sociedades e o aumento do interesse pelo processo formativo, esse cenário começou a ser alterado e houve a demanda pela chamada formação universitária. Para Dubar (2005), esse é o momento em que começa a se colocar em questão aquilo que define uma profissão e/ou um ofício, gerando diversificação dos *status*, como, por exemplo, o trabalho profissional, visto como algo especializado e intelectual, e já o ofício como algo braçal, manual e sem especialização (DUBAR, 2005; FREIDOSN, 1996).

Assim, podemos dizer que, dentro dos estudos da sociologia das profissões existem, entre outras, duas abordagens teóricas que tratam da concepção de profissão. A primeira delas, chamada de teoria Funcionalista, que se preocupa com a distinção entre profissão e ocupação, a partir de uma lista de elementos superpostos, definidores e formadores do profissional (ANGELIN, 2010). Neste contexto a profissão possui um conjunto de atributos precisos e específicos, na qual a ocupação só poderá ser considerada uma profissão se atender esses atributos.

Nessa abordagem Funcionalista, encontramos em Chapoulie (1973), citado por Dubar (2005, p. 174), alguns critérios para a composição de uma profissão, tais como: competência técnica e cientificamente fundamentada; código ético que regule a atividade profissional; formação profissional longa em estabelecimentos especializados; controle técnico e ético das atividades exercidas pelo conjunto dos colegas, considerados como os únicos competentes; controle reconhecido legalmente e organizado com o acordo das autoridades legais; uma

comunidade real dos membros que partilham “identidades” e “interesses específicos”; e rendimentos, conferindo prestígio e poder às parcelas superiores das camadas médias.

Em contrapartida, na segunda abordagem, a Interacionista Simbólica, existe a compreensão de que uma ocupação poderá vir a se transformar em profissão, considerando a perspectiva histórica e cultural. De acordo com Angelin (2010, p. 7), para os interacionistas, “a divisão do trabalho é resultado de interações e processos sociais, não se limitando, portanto, como enfatizavam os funcionalistas, ao conhecimento técnico apto a satisfazer as necessidades sociais”.

Um representante importante desta abordagem é sociólogo americano Everett Hugles, que, em um de seus trabalhos, introduz noções essenciais do que ele denominou por “diploma” e “mandato”. Para Hughes (1958 apud DUBAR, 2005), o “diploma” é a autorização legal para exercer a atividade e o “mandato” é a obrigação legal de assegurar uma função específica – ambos constituem a divisão moral do trabalho.

Entretanto, nas últimas décadas surgiram novas teorias sobre as profissões que, inclusive, apreciam as duas anteriores, mas que consideram as ideias marxistas sobre os mecanismos econômicos e incluem nas discussões a proletarização, a desprofissionalização, os monopólios da profissão, entre outros termos (ANGELIN, 2010).

Nesse ínterim, uma das abordagens foi a de Freidson (1996) que menciona a teoria do Profissionalismo, definindo o conceito de trabalho como especialização e estabelecendo que “uma profissão é uma especialização: um conjunto de tarefas desempenhadas por membros da mesma ocupação, ou donos do mesmo ofício” (FREIDSON, 1996, p. 142). Para este autor, a profissão consistiria em um trabalho especializado, pago e realizado em tempo integral, que possui uma base teórica e está calcada no conhecimento técnico-científico, mas que congrega e se utiliza dos conceitos de ocupação e ofício, sendo então a profissão um novo patamar.

Assim, nesse debate entram argumentos que se consideram ou não para definir uma profissão e quais são os elementos que a compõem. No Brasil, um dos primeiros indícios que se tem a respeito do exercício docente foi no período da colonização portuguesa, com a Companhia de Jesus, em que jesuítas tinham como intuito alfabetizar os índios, com o objetivo de propagar o Cristianismo, por meio dos princípios do catecismo. Contudo, esse formato acabou sendo substituído pela reforma Pombalina em 1759, na qual o ensino passava a ser responsabilidade do Estado. Ou seja, vivenciou-se a substituição de um corpo de professores religiosos, sob o domínio da Igreja, para um corpo de professores que passariam a

atuar sob o domínio do Estado, mas que haviam sido formados pelos jesuítas e ainda possuíam um perfil muito próximo ao de sacerdote (NÓVOA, 1995).

Dessa forma, tendo como objetivo distanciar a docência da religião, vislumbrou-se a necessidade de vincular a mesma a uma categoria profissional, caracterizada como um primeiro passo rumo à profissionalização. Logo, podemos dizer que neste período cresceram as ações que apontam a profissionalização docente no Brasil, pois, com a reforma Pombalina instaurou-se um ensino de péssima qualidade, baseado em um modelo enciclopédico e conduzido por professores que não possuíam uma formação adequada, sendo requerida uma melhor preparação.

Acima registramos o início de uma trajetória que chega aos dias atuais, tendo como propósito delimitar o campo da profissão docente. É justamente a essas discussões relacionadas ao processo de constituição histórica da profissão, e de como ela foi sendo agenciada perante concepções sociais e políticas, que a profissionalização se refere. Gatti (2010, p. 1360) entende "que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade".

A profissionalização diz respeito à trajetória da formação de professores institucionalizada, como profissão reconhecida, e não como um mero ofício, e considera as alterações do estatuto de regimento da profissão, as questões salariais, em termos de rendimentos e benefícios, a autonomia do profissional, entre outros aspectos, tal como o processo de formação dos professores. Assim, Flores (2014, p. 855) define que "A profissionalização encontra-se associada ao projeto ou processo político ou social (ou ainda individual) através do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou como profissional)".

A formação continuada pode, entre outros, ser um caminho para a profissionalização, pois "tem como o principal foco o controle, o domínio e a autonomia das ações do profissional da educação, em todas as instâncias de atuação, buscando superar práticas não planejadas, improvisadas e espontaneístas, sem fundamentos e investigação sobre a ação docente" (SILVA, 2013, p. 58).

Dessa forma, um fato significativo foi o movimento pela profissionalização do ensino, iniciado na década de 1980 nos Estados Unidos e Canadá, que tinha o intuito de transformar o ensino em uma atividade profissional, na qual se previa uma melhor formação e preparação dos professores, e que os mesmos tivessem um conjunto de conhecimentos específicos para o exercício da docência. Diniz-Pereira (2010, p. 87) propõe:

> [...] conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada em um sólido repertório de conhecimentos, entender a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes e integrar as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica.

Esse movimento influenciou algumas Políticas Públicas educacionais nacionais, como, por exemplo, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394, de 1996, na qual aparece em seu Título IV o desígnio de 'profissionais do ensino', acrescido das informações de como a sua formação acontecerá, em quais instâncias e com qual duração (BRASIL, 1996), sendo essa lei amparada pelas diretrizes dos cursos de formação de professores que passaram a acompanhar essa tônica de se dar um conjunto de saberes e identidade para a docência (BRASIL, 2001).

Se por um lado a profissionalização visa reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e constituir um estatuto profissional, por outro lado "a desprofissionalização seria, então, a proletarização do professor, a perda de sua autonomia e a mercancia degradante de seu conhecimento. É um movimento de fora para dentro, pois não depende do professor, mas de forças externas" (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 5).

Logo, ao mesmo tempo em que se tenta constituir a profissão docente, enfrenta-se em paralelo o desafio da sua desprofissionalização, que muitas vezes se dá pelo excesso de controle exercido por instituições reguladoras, diretorias de ensino, e outros estabelecimentos governamentais, em detrimento do bem-estar do funcionalismo. Essa falta de autonomia põe "em xeque" o processo de profissionalização e a própria constituição da profissão docente.

A desprofissionalização é preocupante, pois influencia a cultura docente e vai na contramão do que se propõe em termos de condições para o exercício docente, incluindo as condições estruturais das escolas, as formas de contratação docente que os tornam horistas sem vínculos com a unidade de ensino, a ausência de planos de carreiras, as dificuldades das organizações sindicais, entre outros elementos (ANDRÉ, 2009).

Podemos dizer que a profissionalização, enfrenta o advento da sociedade de informação e comunicação, as exigências de um contexto social instável, caracterizado pelos movimentos do livre mercado, pela diversidade cultural e pelo surgimento das inúmeras tecnologias digitais. Além disso, a profissionalização adentra os dilemas sobre o contexto engessado das rotinas e burocracias impostas, bem como a atuação dentro de um sistema subordinado ao Estado, por exemplo, que impõe limites à autonomia como grupo ocupacional (HARGREAVES, 1998; LUDKE; BOING, 2004).

Nesse embate estabelecido, uma das expressões que se fazem evidentes é a questão da profissionalidade, ou seja, um conceito que diz respeito aos aspectos teóricos e metodológicos

que compõem a profissão do professor, às características específicas e aos modos de atuação no ambiente e na cultura escolar[1].

A profissionalidade é construída a partir de um conhecimento específico para o desenvolvimento da profissão, sendo assim, a mesma pode ser vista como uma saída para a questão da profissionalização/desprofissionalização. Para Gatti (2010, p. 1360), "a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional".

Para além dessa concepção, a profissionalidade docente é concebida por Fiorentini (2009, p. 250) "como um modo de produzir e projetar o trabalho e a profissão e que expressa uma qualidade, tendo em vista as demandas sociais e políticas dos alunos e o compromisso político do professor". Nesse sentido, não há uma única profissionalidade, mas múltiplas profissionalidades, pois existem diferentes modos de conceber a qualidade da ação educativa (CONTRERAS, 2002).

Hargreaves (2004) defende a construção de uma profissionalidade interativa e deliberativa, na qual requer aos docentes "autonomia; pluralidade de saberes; e capacidade de analisar e avaliar, em uma comunidade crítica, seu trabalho, deliberando sobre os rumos de sua prática e os valores a serem cultivados" (FIORENTINI, 2009, p. 250).

Dessa forma, de quais conhecimentos os professores necessitam para o exercício profissional? Qual seria a formação adequada para um licenciando em Matemática? Como queremos que nossos professores sejam formados?

Essas são questões recorrentes que permeiam o processo de profissionalização e profissionalidade docente e alguns estudos têm evidenciado esse contexto, como, por exemplo, o estudo realizado por Shulman (1986), que se tornou um marco para as discussões sobre o conhecimento profissional do professor, o qual aponta o conhecimento específico, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento do currículo.

Tardif (2002) é outro estudioso que trouxe suas contribuições ancorado na proposta de se elucidar uma epistemologia da prática profissional que esteja arraigada a um conjunto de saberes utilizados pelos professores em seu cotidiano:

> A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto

[1] Vale ressaltar que as palavras profissionalização, profissionalidade e, ainda, profissionalismo carregam em si uma dispersão semântica, pois encontramos vários autores que abordam de diferentes maneiras esses conceitos que permeiam a profissão do docente. Neste trabalho, estamos tentando mostrar nossas concepções a partir dos autores referendados.

> no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2002b, p. 256).

Bairral (2003) fez um levantamento de autores que, ao longo da história, dedicaram-se a estudar este aspecto da profissionalidade, no que diz respeito ao conjunto de conhecimentos e domínios necessários e, em uma análise parcial, revelou que é possível identificar quatro eixos, sobre os quais se devem fundamentar a atividade profissional:

> (a) a atenção na/sobre a ação/experiência docente, (b) ao potencial prático-pessoal dos profissionais, (c) aos problemas da prática e à investigação como integradores epistemológicos e, (d) a atenção à cognição situada, à cognição distribuída e à comunidade profissional de discurso (BAIRRAL, 2003, p. 4).

Tratando-se das facetas que compõem a prática do professor de Matemática, Curi (2011) elencou uma lista de conhecimentos considerados essenciais para ensinar Matemática, tais como: conhecimentos dos objetos de ensino; articulação de conteúdos matemáticos com outros conhecimentos; tratamento adequado ao conteúdo e à série em que será ensinado; conhecimento de diferentes representações de um objeto matemático e de transformação dessas representações.

Nesse sentido, podemos dizer que esses estudos apontam o conceito de profissionalidade e um conjunto de conhecimentos que subsidiarão as especificidades da docência. São ideias inovadoras, de um conhecimento particular, que necessariamente exigirá um processo formativo para sua aquisição. Essas ideias contribuem para o fortalecimento do campo da profissão docente, pois buscam tirar a formação docente do modo "artesanal", como estava sendo feito, indicando saberes e conhecimentos específicos para o professor.

Podemos acrescentar a essa discussão algumas pesquisas que tratam sobre o conhecimento do professor e os modos como ele aprende.

Marcelo García (1999) apresenta suas concepções em relação ao processo de formação de professores, tais como: a "Orientação Acadêmica", baseada nas ideias de transmissão do conteúdo científico e cultural em uma formação especializada, centrada no domínio de conceitos e da estrutura disciplinar; a "Orientação Tecnológica", na qual o professor é visto como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico, produzido por outros e transformado em regras de ação; a "Orientação Prática", baseada nos modelos teóricos advindos da experiência e da observação, podendo ter características do modelo "tentativa-erro" ou assumir a prática na dimensão "reflexiva"; e, por fim, a "Orientação Personalista", influenciada por teorias psicológicas e humanistas, entendendo o professor como um ser único, em que o aprender a ensinar se constrói em um processo de aprender a compreender, desenvolver e utilizar o conhecimento de forma eficaz ou, ainda, na "Orientação Social-

Reconstrucionista", que mantém uma estreita ligação com a Orientação Personalista, mas que incorpora o compromisso ético-social.

Ainda, em relação à aprendizagem e conhecimento dos professores, citamos Cochran-Smith e Lytle (1999), as quais apresentam três concepções sobre o modo como os professores aprendem e utilizam o conhecimento. A primeira concepção é a do "Conhecimento para a Prática", na qual se entende que o professor utilizará informações de pesquisadores e teorias reconhecidas como formais, para melhorar sua prática profissional. Ou seja, o professor instrumentaliza esses conhecimentos de maneira utilitária, sem reflexões ou possibilidade de construção deste conhecimento. Essa concepção está baseada na Racionalidade Técnica (SCHÖN, 1983). Já a segunda concepção, "Conhecimento na Prática", envolve a ideia do conhecimento gerado a partir da prática profissional e de suas reflexões sobre ela, ou seja, a ênfase está no conhecimento em ação. Por fim, a terceira, e última, concepção é a de "Conhecimento da Prática", que alia os conhecimentos teórico e prático, e concebe que o conhecimento de que os professores precisam para ensinar bem é gerado quando eles "consideram suas próprias salas de aula locais propícios a uma investigação intencional, ao mesmo tempo em que consideram o conhecimento e a teoria produzidos por outros, como uma fonte geradora de distintas interpretações e questionamentos" (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 250, tradução nossa).

Esta concepção de conhecimento da prática é fundamental, pois pode ser um ponto chave no processo de formação inicial, afinal, pesquisadores como Fiorentini et al. (2002) apontam para a dificuldade em articular a teoria e a prática, a formação específica e pedagógica, e a formação e a realidade escolar. Sendo assim, compreende-se que este tipo de ação minimiza o "choque de realidade" vivido pelos professores recém-formados e, além disso, será no contato e na colaboração entre os pares, em um clima de atenção e solidariedade, que o professor poderá procurar o apoio de que precisa para sua insegurança.

Esses estudos trazem como contribuição caminhos para notar a complexidade da docência em termos de conhecimentos para ensinar e, ao mesmo tempo, anunciam a necessidade de se olhar para os modelos de formação que têm sido privilegiados no interior das instituições.

Se existe a proposição de uma epistemologia da prática profissional, bem como um conjunto de conhecimentos essenciais ao professor, o modelo de formação deveria acompanhar essa prerrogativa, a qual articula a teoria à prática. A prática poderá ser concebida como lócus de produção de conhecimento, e capaz de concatenar a proposta de profissionalização e os aspectos da profissionalidade com os objetivos formativos.

É importante para o trabalho docente que os professores vivenciem momentos de formação em contextos colaborativos, de forma virtual ou presencialmente. Miskulin e Silva (2010) afirmam que, em contextos colaborativos, é possível realizar reflexão compartilhada e desenvolvimento conjunto de conhecimentos e significados, tirando o indivíduo do isolamento e favorecendo um clima afetivo de confiança que permite a troca de experiência; o desprendimento pessoal sem discriminação; e a aprendizagem compartilhada (MISKULIN; SILVA, 2010, p. 113).

Nesse sentido, o documento da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM (2002) sinaliza que, nos cursos de formação, os futuros professores não podem apenas se preocupar com o acúmulo de informações, "É fundamental que ele passe a ser um construtor de seu próprio conhecimento, em uma perspectiva crítica, analítica e reflexiva, condição indispensável para a sua profissionalização" (SBEM, 2002, p. 12).

Pelo exposto até o momento, entendemos que "A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma 'nova' profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas" (NÓVOA, 1992, p. 12).

Por fim, no enredo que se vêm apresentando, um último conceito se faz necessário explorar. Trata-se da questão do Profissionalismo, que pode ser compreendido como:

> [...] 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).

Esse conceito carrega em si aspectos que extrapolam a dimensão coletiva da profissão e adentra o universo do desenvolvimento profissional e pessoal, cuja parcela de responsabilidade é depositada no professor, afinal, o compromisso e a construção coletiva do projeto político democrático implicam no atuar, em movimento, profissionalmente, e isto ultrapassa os limites da sala de aula.

Para Kelchtermans (2009), o profissionalismo apresenta uma vertente particular caracterizada pelo comprometimento pessoal e pela vulnerabilidade das suas ações, que eventualmente têm consequências e que desencadeiam tomadas de decisões e reflexões. Sendo assim, o profissionalismo é concebido como ações e comportamento manifestado na prática por professores (VANASSCHE; KELCHTERMANS, 2014), e que perpassam o ambiente escolar, e ainda provocam mudanças em sua profissionalidade e no processo de profissionalização.

Perante as concepções sobre o profissionalismo, podemos nos perguntar: o que faz com que o professor seja um profissional comprometido, responsável e interessado pelo seu trabalho? É algo que se ensina? É possível ter uma abordagem direcionada ao profissionalismo nos cursos de formação? De que forma podemos operacionalizar o profissionalismo? Parece-nos algo subjacente ao sujeito, e talvez por isso que existe aquela parcela de dúvida: a profissão docente é um dom?

Em um estudo de Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015), eles lançam mão do termo "Accountability", traduzido como "Responsabilização", para refletir sobre o processo de comprometimento e responsabilidade dos indivíduos em um grupo/comunidade perante as tarefas realizadas. Essa "responsabilização" é considerada perante a imersão e participação do sujeito em diferentes grupos/comunidades.

Entendemos que o profissionalismo se relaciona a um aspecto subjetivo do professor, ao passo que a profissionalidade se relaciona aos conhecimentos que enfeixam o trabalho docente, e a profissionalização se relaciona aos aspectos sócio-histórico-culturais do processo de se formar e constituir professor. O estudo da constituição da profissão docente implica em reflexões sobre a profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, no sentido de legitimar a própria profissão docente.

Longe de ser um dom, ser professor é uma profissão e necessita de conhecimentos específicos para o exercício profissional. As discussões vão além dos muros da universidade, pois precisamos de medidas urgentes para atrair e manter jovens na carreira docente.

Algumas medidas são assinaladas no trabalho de Soares (2014, p. 449):

> [...] estabelecer salários iniciais mais altos; fixar bons planos de carreira e melhores condições de trabalho; valorizar e melhorar a formação inicial e continuada; criar e manter boa relação com professores e colegas; resgatar na sociedade o valor do professor; tratar o professor como profissional: docência não é sacerdócio!

Além das péssimas condições de trabalho e de salário, os recém-formados apontam "o isolamento, a falta de conhecimento e de experiência para lidar com problemas de conduta e aprendizagem dos alunos, e a falta de apoio da direção/coordenação da escola" (NEUBAUER; CRUZ, 2015, p. 3). Para Pérez Gómez (2001, p. 169), "o isolamento impede o estímulo à criatividade, à busca por alternativas originais, e impede a colaboração e enriquecimento mútuo dos docentes".

A jornada de trabalho do professor é exaustiva, e ainda precisa lidar com o grande número de estudantes por sala de aula. De acordo com o trabalho de Freitas et al. (2005), colocam o professor como "vítima do sistema", pois, além de se ter aumentado o número de alunos por sala de aula e o tempo de duração de cada aula, houve congelamento ou redução

do salário do professor, o que o obriga, muitas vezes, a trabalhar em vários turnos. E, para completar, “além de terem caído na armadilha de fazer mais para ganhar menos, passaram a ter seu trabalho docente controlado e avaliado externamente” (FREITAS et al., 2005, p. 91).

Partindo das considerações apresentadas sobre a profissionalização e profissionalidade docente podemos refletir sobre as propostas de formação que estão sendo oferecidas nos cursos de Graduação em Licenciatura em Matemática, a fim de identificarmos que profissional está sendo formado. Corroborando essas ideias, apresentamos na próxima Subseção algumas diretrizes curriculares da formação de professores, no estado de São Paulo.

2.2 Cursos de Licenciatura em Matemática do estado de São Paulo: trajetória histórica e diretrizes da formação

Para compreendermos o contexto da nossa investigação, cabe, neste momento, apresentarmos algumas informações históricas a respeito dos processos de formação de professores, principalmente aquelas advindas dos documentos normativos, as diretrizes que regulam e orientam cursos superiores de Licenciatura e, especificamente, o curso de Matemática.

Essas diretrizes foram sendo implementas e/ou reestruturadas durante anos na tentativa de contribuir para a melhoria da formação do futuro professor e do trabalho docente e, consequentemente, para a profissionalização docente. Desta forma, as mesmas apresentam em sua subjacência, o entendimento da profissão docente, o perfil desejado do profissional e o currículo a ser desenvolvido, entre outros aspectos. As Políticas Públicas possuem uma responsabilidade muito grande sobre o caminho da formação e do desenvolvimento profissional dos docentes. Vale ressaltar que é preciso considerar o contexto histórico e político no qual elas foram praticadas, levando em consideração as demandas sociais.

A história da formação de professores no Brasil é muito recente, afinal, o Brasil tem uma trajetória um pouco sinuosa em seu processo educacional. Por ter sido colônia por um longo tempo, a questão do preparo de professores para o ensino surge de maneira mais viva após a proclamação de independência do país, em 1822, ou seja, há menos de 200 anos, quando se pensa em tradição adquirida.

A primeira preocupação com a formação de professores registrada ocorreu em 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no

método de ensino mútuo, às próprias custas, sendo então estabelecida uma exigência de preparo didático (SAVIANI, 2009).

Isso se estendeu até 1890, quando se teve o "Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo" (SAVIANI, 2009, p. 144). Essa reforma foi marcada pelo enriquecimento de conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos.

Vale comentar que, concomitantemente a isto, na década de 1920 se iniciaram os primeiros cursos superiores no Brasil, por conta de movimentos sociais, culturais e políticos, que marcaram as décadas seguintes. Houve, naquele momento, um crescente anseio pela qualificação profissional, movida por uma sociedade mais urbana e industrial, implicando em uma demanda por escolarização e, consequentemente, em uma inquietação com a formação docente (MARCATTO, 2012).

Sendo assim, os primeiros cursos de formação começaram a surgir no Brasil no início da década de 1930. Encontramos a "Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933" (SAVIANI, 2009, p. 144). A iniciativa da criação dos Institutos de Educação se deu pelo fato de que as Escolas Normais pecavam por ter foco nos conhecimentos a serem transmitidos e, por conta disso, "os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico" (SAVIANI, 2009, p. 146).

De acordo com Marcatto (2012, p. 24), foi criado em 1933, no estado de São Paulo, o

> [...] Instituto de Educação que funcionou no prédio da antiga Escola Normal da Praça da República, conhecida como Escola Normal Caetano de Campos. Com a criação, em 1934, da Universidade de São Paulo, o Instituto de Educação foi incorporado à USP, constituído pelos professores da antiga Escola Normal. Assim, passou-se a ter a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) e o Instituto de Educação (IE) como instituições responsáveis pela formação de professores.

Nesse momento, criou-se um espaço institucionalizado dedicado à formação de professores e pesquisadores na área das ciências puras. De acordo com D'Ambrósio (2008, p. 73), "A nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras teria a responsabilidade de desenvolver pesquisa pura e, ao mesmo tempo, de formar quadros para o ensino secundário e superior".

Começava a despertar no país uma elite intelectual, a qual reivindicava uma reforma educacional no país. Um marco para o campo da Educação, neste período, foi o documento escrito por intelectuais denominado "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", de 1932, o qual almejava uma revolução educacional no país. Entre os anseios, contavam com o desejo

de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. De acordo com Gatti (2015), desde 1932 se propunha uma formação universitária para todos os professores de forma integrada, densa e arquitetada em um alto nível cultural-científico, buscando criar uma identidade profissional.

Ainda sob a perspectiva da formação de professores, posteriormente a esse período vivenciamos, entre 1939 e 1971, a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do padrão das Escolas Normais (SAVIANI, 2009).

Em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, criou-se a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, "visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais" (TANURI, 2000, p. 74). Esse novo modelo de formação ficou conhecido como "3+1", pois três anos eram dedicados aos conteúdos específicos[2] (formação do bacharel) e um ano era dedicado à didática (formação do licenciando). Para Saviani (2009), os conteúdos de cunho pedagógico-didático foram encarados com menor grau de importância, em prol dos conteúdos culturais-cognitivos.

Nesse período, o curso de Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tinha duração de três anos e era composto pelas seguintes disciplinas: Geometria (analítica e projetiva), Análise Matemática, Física Geral e Experimental, Cálculo Vetorial e Mecânica Racional (BARALDI; GAERTNER, 2010). Logo, para se obter a licença para o magistério, caso se tivesse interesse, era preciso cursar um ano de formação pedagógica no Instituto de Educação, que era composto pelas disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (MARCATTO, 2012).

Dessa forma, Saviani (2009, p. 146) ressalta que "o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos".

Em 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530, o curso normal adquiriu uma nova estrutura, sendo dividido em dois ciclos.

De acordo com Tanuri (2000), o primeiro ciclo formava em quatro anos "regentes" para o ensino primário[3], e funcionava em Escolas Normais Regionais. Já o segundo ciclo,

[2] No caso da Pedagogia, em três anos se estudavam os próprios "Fundamentos da Educação" (TANURI, 2000).
[3] Note que o "regente" do ensino primário se difere do professor do ensino primário pela sua formação e pela sua função. O regente tinha formação equivalente ao nível ginasial e o professor tinha formação equivalente ao nível

realizado em três anos, formava o professor primário, e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Além disso,

> [...] os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores (TANURI, 2000, p. 75).

Devido à tentativa de modernização do país, na década de 1950, cresceu a consciência de que a ciência seria o elemento principal para o desenvolvimento nacional. E, a partir disto, surge a preocupação com a formação de profissionais qualificados, principalmente para os professores que atuavam no ensino secundário, pois na grande maioria das vezes recebiam uma formação precária, pois poucos haviam se formado em Faculdades de Filosofia.

É interessante considerar que em 1946, pelo Decreto-Lei nº 8.777, professores que não haviam sido habilitados por alguma Faculdade de Filosofia poderiam ser "recrutados", por meio do exame de Suficiência, para lecionar em caráter emergencial em locais onde não houvesse professores habilitados (BARALDI; GAERTNER, 2010). Contudo, com o movimento de qualificação e formação do professor, em 1953 é criada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), que tinha a finalidade de promover cursos de curta duração, para preparação aos exames de Suficiência.

Todavia, em 1961, com a promulgação das primeiras ideias da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961), o então Conselho Federal de Educação (CFE), através do Parecer nº 292/62, estabeleceu o currículo mínimo dos Cursos de Licenciatura.

De acordo com Marcatto (2012, p. 29), "Este parecer determina que a formação do licenciando deva incluir estudos que o familiarizem com aspectos da formação docente, o aluno e o método de ensino". Neste novo currículo deveriam constar as disciplinas "Didática e Elementos da Administração Escolar", "Psicologia da Educação" e, pela primeira vez, "Prática de Ensino", sob a forma de Estágio Supervisionado.

Em continuidade, e perante a conjuntura política do país, em 1964 o cenário educacional sofreu algumas mudanças, resultando em debates sobre possíveis mudanças para a atuação docente. Uma das críticas que se levantava era de que o modelo formativo acabava por tornar os professores tecnicistas, ou seja, tinham como base a Racionalidade Técnica, na qual a atividade docente acabava por ser um conjunto de técnicas e soluções instrumentais advindas da aplicação da técnica e/ou das teorias científicas (SCHÖN, 1983).

---

colegial. Os dois níveis de formação, colegial e ginasial, constituíam na época o ensino secundário. Essa diferença na formação implicava em uma diferença nas funções, pois o regente se apresentava como um auxiliar do professor.

De acordo com Schön (1992 apud FIORENTINI, 2011, p. 3), assumir a perspectiva da racionalidade técnica é reconhecer que "a comunidade acadêmica tem a função exclusiva de produzir conhecimentos, de formar os profissionais do ensino e de desenvolver propostas curriculares PARA serem aplicadas pelos professores da Escola Básica".

Contudo, a partir de 1971, adentramos uma nova fase, na qual começam a substituir a Escola Normal pela Habilitação Específica para o Magistério (HEM) (SAVIANI, 2009), marcada principalmente pelo Decreto-Lei nº 5.692, de 1971, que fixa "Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus", sendo as escolas normais extintas em prol do conhecido Magistério.

Tivemos, com essa lei, a renomeação dos ensinos primários e médios, para ensino de 1º grau (1ª a 8ª séries) e ensino de 2º grau (1ª a 3ª séries), respectivamente.

Além disso, surgiu a HEM, a qual consistia em realizar a habilitação específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau. Por meio do Parecer CFE nº 349, de 1972, a habilitação específica do Magistério poderia ser realizada em duas modalidades. A primeira, com duração de três anos (2.200 horas), habilitava o professor a lecionar até a 4ª série do 1º grau. E a segunda, com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitava o Magistério até a 6ª série do 1º grau (SAVIANI, 2009).

O Decreto-Lei nº 5.692, de 1971, ainda determinava as condições da formação em nível superior para o exercício do Magistério, nas últimas séries do 1º grau e no 2º grau. Nessa situação, era preciso realizar uma Licenciatura Curta, com duração de três anos para lecionar no 1º grau, ou a Licenciatura Plena, com duração de 4 anos, para lecionar no 2º grau.

Nesse momento, de acordo com Junqueira e Manrique (2013), acontecia um movimento de massificação universitária, com a expansão das Universidades e a criação de Faculdades isoladas, bem como, de maneira específica, iniciava-se o Movimento da Matemática Moderna, que exerceu forte influência nas ideias sobre a prática pedagógica e, consequentemente, na formação dos professores de Matemática.

Por esses e outros motivos, na década de 1980 inicia-se um movimento para a reformulação dos cursos de Licenciatura. Em 1982, são criados os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com uma perspectiva diferenciada para a formação de professores das séries iniciais, e posteriormente, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR).

Em 1990, inicia-se a última fase, denominada por Saviani (2009) como o "Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)". Com

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB), foram vivenciadas várias mudanças no contexto educacional, e uma delas, no âmbito da formação de professores, era a exigência da formação em nível superior, por meio dos cursos de Licenciatura Plena, em universidades e institutos superiores de Educação. Os CEFAM acabaram sendo fechados, nos anos seguintes, por conta da transferência da formação para o nível superior.

A partir da LDB/96, um marco na Educação brasileira, vivenciamos um novo período de discussões curriculares e que, de certa forma, acabaram orientando os processos formativos. A partir de tais discussões, emergiram diversas diretrizes curriculares que nortearam os cursos superiores de formação de professores da Educação Básica.

Para Marcatto (2012), a LDB/96 propôs uma autonomia às Licenciaturas para as configurações curriculares, estabelecendo inclusive a extinção da organização curricular de cursos de Licenciatura, a partir de um currículo mínimo e comum. Essas mudanças curriculares ocasionaram a reestruturação curricular dos cursos de Licenciatura em Matemática, incluindo os que serão analisados nesta pesquisa.

No âmbito do estado de São Paulo, não podemos deixar de mencionar que, no ano seguinte após a implantação da LDB/96, em 1997, foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e implantada pela Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP), em 1998, a política educacional baseada em ciclos da Progressão Continuada. O objetivo desta política era garantir a permanência e aprendizagem para todos os alunos, de forma contínua e progressiva, buscando minimizar os índices de evasão e repetência dos alunos. Embora fosse uma política voltada à aprendizagem, a "Progressão Continuada requer mudanças no currículo, na reorganização das turmas, tempo, bem como do espaço escolar, enfim, uma reorganização do trabalho pedagógico" (RESSINETI; COSTA, 2012, p.1).

Voltando ao âmbito nacional, pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001, o qual apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura e de Graduação plena, foi possível identificarmos a preocupação com a formação tradicional de professores, e que, mesmo após tanto tempo, os cursos se mantinham no modelo "3+1" e não consideravam as inúmeras características inerentes à atividade docente.

No mesmo ano foi publicado o Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Essas diretrizes apresentam, entre outros itens, o perfil desejado para os formandos, as competências e habilidades e os conteúdos curriculares que deveriam ser desenvolvidos, ao longo do curso.

Nosso destaque, nesse momento, se dá no rol de competências e habilidades elencadas para os cursos de Licenciatura em Matemática, expostas no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 - Competências e habilidades para cursos de Licenciatura em Matemática

1) capacidade de expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão; 2) capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares; 3) capacidade de compreender, criticar e utilizar novas ideias e tecnologias para a resolução de problemas; 4) capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento; 5) habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema; 6) estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento; 7) conhecimento de questões contemporâneas; 8) educação abrangente necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num contexto global e social; 9) participar de programas de formação continuada;	10) realizar estudos de pós-graduação; 11) trabalhar na interface da Matemática com outros campos de saber; 12) elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica; 13) analisar, selecionar e produzir materiais didáticos; 14) analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica; 15) desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos; 16) perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente; 17) contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica.

Fonte: Brasil, 2001, p. 3-4.

Assim como as competências e habilidades, é interessante notar que nesse mesmo Parecer estão visivelmente explícitas as características desejadas para o licenciado em Matemática:

> - visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos
> - visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania
> - visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina (BRASIL, 2001, p. 2).

Nesse contexto, as Resoluções 1 e 2 do CNE/CP de 2002, a partir da consolidação das proposições do Parecer CNE/CP nº 9/2001, trouxeram mudanças significativas aos cursos de Licenciatura, principalmente no que se refere à formação específica do professor, e essas mudanças foram incorporadas aos currículos dos cursos superiores de Licenciatura.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, centrada principalmente

no desenvolvimento das “competências” e na prática. Apresenta-se nesse momento a prática como componente curricular perpassando todo o currículo, e modificando o modo de conceber os cursos de formação, passando a ser, consequentemente, um desafio para professores e coordenadores de cursos de Licenciatura.

> § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.
> § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.
> § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002a, p. 5).

A duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, foram instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2002. Essa resolução estabeleceu o mínimo de 2.800 horas para a carga horária de cursos de Formação de Professores da Educação Básica, as quais serão distribuídas em: 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso; 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; e 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b).

Todavia, ainda se destaca a Resolução CNE/CES nº 3/2003, pautada no Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, que deu orientações para a elaboração dos Projetos Pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática. De acordo com essa Resolução, os Projetos Pedagógicos deveriam explicitar: o perfil dos formandos; as competências e habilidades de caráter geral e comum e aquelas de caráter específico; os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica; o formato dos estágios; as características das atividades complementares; a estrutura do curso; e as formas de avaliação (BRASIL, 2003).

Essas resoluções marcaram as propostas de formação no âmbito das Licenciaturas e, consequentemente, o perfil profissional docente para atender às atuais demandas sociais.

Complementando as diretrizes anteriores e corroborando as novas perspectivas de formação, em 2004 a Resolução CNE nº 1/2004 apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Posteriormente, o Decreto-Lei nº 5.626, de 2005, tornou a disciplina de Libras obrigatória para os cursos de Licenciatura.

Buscando ampliar o oferecimento de cursos de formação de professores, em 2006, com o Decreto-Lei nº 5.800, de 2006, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com

o objetivo de promover a formação inicial e continuada para professores, utilizando metodologias de Educação à Distância (EaD) (MARCATTO, 2012).

Nesse mesmo período vivenciamos experiências isoladas no estado de São Paulo de um movimento de reestruturação dos cursos de Licenciatura, com a perspectiva de "equiparar" os cursos para propiciar mobilidade aos estudantes. Nesse movimento, foram criadas comissões, com coordenadores de cursos, para realizar essa reorganização dos Projetos Pedagógicos de Cursos. Porém não houve a concretização dessa reestruturação.

O Decreto-Lei nº 6.755, de 2009, que instituía uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, foi um marco na política educacional, principalmente por apresentar princípios norteadores da formação docente, os quais corroboravam as expectativas de formação da época. Dentre eles destacamos: a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente; o reconhecimento da escola e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do Magistério; a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior; e a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional (BRASIL, 2009).

Porém, uma das críticas realizadas ao mesmo foi que essa política se dirigia "apenas à formação de profissionais já em serviço e à formação continuada, deixando intocadas questões de fundo quanto à formação inicial de professores" (GATTI, 2014, p. 34-35).

A mesma acabou sendo revogada pelo Decreto-Lei nº 8.752, de 2016, sem no entanto sofrer alterações significativas em relação aos princípios que atendem às especificidades do exercício das atividades docentes.

Continuando a linha temporal, em 2010 houve a publicação dos referenciais curriculares nacionais dos cursos de Bacharelado e Licenciatura. Um projeto que tinha como objetivo dar subsídios e aprimoramento para a estruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, bem como orientar estudantes nas escolhas profissionais, e que não se configurava nem como currículo mínimo, nem como diretriz. Nesse documento, aparece, por exemplo a ideia de Linha de Formação, algo que "pode particularizar um curso, traduzindo através de seu Projeto Pedagógico uma determinada vocação institucional, enfocando aspectos teóricos ou práticos e atendendo os arranjos produtivos ou sociais locais" (BRASIL, 2010, p.4).

Sendo assim, é interessante notar que este documento explicitava a área de atuação do licenciando em Matemática.

> O Licenciado em Matemática trabalha como professor em instituições de ensino que oferecem cursos de nível fundamental e médio; em editoras e em órgãos públicos e

> privados que produzem e avaliam programas e materiais didáticos para o ensino presencial e a distância. Além disso, atua em espaços de educação não-formal, como feiras de divulgação científica e museus; em empresas que demandem sua formação específica e em instituições que desenvolvem pesquisas educacionais. Também pode atuar de forma autônoma, em empresa própria ou prestando consultoria (BRASIL, 2010, p. 79).

Todos os documentos elencados anteriormente dizem respeito ao contexto nacional, contudo, no âmbito do estado de São Paulo, a Deliberação CEE nº 111/2012, posteriormente alterada pela Deliberação CEE nº 126/2014 e pela Deliberação CEE nº 132/2015, impôs novas diretrizes curriculares, ditas complementares, para os cursos de Graduação em Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelas instituições de ensino superior, vinculados ao sistema estadual. É possível percebermos o cuidado com os conteúdos de natureza didático-pedagógico e com o estágio supervisionado, incitando a importância desse conhecimento para o trabalho docente. Por essa Deliberação, ficou fixado que: "Os cursos para a formação de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio deverão dedicar, no mínimo, 30% da carga horária total à formação didático-pedagógico" (BRASIL, 2012, p. 3).

A Deliberação CEE nº 111/2012 quis garantir uma formação didático-pedagógica, constituída por um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos, com o objetivo de garantir, aos futuros professores dos anos finais do EF e EM, as competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino. Incluiu ainda, nas disciplinas de cunho científico-cultural, práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa e o uso de tecnologias como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Com relação ao Estágio Supervisionado, ficou determinado: "200 (duzentas) horas de estágio na escola, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e vivenciando experiências de ensino" (BRASIL, 2012, p. 2), considerando a presença do professor supervisor da escola e a orientação do professor da Instituição de Ensino Superior.

> 200 (duzentas) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, [...] nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar [...] e, atividades teórico-práticas e de aprofundamento em áreas específicas, de acordo com o projeto político-pedagógico do curso de formação docente (BRASIL, 2012, p. 2-3).

Pelo exposto, é possível percebermos o esforço em aproximar o licenciando do contexto escolar e das atividades de ensino, em uma relação estreita entre teoria e prática.

Entretanto, ao longo da história percebemos a dificuldade de se implementar na prática uma formação para professores que seja de fato condizente com a realidade da Educação do país.

Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 53), “Há também a considerar a tensão entre acadêmicos, tecnólogos e educadores, em que a questão do racionalismo e do enciclopedismo se opõe às intencionalidades e finalidades humanísticas”.

Após tantos anos é possível ainda verificarmos cursos de Licenciatura em Matemática organizados da forma “3+1”, e com ênfase em conteúdos “puramente” matemáticos. De acordo com Junqueira e Manrique (2013, p. 48), “a identidade dos cursos de Licenciatura constrói-se apoiada, evidentemente, em conhecimento matemático, visceralmente vinculado ao tratamento pedagógico e histórico, com o que se configurará uma ‘matemática’ distinta daquela meramente formalizada e técnica”.

Dessa forma, não se trata da desvalorização de conteúdos matemáticos, afinal, tais conhecimentos devem ser considerados na formação do professor, pois eles são fundamentais para o exercício da docência e sua profissionalidade. Porém, o estudo desse conteúdo deve considerar as inter-relações entre a Matemática escolar e o contexto atual da Educação Básica.

> Outra caracterização dos cursos de Licenciatura em Matemática é o fato de que grande parte dos professores que ministram disciplinas da matemática acadêmica, estabelecem poucas relações entre os conceitos e ideias que são discutidos nas disciplinas com temáticas da matemática escolar. Eles acreditam que as disciplinas de fundamentos têm essa função e que em suas disciplinas o foco é a matemática acadêmica: definições, demonstrações, discussões sofisticadas... (SANTOS; LINS, 2014, p. 345).

Estudos recentes, tais como o de Santos e Lins (2014), apontam que estudantes que ingressam no curso de Licenciatura em Matemática possuem um nível insuficiente em relação aos conteúdos matemáticos do Ensino Médio. Os autores supracitados argumentam que alguns cursos de Licenciatura em Matemática possuem disciplinas de Matemática Elementar visando suprir essas lacunas, porém “em muitos casos a carga horária dessas disciplinas é pequena e não oferece tempo suficiente para uma problematização mais aprofundada” (SANTOS; LINS, 2014, p. 344), e isso acaba por gerar maiores dilemas a um curso que pretende formar professores.

Saviani (2009) apresenta esta dúvida como um dilema entre dois modelos de formação: um centrado no conteúdo cultural-cognitivo e o outro no pedagógico-didático. Para o autor, os dois modelos devem integrar o processo formativo – mas de que forma podemos articulá-los?

> A ênfase nos conhecimentos que constituem a matéria dos currículos escolares leva a dar precedência ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Nesse caso, na organização institucional, seríamos levados a situar a questão da formação de

> professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicos. Inversamente, se nosso ponto de partida for o modelo pedagógico-didático, tenderemos a situar os cursos no âmbito das faculdades de educação (SAVIANI, 2009, p. 151).

Esse dilema ainda está presente no cerne de muitos cursos de Licenciatura em Matemática, que por não compreenderem o lócus da formação não conseguem constituir uma identidade para os seus cursos. Partimos da premissa de que os cursos de formação necessitam constituir uma identidade, como na perspectiva de Wenger (2001), a qual é definida por um domínio compartilhado de ações, práticas, repertórios compartilhados, linguagens e rotinas, que desenvolvem e fazem sentido para os participantes deste grupo.

Ainda não temos claro de fato qual é o lugar da Licenciatura. Qual deve ser o lócus da formação de professores? Segundo Gatti (2015, p. 239), "Não há nas universidades uma unidade, um centro, uma faculdade que abrigue a formação de professores de modo integrado e em articulação com os outros institutos ou faculdades". As licenciaturas parecem estar diluídas em unidades e departamentos, sem um valor institucional claro, com administração e financiamento próprio, bem como espaços bem delimitados de ensino e pesquisa.

De acordo com Junqueira e Manrique (2013, p. 48), baseados no documento apresentado pela SBEM em 2002[4], - "As discussões apontam para a direção de um curso de Licenciatura em Matemática, concebido como um curso de formação inicial em Educação Matemática. Essa posição, mais do que uma ideia inovadora, pode indicar uma tendência para esses cursos", na tentativa de romper com a dicotomia entre teoria e prática.

Vale ressaltar que não queremos engessar os cursos de formação, ou padronizar os modelos de formação, muito pelo contrário, um curso de formação docente deve ser um espaço para o confronto de ideias, mudanças de comportamento, construção do pensamento crítico, ou seja, um espaço de constante debate de concepções e conhecimentos oriundos do seu próprio contexto social, político e econômico.

Concordamos, com Gatti et al. (2011), que o curso de formação inicial de professores tem importância ímpar, pois "cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização" (GATTI et al., 2011, p. 89). O desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização deve acontecer no lócus da profissão, no bojo da prática social, durante e após uma formação inicial sólida e integrada, com alto nível cultural-científico, a fim de proporcionar uma identidade profissional (GATTI, 2015).

[4] Documento disponível em: https://goo.gl/9ZNd8r.

A Faculdade Sesi de Educação[5] apresentou em 2017 uma proposta diferenciada para a formação de professores. Nessa proposta, os cursos de Licenciatura que são oferecidos pela Faculdade Sesi de Educação estão organizados com o objetivo de formar professores por área de conhecimento, com foco na interdisciplinaridade, possibilitando um olhar menos fragmentado da realidade e abordando conceitos contextualizados, próximo do cotidiano dos alunos e de suas famílias. Nesse curso, os licenciandos experienciam os desafios da docência desde o primeiro dia de aula, por meio da Residência Educacional.

A Residência Educacional consiste em aproximar o licenciando da escola, fortalecendo o caminho do estudante para a vida profissional, e ensinando a conviver com a realidade de uma unidade escolar. Os trabalhos de Palma Filho (2015) e Gomes (2015) apontam os benefícios para a formação docente das iniciativas dessa natureza, fortalecendo a formação inicial dos licenciandos.

Em outubro de 2017, o governo federal lançou a Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica, a qual abarca a criação de uma Base Nacional Docente, visando a ampliação da qualidade e o acesso à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. De acordo com a notícia publicada no *site* do Ministério da Educação - MEC[6], a Residência Pedagógica possui objetivos similares ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, inclusive de parceria Universidade/Escola, mas a novidade é a imersão de todos os licenciandos no contexto escolar, por meio do estágio supervisionado.

No âmbito do estado de São Paulo, foi lançado em 2012 um Programa de Residência Educacional, por meio do Decreto-Lei nº 57.978, de 2012, que tinha por objetivo fortalecer a formação dos jovens universitários, aproximando os alunos das universidades ao Magistério do estado de São Paulo. Este programa previa a realização de estágios nas escolas consideradas mais vulneráveis nos aspectos socioeconômico, de infraestrutura e de aprendizagem (SÃO PAULO, 2012). Conforme contato com a Secretaria da Educação, infelizmente, desde 18 de novembro de 2014 o Programa Residência Educacional está suspenso[7].

O Programa de Residência Educacional, quanto o de Residência Pedagógica, é muito parecido com o PIBID, que é um programa federal no qual se consideram todas as IPES, e, tal

[5] Maiores informações em: https://goo.gl/U7EhKh.
[6] Informações da Residência Pedagógica: https://goo.gl/mPuZD8.
[7] Consulta realizada em janeiro de 2017.

como o PIBID, parece-nos ser interessante por colocar em prática anseios e perspectivas esboçadas aqui, pelos pareceres, diretrizes curriculares e pelos pesquisadores da área.

Enfim, concluímos esta Subseção referenciando com esperança as última diretrizes postas pelo governo federal, na tentativa de reverter o atual quadro caótico da Educação no país, considerando o que as pesquisas mostram sobre formação, carreira e condições de trabalho do professor. Na verdade, como aponta Gatti (2015), desde o "Manifesto dos Pioneiros" tratamos a formação de professores de maneira descuidada, e pouco se fez com relação à qualidade da formação.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio, prevê diretrizes para os próximos dez anos, incluindo, entre outras, a valorização dos profissionais da Educação. Posteriormente, e advindos dessa lei, temos o Parecer CNE/CP nº 2/2015, que trata das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica", e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que "Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada". Ambos, homologados pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, buscam melhorias para a Educação brasileira, e trazem em seu interior uma perspectiva filosófico-política, a qual considera os variados contextos sociais e as diversidades socioculturais.

Ademais, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 amplia a carga horária dos cursos de licenciatura de 2.800 horas para 3.200 horas, além de colocar em destaque a articulação teoria e prática, no sentido de garantir uma unidade, a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo, e a gestão democrática.

Balizadas por essas questões, torna-se pertinente ao nosso trabalho apresentarmos, posteriormente às diretrizes e à trajetória histórica dos cursos de licenciatura, um breve panorama sobre as atuais Políticas Públicas de Formação.

2.3 Políticas Públicas de Formação na Atualidade

As atuais demandas sociais, políticas e econômicas do país estão modificando o mercado de trabalho, bem como as demais estruturas e instituições sociais. Nesse novo cenário, a escola passou a atender estudantes que são muito diferentes, em termos de cultura e comportamento daqueles que ingressavam há duas décadas no sistema de ensino. E, ainda, houve significativas mudanças quanto à profissionalidade docente, e mudou-se a postura na

formação do profissional, como, por exemplo, no sentido de que este professor seja mais flexível, criativo e prepare os profissionais para o mundo globalizado/informatizado.

Percebemos, nessa conjuntura, a importância de programas e ações de formação inicial e continuada, para professores em exercício e futuros professores, que vão ao encontro das diretrizes apresentadas e das perspectivas atuais de formação. O professor, sendo um profissional da área de Educação, precisa ser dedicado ao seu trabalho, aperfeiçoar-se em uma formação continuada, e precisa, principalmente, "de políticas públicas que lhe viabilizem e garantam o exercício dessa importantíssima profissão" (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 2).

Entretanto, concordamos com Gatti et al. (2011), ao mencionarem que muitas vezes as políticas relativas à formação continuada são desenvolvidas para suprir lacunas da formação inicial e, portanto, torna-se necessário repensar os currículos e modos de formação de instituições formadoras.

Nesse sentido, essa discussão é fundamental, em nosso trabalho, pois é possível estabelecermos uma trama entre a profissionalidade e a profissionalização docente com a esfera das Políticas Públicas. Os programas de formação, advindos de Políticas Públicas, exercem um papel fundamental no exercício profissional, e tais implicações acabam incidindo sobre a identidade docente.

Entendemos por Políticas Públicas as ações, programas ou atividades, lançadas pelos governos federal, estaduais ou municipais do Brasil, cujo objetivo é garantir a qualidade e a melhoria da Educação Básica, bem como favorecer a formação docente. Essas ações podem estar relacionadas a organizações públicas ou privadas, e correspondem a direitos assegurados constitucionalmente.

Contudo, para este momento, apresentamos algumas Políticas Públicas educacionais recentes para a formação inicial e continuada de professores, e como elas estão sendo implementadas. Baseados nas informações advindas do *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES[8], encontramos os seguintes programas de Políticas Públicas em âmbito Federal: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); Programa Observatório da Educação (OBEDUC); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); Programa Novos Talentos; Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life); Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais; Programa de

[8] *Site* da Capes: http://www.capes.gov.br/educacao-basica. Acesso em 12 de janeiro de 2017.

Cooperação Internacional STEM; Programa de Apoio à Produção de Material Didático para a Educação Básica - Projeto Água; e Mestrado Profissional em Rede Nacional.

No *site* do MEC[9] encontramos programas que estão diretamente relacionados à formação inicial e continuada de professores. São eles: Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; Prolibras; Centros de Formação e Recursos; Programa PET Conexões de Saberes; Programa de Formação Continuada de Professores em Educação para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para Educação Quilombola; e Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena.

Alguns programas oferecidos pelo MEC visam a disponibilização e o acesso de materiais didático-pedagógicos, tais como: TV Escola; Portal do Professor; Salto para o Futuro; Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE); Domínio Público; Guia de Tecnologias; Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Coleção Explorando o Ensino. Esses programas visam colaborar com os professores em exercício, oferecendo possibilidades didáticas que podem servir de exemplos para a sala de aula.

Encontramos também, no *site* do MEC, ações e programas que estão relacionados, indiretamente, com a formação inicial docente, pois trata-se de programas que pretendem garantir acesso e permanência de estudantes em cursos do Ensino Superior, bem como ampliar o oferecimento de cursos. São eles: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); Programa de Educação Tutorial (PET); Programa de Extensão Universitária (ProExt); Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir); Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes); Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes); Fundações de Apoio; Programa Mais Cultura nas Universidades; Programa IES – MEC/BNDES; Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies); Programa Universidade para Todos (ProUni); Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); Rede Federal; Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo); e Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND).

É interessante notarmos que recursos e financiamentos destinados ao Ensino Superior acabam favorecendo o quadro atual da Educação, pois, expandindo o oferecimento de cursos

[9] *Site* do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php. Acesso em 12 de janeiro de 2017.

de Licenciatura e garantindo a permanência de estudantes nos cursos, amplia-se a possibilidade de professores na escola. Entretanto, as políticas de expansão de cursos de Licenciatura não são suficientes para a profissionalidade docente. Necessita-se de recursos humanos e investimentos na qualidade das Licenciaturas.

Ainda no *site* do MEC[10], existem programas voltados para a qualificação profissional, que buscam oferecer cursos profissionalizantes e de formação para pessoas que não tiveram acesso ao ensino. São eles: Programa Mulheres Mil; Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede CERTIFIC); Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública (Profuncionário); e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Todavia, esses últimos programas mencionados estão relacionados à Educação Básica, e não atingem diretamente os professores e futuros professores, pois são programas de acesso à Educação inicial. Entretanto, em longo prazo, esses programas acabam incentivando os estudantes para a inserção no mercado de trabalho e o exercício profissional, o que, de alguma forma, pode favorecer o interesse pela docência.

Por fim, elencamos, a seguir, os programas que estão sendo oferecidos pelo MEC como apoio à gestão educacional, tais como: Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola); Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME); Escola de Gestores da Educação Básica; Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; e Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho). Essas ações colaboram com a formação de agentes educacionais, que muitas vezes podem ser professores que, no momento, assumiram cargos de coordenação.

No âmbito estadual, encontramos no *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP)[11] algumas ações que estão sendo desenvolvidas para a formação inicial e continuada de professores. São elas: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP); Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR); Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo (EVESP); Bolsa Universidade; Bolsa Alfabetização; e Currículo +.

Buscando apresentar um panorama geral das Políticas Públicas que se relacionam diretamente com a formação inicial e continuada, construímos o Quadro 2, o qual mostra os

[10] *Site* do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php.
[11] *Site* da SEE/SP: http://www.educacao.sp.gov.br/. Acesso em: 13 de janeiro de 2017.

programas oferecidos, juntamente com seus respectivos objetivos. Separamos as Políticas Públicas em âmbitos federal e estadual, e ainda, selecionamos, dentre as apresentadas anteriormente, aquelas que revelam relação direta com a formação docente, em termos do conceito de profissionalidade, explorado e apresentado anteriormente nesta pesquisa.

Quadro 2 - Políticas Públicas de Formação

	Programa	Objetivo
Federal	PIBID	Apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena, inserindo os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de Educação e contribuindo para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação. Além disso, visa aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da Educação Básica.
	Prodocência	Fomentar a inovação e a elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente.
	OBEDUC	Fomentar estudos e pesquisas em Educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior (IES) e as bases de dados existentes no INEP, visando, principalmente, proporcionar a articulação entre Pós-Graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica
	PARFOR	Implantar cursos ou turmas especiais de licenciatura para professores da rede pública que não possuem formação no nível exigido pela LDB.
	Novos Talentos	Apoiar projetos e propostas de atividades extracurriculares, para professores e alunos da Educação Básica, como cursos e oficinas.
	Life	Selecionar propostas que tenham por objetivo a criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores.
	Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais	Apoiar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de inovação em rede que permitam a criação de estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais aliadas à formação de profissionais do magistério, bem como à melhoria da Educação Básica na rede pública.
	Mestrado Profissional em Rede Nacional	Possibilitar a formação continuada de professores da Educação Básica em rede nacional. Matemática, Física, Letras, Artes e História são algumas áreas que possuem o mestrado profissional.
	Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Oferecer curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores.
	Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial	Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular.
	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.
	Prolibras	Realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras.
	Centros de Formação e Recursos	Apoiar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado. São eles: CAP (Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual), NAPPB (Núcleo de Apoio Pedagógico

	Programa	Objetivo
		e Produção Braille), CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez) e NAAH/S (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação).
	Programa PET Conexões e Saberes	Desenvolver ações inovadoras que ampliem a troca de saberes entre as comunidades populares e a universidade, valorizando o protagonismo dos estudantes universitários beneficiários das ações afirmativas no âmbito das Universidades públicas brasileiras, contribuindo para a inclusão social de jovens oriundos das comunidades do campo, quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade social.
	Programa de Formação Continuada de Professores em Educação para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para Educação Quilombola	Apoiar a formação continuada de professores para a implementação da Lei 10.639/03 e para a educação quilombola.
	Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena	Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas escolas indígenas.
Estadual (São Paulo)	EFAP	Promover cursos para profissionais da Educação.
	REDEFOR	Oferecer aos educadores a oportunidade de fazer um curso de especialização, em nível de Pós-Graduação, em diferentes áreas do conhecimento.
	EVESP	Oferecer programas educacionais regulares, especiais e de capacitação em situações que requeiram atendimentos a necessidades de grupos específicos da população.
	Bolsa Universidade	Possibilitar aos universitários que atuem como educadores aos finais de semana no programa Escola da Família.
	Bolsa Alfabetização	Possibilitar que os universitários atuem como pesquisadores nas salas de aula dos anos iniciais do EF e auxiliem nas atividades de leitura e escrita. Destinadas a estudantes de pedagogia e letras.
	Currículo +	Estimular e incentivar o uso de novas tecnologias como recurso pedagógico complementar pelos professores e alunos da rede estadual.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pelo exposto percebemos que existem vários programas de formação sendo desenvolvidos no Brasil e no estado de São Paulo, dos quais muitos trazem resultados positivos para a formação do professor.

O livro, organizado por Mendonça e Fernandes (2016), intitulado “PIBID/UNESP: memórias e trajetórias no campo da formação de professores”, traz resultados de pesquisas a partir de ações desenvolvidas em diferentes espaços, por diferentes cursos de licenciaturas, e com diferentes perspectivas teóricas, no contexto do PIBID. Os resultados apontam as contribuições significativas tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores, na parceria estabelecida entre a universidade e a escola. O trabalho de Benites-

Bonetti et al. (2016), publicado nesse livro, revela que a vivência dos licenciandos em atividades de intervenção na escola parceira foi importante para refletirem sobre os desafios, frustrações e dificuldades do exercício docente.

Em se tratando da questão da parceria do PIBID, Rodrigues et al. (2016) afirmam que, além de propiciar a articulação entre teoria e prática, o PIBID é visto como um terceiro espaço, na perspectiva de Zeichner (2010), o qual considera o espaço híbrido universidade/escola como local de formação, minimizando as lacunas da formação inicial.

No trabalho de Javaroni e Zampieri (2015), encontramos aspectos positivos no desenvolvimento do Projeto de Pesquisa vinculado ao OBEDUC, cujo objetivo consistia em desenvolver ações de formação continuada com professores de Matemática da Educação Básica, buscando articular o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)[12] com os conteúdos que compõem o currículo oficial paulista, da disciplina de Matemática. Perante o trabalho, foi possível perceber que se alcançou o objetivo proposto pelo OBEDUC, no sentido de desenvolver um trabalho colaborativo de pesquisa entre a Pós-Graduação, as Licenciaturas e escolas da rede pública de Educação Básica.

Neubauer e Cruz (2015) mencionam que apesar de tudo, ainda faltam políticas para garantir o professor na escola, para fortalecer o período inicial de trabalho dos docentes nas escolas, pois estes são submetidos aos piores locais e condições. No trabalho de Azevedo et al. (2014) encontramos algumas experiências isoladas que dizem respeito a programas de acompanhamento ao professor iniciante. São elas: Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC), da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); Mentoria *online*, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); e Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira para Professores de Educação Física (PADI), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Dos 22 programas que apresentamos no Quadro 2 oito se destinam à formação inicial, treze são para professores em exercício e apenas um deles contempla a formação inicial e continuada (PIBID). Porém, não encontramos, em nenhum dos programas de formação continuada, a possibilidade da redução da jornada de trabalho do professor, para garantir sua participação em atividades de formação.

[12] Segundo Miskulin (2006), o termo TIC passou a ter um significado abrangente na década de 1990, sendo utilizado para "referenciar as tecnologias requeridas para o processamento, conversão, armazenamento, transmissão e recebimento de informações, bem como o estabelecimento de comunicações pelo computador. [...] As TICs envolvem a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, como rádio, televisão, telefone e computador, entre outros" (MISKULIN, 2006, p. 153-154).

As ações voltadas à formação inicial ainda são muito pontuais. Algumas políticas apresentadas no Quadro 2, são destinadas às áreas específicas de formação, ou a cursos específicos de Licenciatura, ou seja, nem todos os programas se dedicam a todas as Licenciaturas.

Um tema recorrente nas pesquisas educacionais que se refere à formação inicial, apontado por Gatti (2014, p. 34), configurando-se pela "Ausência de uma política nacional específica, articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade" e, além disso, uma política nacional que seja, de certa forma, sustentável, no sentido de garantir consistência e continuidade à profissionalização docente, nos mais diversos contextos brasileiros.

Percebemos, na verdade, que seria necessária uma melhoria no quadro geral dos cursos de Licenciatura, e esta ideia pode ser corroborada por Gatti (2008, p. 68):

> Parece-nos que melhorar substantivamente, com insumos adequados e inovações, a formação básica dos professores para todos os níveis e modalidades seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino, e para propiciar aos alunos dessas redes os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para uma coletividade mais integrada.

Em relação às ações governamentais, não poderíamos deixar de mencionar alguns acontecimentos polêmicos no Brasil, como, por exemplo, a troca de presidente, via *impeachment*, no ano de 2016, que acabou acarretando mudanças significativas nas diversas esferas políticas, sociais e econômicas, afetando, inclusive, os rumos da Educação no país.

Em 22 de setembro de 2016, o governo federal encaminhou ao Congresso Nacional a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, para reestruturação do Ensino Médio. A MP instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a LDB, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A alteração chamou atenção e acendeu discussões no país, ao considerar-se a possibilidade de escolha de diferentes trilhas de formação tradicional e técnica, e, ainda, ao permitir a contratação de professores "sem Licenciatura", mas que apresentem "notório saber". Isso tende a modificar as diretrizes da formação docente, ao considerar um currículo mais dinâmico para o Ensino Médio, e também influencia aspectos da profissionalização docente, como a própria valorização da profissão, ao desconsiderar-se a formação especializada em cursos superiores.

Por essa MP, a carga horária total do EM, que antes era de 800 horas anuais, será ampliada para 1.400 horas anuais. As disciplinas de Arte e Educação Física passam a ser facultativas para o EM, e o ensino de Inglês, ou de outro idioma, torna-se obrigatório. O currículo do EM será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[13] e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; e formação técnica e profissional (BRASIL, 2016).

A BNCC tem por objetivo orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tendo como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. As discussões sobre a BNCC, que se iniciaram em 2015, tiveram maior visibilidade em 2016, pelo cenário político, acima delineado. Este documento está sendo elaborado de maneira coletiva, pois considera a participação de professores, gestores, agentes escolares, entre outros, nos diversos níveis. Foi publicada uma 1ª versão da BNCC, elaborada por especialistas, no final de 2015. Em um segundo momento, foi realizada uma consulta pública, aberta para todos os interessados indicarem sugestões. Após essa consulta pública, foi elaborada uma 2ª versão, a qual está sendo discutida em seminários estaduais.

No bojo desses acontecimentos, a polêmica com a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241/2016 criou um cenário de tensão ainda maior. O governo, pautado em um discurso de que a despesa está sendo maior que a receita, propõe uma reorganização da economia, a partir da PEC nº 241/2016. A PEC 241 restringe os gastos da União, limitando o crescimento das despesas no prazo de 20 anos, a partir de 2017, até 2036. Perante isso, possivelmente, veremos nos próximos dias um congelamento dos auxílios e verbas para os programas apresentados, e, ainda, recuo de verba às instituições de ensino formadoras de professores.

A Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM publicou um manifesto em repúdio à Reforma do Ensino Médio e à PEC 241[14], por conceber que as propostas de mudança são autoritárias e desrespeitosas com a sociedade civil. Há de se concordar que reformas tão importantes para a Educação no país não devem ser realizadas de maneira abrupta, como foi realizada, por Medida Provisória, a Reforma do Ensino Médio.

Para finalizar, e corroborando o manifesto da SBEM, entendemos que tais decisões e cortes de verbas em programas e políticas educacionais podem gerar um "sucateamento" da Educação pública e a total desvalorização profissional do professor. Dessa forma, além de

[13] Maiores informações em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio.
[14] O manifesto pode ser acesso em: http://www.sbembrasil.org.br/files/manifesto.pdf.

compreender o modo como as políticas estão sendo implementadas, “é essencial analisar a forma como elas têm afetado o trabalho das escolas e dos professores, e fundamentalmente o modo como o seu profissionalismo tem sido (re)definido” (FLORES, 2014, p. 864).

Com essas perspectivas para a formação docente, ao longo desta tese serão relembrados conceitos apresentados nesta Seção, e que serão importantes para a compreensão do fenômeno investigado – analisar e compreender a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Estado de São Paulo.

Adiante, apresentaremos conceitos sobre a Identidade Docente, em que subjazem, entre outros aspectos/dimensões, a profissionalidade, a profissionalização e o profissionalismo.

3 IDENTIDADE DOCENTE

> A identidade é resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.
> (Claude Dubar)

Esta Seção do trabalho foi dedicada ao referencial teórico da pesquisa, a partir da problemática esboçada anteriormente sobre a complexidade da formação de professores.

Construímos esta Seção teórica a partir dos desafios que nos acompanham como professores de Matemática, e que podem ser sintetizados pela questão: Por quê professores com a mesma formação possuem didáticas, práticas e envolvimentos distintos com a profissão?

É possível transpormos esse questionamento para outras áreas do conhecimento, além do campo da profissão docente. Sabemos que diferentes profissionais possuem atributos ou características em sua performance, que os diferenciam pelo seu comprometimento e engajamento nas suas ações didáticas e de decisões no contexto profissional.

Essa diferenciação acontece pelo fato de existir uma identidade a qual, em geral, é determinada pelo contexto social e pelos modos de formação, aliado às questões subjetivas do indivíduo em se posicionar, agir e refletir sobre o mundo. Ou seja, existem aspectos que são delineados pelo meio, mas que determinam uma faceta pessoal do indivíduo.

Darragh (2016) apresenta dois paradigmas distintos para o conceito de identidade. Um deles identificado como *ação*, em uma abordagem sociológica, e o segundo como *aquisição*, em uma perspectiva psicológica.

Refletindo sobre o modo de compreendermos aspectos profissionais de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática, buscamos autores que corroboram mais com a perspectiva sociológica do que a psicológica, conforme a caracterização de Darragh (2016). Assim, encontramos principalmente nos trabalhos de Wenger (2001), Dubar (2005; 2009), Kelchtermans (2009) e Marcelo (2009a; 2009b), características fundamentais sobre a identidade, identidade profissional e identidade docente.

Para Wenger (2001), a constituição da identidade acontece por meio da negociação de significados e pelo repertório de ações compartilhadas na experiência do sujeito, ou professor, em grupos/comunidades sociais. Este conceito de identidade se apresenta imerso à teoria de Comunidade de Prática (CoP).

A teoria de Comunidade de Prática prevê uma prática realizada por um grupo/comunidade, em que os participantes estão engajados em um processo conjunto de

aprendizagem, pois partilham um interesse comum, uma preocupação ou paixão por algo que fazem e aprendem a fazer cada vez melhor, por meio da interação constante entre os pares. De acordo com Crecci e Fiorentini (2013, p. 11) “os membros da comunidade, em geral, trocam significados e ideias sobre o empreendimento em que estão engajados”.

Nesse movimento entendemos que os participantes possuem os mesmos objetivos, mas partem de vivências individuais, e no processo de participação e reificação vão construindo conceitos e conhecimentos socialmente compartilhados.

Wenger (2012) mostra que o conceito de Comunidade de Prática pode ser aplicado em diferentes áreas, tais como em organizações, em gestões, na Educação, em associações, no setor social, entre outros setores. As Comunidades de Prática facilitam o compartilhamento de conhecimento entre indivíduos e equipes, motivando as pessoas, e dando-lhes a oportunidade de crescimento pessoal e profissional, além de mantê-las atualizadas em suas práticas profissionais (SILVA, 2007).

Para Souza-Silva (2009) as Comunidades de Prática são eficazes para estruturas sociais de aprendizagem organizacional, pois refinando suas práticas e habilidades ampliam seus repertórios de experiência.

No campo educacional as primeiras aplicações, segundo Miskulin, Silva e Rosa (2006), foram em formação de professores e gestores, os quais, em grupos/comunidades, desenvolvem atividades profissionais.

Em trabalhos recentes publicados pelo Grupo de Pesquisa em Processos de Formação e Trabalho Docente dos Professores de Matemática da UNESP/Rio Claro, coordenado pelas professoras Rosana G. S. Miskulin e Miriam G. Penteado, foi possível notarmos a expansão das possibilidades de considerar os conceitos da teoria de Comunidade de Prática em contextos educacionais.

Na pesquisa desenvolvida por Oliveira, Benites-Bonetti e Miskulin (2017), o qual avaliaram dezoito trabalhos publicados em eventos, foi possível verificarmos que as Comunidades de Prática “se mostraram como espaços potencialmente interessantes para o ensino da matemática, formação de professores e cursos de extensão, seja na modalidade presencial ou à distância” (OLIVEIRA; BENITES-BONETTI; MISKULIN, 2017, p. 246). Trabalhos avaliados por esses autores revelam experiências interessantes com alunos e professores em sala de aula, considerando, entre outros, a possibilidade da aprendizagem compartilhada em ambientes colaborativos.

A pesquisa realizada por Rodrigues, Silva e Miskulin (2015) investigou 34 teses e dissertações que abordam o conceito de Comunidade de Prática. Como resultado

mencionaram que de maneira geral as pesquisas em Educação Matemática têm mostrado que as Comunidades de Prática se apresentam como um "cenário de aprendizagem que podem contribuir com a formação de professores, pois se configuram como um contexto propício para o desenvolvimento de práticas colaborativas e reflexivas entre os seus membros" (RODRIGUES; SILVA; MISKULIN, 2015, p. 13). Os conceitos que permeiam a teoria de Comunidade de Prática nos auxiliam a romper com o isolamento no trabalho e em momentos de aprendizagem.

A cultura profissional docente é frequentemente marcada por esse isolamento destacado acima, afinal, de acordo com Marcelo (2009a, p. 112), "é mal visto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades". De acordo com Pérez Gómez (2001) o processo de imersão/adaptação na escola poderá ser eficaz mediante práticas colaborativas entre os participantes, pois "o isolamento impede o estímulo à criatividade, à busca por alternativas originais, e impede a colaboração e enriquecimento mútuo dos docentes" (PÉREZ GÓMES, 2001, p.169).

Se a escola pudesse propiciar cenários de aprendizagem, juntamente com as pessoas envolvidas e o projeto pedagógico, estes cenários poderiam se constituir, em alguns momentos, como uma Comunidade de Prática, no sentido da aprendizagem colaborativa, pois poderíamos presenciar o professor no próprio lócus da profissão movendo-se desse isolamento para um processo de formação contínua. De acordo com Miskulin et al. (2011, p. 177) "A colaboração contribui para a aprendizagem socialmente compartilhada e reduz o isolamento do aluno". Para tanto, necessitamos de uma mudança na cultura escolar e na cultura docente.

Para Silva (2007, p. 111):

> Quando as pessoas trabalham colaborativamente, trazem suas próprias perspectivas e experiências para este trabalho, possibilitando que analisem um problema a partir de diferentes formas e possibilitam a negociação e produção de significados e soluções com base na compreensão partilhada.

Na teoria acima referendada aprender é um ato social e por isso requer um envolvimento e um comprometimento dos participantes, afinal, a partir de um processo de interação/participação, determinado por um conjunto de ações compartilhadas em um grupo/comunidade, a aprendizagem poderá ou não acontecer. As pessoas devem buscar conjuntamente respostas e soluções para os problemas enfrentados. A "*aprendizagem social* é concebida como um fenômeno social carregado de ideologias e valores e que emerge da participação direta em uma prática social" (FIORENTINI, 2009, p. 237).

A medida em que participamos ativamente de um grupo/comunidade, interagindo com os pares e com a sociedade, nós modificamos nossa relação com o mundo, com os demais, e com nós mesmos, e portanto, aprendemos, na interação, na coletividade. Ou seja, a aprendizagem pode ser constituída a partir do desejo e empenho de profissionais em participarem em um grupo/comunidade e, ao mesmo tempo, um resultado da interação entre os participantes do grupo/comunidade.

De acordo com Wenger (2001) os três elementos principais para se constituir uma Comunidade de Prática é o *domínio*, a *comunidade* e a *prática*.

O *domínio* consiste no interesse comum do grupo/comunidade, em um determinado tema ou conhecimento específico. Esse interesse é o que move os sujeitoss à participarem de um grupo/comunidade, ou Comunidade de Prática. Esse domínio pode ser um conceito, um assunto, uma necessidade, um empreendimento, um curso, entre outros termos.

O *domínio* compartilhado define a identidade do grupo/comunidade, no sentido de sua profissionalidade, pois distingue seus membros de outras pessoas. Por esse, e outros aspectos, conseguimos diferenciar uma Comunidade de Prática de um grupo de pessoas ou de uma outra comunidade. Tomamos um exemplo muito simples, um grupo de professores de uma escola em uma reunião pedagógica, inseridos em uma cultura institucional. Esse grupo poderá se constituir em alguns momentos como uma Comunidade de Prática se tiverem um compromisso com o domínio compartilhado, e, ainda, se esse domínio for reconhecido e valorizado pelos participantes do grupo, através de um repertório compartilhado de ações que objetivam alcançar esse domínio, caso contrário, será apenas um grupo.

Wenger (2001) chama a atenção para o fato de que Comunidade de Prática não é sinônimo de grupo, equipe ou rede. Para o autor,

> [...] a afiliação a uma comunidade de prática não é simplesmente uma questão de categoria social [...] uma comunidade de prática não se define simplesmente por quem conhece quem [...] a proximidade geográfica não é suficiente para desenvolver uma prática (WENGER, 2001, p. 101, tradução nossa).

Nessa perspectiva, o segundo elemento é a *comunidade* e, como o próprio termo indica, são as pessoas que partilham de um domínio comum. O grupo se torna comunidade quando os membros interagem, compartilham informações, estabelecem ações compartilhadas, constroem relações, as quais se torna possível a aprendizagem socialmente compartilhada. Para Miskulin (2009), a aprendizagem compartilhada entre professores pode ser oriunda das interlocuções coletivas, da negociação de novos significados e do compartilhamento de experiências.

A *prática*, é o terceiro elemento, e este se apresenta como fundamental nesta teoria. Pois não basta ter um interesse comum, é necessário que os membros sejam praticantes em ações compartilhadas, tais como: discussões, decisões, empreendimentos, entre outras ações. Não é suficiente apenas participar de uma reunião pedagógica (exemplo anterior), e ter um interesse nessa participação, é preciso atuar, experienciar modos de fazer e de se constituir na coletividade. Diz respeito ao fazer contínuo, mas com uma perspectiva histórica e social, e por isso, denominada como uma prática social. Para Wenger (2001, p. 32, tradução nossa), "a prática social é a chave para capturar a verdadeira complexidade do pensamento humano quando ele ocorre na vida real". Nessa esteira, conforme Miguel (2004), a prática social é um conjunto de ações de um indivíduo que, por terem sido realizadas com certa frequência e por determinado tempo, tornam-se características de determinado grupo social.

Um conjunto de ações compartilhadas, de diferentes naturezas, podem caracterizar a prática, tais como discutir, decidir, trabalhar as ferramentas tecnológicas, compartilhar informações, organizar estilos e modos de linguagem, contar histórias, e fazer registros narrativos (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

A prática de um grupo/comunidade é uma prática socialmente compartilhada, conforme o estudo de Miskulin (2009) e seus orientandos do Programa de Pós-Graduação: Silva (2007), Oliveira (2012), Benites (2013) e Mendes (2013).

Por se tratar de ações compartilhadas essa prática pode inferir sobre o comportamento e comprometimento dos indivíduos, revelando em alguns casos, uma perspectiva ética. Essa ideia corresponde ao profissionalismo, assinalado por Libâneo (1998), na Seção anterior, que considera, entre outros, a dedicação, a assiduidade e o respeito.

Em alguns casos alguns membros de um grupo/comunidade podem não ter consciência dessa prática, como o caso dos professores que se reúnem no intervalo das aulas, assinalado por Benites (2013). Esses professores desenvolvem um repertório compartilhado de questionamentos, dúvidas, e conhecimentos, por meio dos modos de interação, e acabam desenvolvendo uma certa prática a qual contribui para a própria identidade enquanto professores.

Outros conceitos que subjazem e que podem potencializar conceitos da teoria de Comunidade de Prática são a *negociação de significado*, a *participação* e a *reificação*. Esses são considerados elementos importantes para a prática do grupo/comunidade. Para Miskulin, Rosa e Silva (2009, p. 260),

> [...] a negociação de significados é um processo complexo, pois o que define a comunidade de prática em uma dimensão temporal é a questão do compromisso e do

> engajamento mútuo, a fim de que os membros compartilhem fatos, práticas, valores, crenças, experiências, e conhecimentos, podendo desenvolver uma aprendizagem compartilhada.

A experiência de um significado não surge de um trabalho mecânico ou de uma rotina, pelo contrário, implica em uma certa negociação, com uma ou mais pessoas, distante do empírico, como interação contínua, negociando conjuntamente experiências e vivências praticadas, bem como produzindo artefatos, que significam algo importante para o grupo/comunidade dos participantes e para a sociedade. O significado é sempre o produto de sua negociação (WENGER, 2001).

A *negociação de significados* pressupõe outros dois processos, a participação e a reificação, que são processos interdependentes. De acordo com Fiorentini (2009, p. 237), "Os saberes de uma CoP, portanto, expressam-se através das formas compartilhadas de fazer e entender dentro da comunidade, as quais resultam de dinâmicas de negociação envolvendo *participação* ativa e *reificação* da prática". Por meio da negociação de significados, incluindo a participação e a reificação, é que se faz possível a aprendizagem dentro do grupo/comunidade.

Mengalli (2006) afirma que a interação constante entre participação/reificação são fundamentais para que a experiência humana tenha sentido para a natureza prática do ser. A prática é um processo por qual experimentamos o mundo e nosso compromisso com ele como algo significativo, por isso que a prática está associada ao significado como experiência da vida cotidiana (WENGER, 2001).

O processo de *participação* implica num envolvimento ativo perante as atividades do grupo/comunidade, de modo atuante e engajado, que é mais amplo do que o simples compromisso com a prática. A participação envolve a relação com outras pessoas, e pressupõe compartilhamento, discussão e negociação de significados sobre o que fazem, falam, pensam, sentem e produzem (FIORENTINI, 2009) em nível pessoal, mas também social. A pessoa é envolvida como um todo, o corpo, a mente, as emoções e as relações sociais. Nesta direção, "a participação deve ser efetiva, no sentido de envolvimento e responsabilização, para que os conhecimentos ou as práticas coletivas possam ser adquiridos pelos membros" (MENGALLI, 2006, p.78). Isso possibilita um reconhecimento mútuo, que é uma das coisas que caracterizam a participação.

Dessa forma, por meio da participação, o grupo/comunidade partilha de um corpo básico de conhecimentos, valores e saberes. Entretanto, Benites (2013) alerta que a

participação não é sinônimo de colaboração, e por isso é possível prever qualquer tipo de relação, conflitantes ou harmoniosas, íntimas ou políticas, competitivas ou colaborativas.

E, ainda, de acordo com Wenger (2001) existem dois casos possíveis relacionados à interação, a periférica e a marginal, que mesclam entre a participação e a não participação. Existe uma linha tênue que separa esses dois casos, e mesmo assim produzem diferentes experiências e identidades. Se considerarmos um círculo entendemos que quanto mais ao centro maior a participação no grupo/comunidade, e no sentido contrário a não participação. Com relação ao círculo a participação periférica, embora ainda não seja uma participação significativa, estaria voltada ao centro, enquanto que a participação marginal estaria direcionada para fora do círculo.

A *reificação*, outro complemento da negociação de significados, é quando o conhecimento adquire forma, quando algo se transforma em coisa, por isso também identificado como *coisificação*. Não necessita ser algo concreto, como fazer, desenhar, representar ou descrever, pode ser abstrato, tal como perceber, interpretar, decifrar, entre outros, que são reflexos da prática, extensões de significados humanos (WENGER, 2001).

Nesse sentido a reificação pode estar associada tanto ao processo como ao produto, no sentido de transformar a informação em conhecimento e significado. Segundo Miskulin, Silva e Rosa (2006, p. 5), "é uma maneira geral para se referir ao processo de dar forma à experiência, produzindo objetos que moldam essa experiência em uma coisa concreta".

Pelo exposto, é possível percebermos que a negociação de significados, por meio da participação/reificação e do compartilhamento de experiências, no sentido de Larrosa (2002), possibilita que o grupo/comunidade aperfeiçoe o seu domínio comum de conhecimento.

A Comunidade de Prática pode ainda ser identificada pelo *engajamento/compromisso mútuo* (modos de interação entre os membros), *empreendimento conjunto* (objetivo comum) e *repertório compartilhado* (recursos comuns de linguagem, estilos e rotinas) (BARTON; TUSTING, 2005).

O *engajamento/compromisso mútuo* é considerado como o primeiro passo para a constituição do grupo/comunidade, afinal, Wenger et al. (2002, p. 30) ressalta que, "sem um compromisso claro com um domínio do conhecimento, a comunidade é apenas um grupo de amigos". Cada membro deve ser engajado e responsável pelo desenvolvimento das atividades no grupo/comunidade.

Segundo Miskulin, Silva e Rosa (2006), faz parte da aprendizagem este processo de engajamento, empenho, participação e desenvolvimento em uma determinada prática. Afinal,

a aprendizagem não está relacionada apenas a um contexto, em que simplesmente o indivíduo aprende alguma coisa, mas relaciona-se a um contexto em que eles estejam engajados na prática. Faz-se então necessário uma participação efetiva dentro do grupo/comunidade, desenvolvendo atividades compartilhadas e contribuindo para a geração de conhecimentos para o grupo/comunidade.

Fiorentini (2009) assinala que o engajamento/compromisso mútuo de um grupo/comunidade de professores de Matemática se faz presente perante as questões e temas de interesse comum, "relativo às práticas de ensinar e aprender matemática de modo participativo, problematizador e exploratório ou investigativo e que não segue os modelos homogeneizadores (apostilados) que vêm dos centros de poder" (FIORENTINI, 2009, p. 239-240).

No sentido de constituir um objetivo comum é possível estabelecer o que Wenger (2001) chama de *empreendimento conjunto*. De acordo com o autor, o empreendimento conjunto é o resultado de um processo coletivo de negociação, que reflete toda a complexidade do compromisso mútuo.

Esse regime de responsabilidade mútua possibilita a criação de recursos para negociar significado, identificado como um *repertório compartilhado*, "rotinas, palavras, instrumentos, maneiras de fazer, relatos, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos que a comunidade produziu ou adotou no curso de sua existência e se tornaram parte de sua prática" (WENGER, 2001, p. 110, tradução nossa).

Quando o grupo/comunidade consegue compor um repertório compartilhado, o próprio grupo/comunidade desenvolve uma identidade. Esta identidade pode ser tanto pessoal, quanto social, afinal, pela ressignificação da prática é possível constituir uma identidade partilhada e individual. Além disso, na experiência da mutualidade a participação e a reificação da prática são fontes de identidade.

Na experiência de mutualidade, a participação é uma fonte de identidade, assim como a ressignificação da prática. Entretanto como nem tudo que encontramos se torna significativo, e nem tudo o que é apresentado nos toca, mas os eventos podem contribuir à sua maneira para a nossa experiência de identidade (WENGER, 2001).

Nesta direção entendemos que o ponto forte da teoria de Wenger (2001) é a ideia da identidade situada na prática, pois "cada participante de uma comunidade de prática encontra um lugar único e adquire uma identidade própria que vai se integrando e definindo cada vez mais por meio do compromisso com a prática" (WENGER, 2001, p.103, tradução nossa).

No seio desse trabalho, e confluente com as teorias que apresentaremos adiante, existe uma concepção de identidade que se relaciona com o contexto no qual o sujeito atua, seja profissionalmente ou não. E a sua prática, dentro dessa cultura, também modifica seu modo de agir, pensar e se posicionar como profissional.

A identidade consiste em negociar significados da nossa experiência na prática, em comunidades sociais. Referindo à identidade na prática, Wenger (2001) identifica cinco características da identidade, como:

- *Experiência negociada*: definimos quem somos pelas maneiras que nos experienciamos, por meio da participação, e pelas maneiras de nos "coisificar" por nós e outros.

- *Afiliação à comunidades*: definimos quem somos em função do que é familiar e desconhecido.

- *Trajetória de aprendizagem*: definimos quem somos em função de onde viemos e para onde vamos.

- *Nexo de multifiliação*: definimos quem somos pelas maneiras em que conciliamos nossas diversas formas de afiliação em uma só identidade.

- *Relação entre o local e o global*: definimos quem somos negociando maneiras locais de pertencer a constelações mais amplas.

Essa ideia de identidade, pautada na teoria sociocultural, reconhece nossas vivências em diferentes contextos/comunidades para a constituição da identidade, tanto no âmbito social quanto no individual. Além disso, Wenger (2001) explicita que a constituição da identidade pode se estabelecer por meio da negociação de experiências, em um processo de reificação e participação. Para este autor "As questões relacionadas com a identidade são um aspecto essencial de uma teoria social de aprendizagem[15] e, em consequência, são inseparáveis das questões relacionadas com a prática, a comunidade e o significado" (WENGER, 2001, p. 181, tradução nossa). É uma perspectiva que tem o olhar sobre a pessoa, mas com o "zoom" da ótica social.

Torna-se apropriado, para o nosso trabalho, compreendermos a identidade docente sob a perspectiva da Comunidade de Prática. A identidade nesse cenário é visto como uma negociação de significados e repertórios compartilhados por meio de práticas, social e política, analogamente como observamos na constituição da identidade docente ao longo do

[15] Para Wenger (2001) a Teoria Social de Aprendizagem é uma teoria de aprendizagem que possui como foco principal a aprendizagem como participação social. Para caracterizar a participação social como um processo de aprender e conhecer é preciso considerar: o significado, a prática, a comunidade e a identidade.

processo de profissionalização. Da mesma forma que os membros constituem identidade na participação/reificação a própria formação de uma Comunidade de Prática também é uma negociação de identidades (WENGER, 2001). “De fato, Wenger vê a identidade como o ‘nós’, que está sendo desenvolvido continuamente em nossas próprias mentes e nas mentes daqueles com quem interagimos nessa comunidade” (van PUTTEN; STOLS; HOWIE, 2014, p. 370).

Ou seja, alguns conceitos da teoria de Comunidade de Prática poderão trazer subsídios teóricos para a análise do nosso trabalho no sentido de entender que a constituição docente acontece de maneira concomitante com a constituição da identidade da própria profissão. Segundo Mengalli (2006, p. 77, grifo nosso):

> As Comunidades de Prática (CoP) se tornaram importantes no desenvolvimento organizacional, principalmente para as instituições que reconhecem o conhecimento como um diferencial para o trabalho”. O conhecimento é construído, compartilhado, organizado, revisto e disseminado na instituição, o que contribui para que o conhecimento seja introjetado na prática cotidiana. O subsídio está na profissionalização dos participantes, na “transferência” de conhecimento e na institucionalização das práticas desenvolvidas, possibilitando a cultura do compartilhamento no local de trabalho.

Com essas perspectivas é que alguns conceitos da teoria de Comunidade de Prática podem nos auxiliar a interpretar a constituição da Identidade Docente e dos processos de profissionalização e profissionalidade, pelo fato da profissão docente possuir um conjunto de conhecimentos específicos para o exercício profissional, que são compartilhados por meio de uma prática social.

Nessa mesma direção, com uma abordagem sociológica, outro autor que se preocupa e se debruça em estudos sobre a constituição da identidade é Claude Dubar, porém esse autor investiga a composição identitária a partir da dimensão do trabalho. A obra de Dubar (2005) trata da construção das identidades sociais e profissionais a partir da socialização.

A teoria proposta por Dubar (2005) é estabelecida por meio da dualidade existente entre a identidade atribuída e a identidade incorporada. O autor se recusa a distinguir a identidade individual da identidade coletiva, para na verdade, fazer da identidade social uma articulação entre as transações “internas” e “externas” as quais o indivíduo interage.

Nesse sentido, estabelece uma relação dual entre o processo relacional (pela perspectiva do outro) e o processo biográfico (pela perspectiva de si). O Quadro 3, abaixo, foi baseado em Dubar (2005), o qual apresenta a dualidade marcante na constituição da identidade social.

Quadro 3 - Dualidade da identidade social

Processo relacional	Processo biográfico
Identidade para o outro	Identidade para si

(Como o outro vê você)	(Como você se vê)
Atos de atribuição (Que tipo de homem ou mulher você é? Ou dizem que você é?)	Atos de pertencimento (Que tipo de homem ou mulher você quer ser? Ou você diz ser)
Identidade social "virtual"	Identidade social "real"
Transação objetiva (externa): entre as identidades atribuídas/propostas e as identidades assumidas/incorporadas	Transação subjetiva (interna): entre as identidades herdadas e as identidades visadas
Identificação com instituições consideradas estruturantes ou legítimas	Identificação com categorias consideradas atraentes ou protetoras

Fonte: Dubar (2005, p. 142).

Corroborando com essas ideias, Alfonsi e Placco (2013, p. 64) ponderam que "O conceito de identidade requer reflexão e uma compreensão que precisa ser, ao mesmo tempo, profunda e abrangente, considerando-se dois fatores fundamentais: os contextos sociais e profissionais e a trajetória dos indivíduos".

Tratando-se de dualidades Dubar (2009) utiliza outros termos para conceituar sua teoria, no sentido que "a identidade não é aquilo que permanece necessariamente "idêntico", mas o resultado de uma "identificação" contingente. É o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização" (DUBAR, 2009, p. 13). A diferenciação define a identidade como diferença, pois é o que possibilita algo ser singular. E a generalização define a identidade como pertencimento comum, no sentido de procurar um ponto comum a uma classe de elementos diferentes. Para Dubar (2009, p. 13):

> Estas duas operações estão na origem do *paradoxo* da identidade: o que há de único é o que é partilhado. Esse paradoxo só pode ser solucionado enquanto não se leva em conta o elemento comum às duas operações: a identificação de e pelo outro. Não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, como as alteridades, variam historicamente e dependem do seu contexto de definição.

A alteridade é um conceito mais restrito do que diversidade e mais extenso do que diferença é "Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro" (ABBAGNANO, 1998, p. 34). O princípio fundamental da alteridade é que o homem, como um ser social, possui uma relação de interação e dependência com o outro. Nesse sentido, o "eu" na sua forma individual só pode existir através de um contato com o "outro", como afirma Bakhtin (1997, p. 316) "Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições". Da mesma maneira que Larrosa (2009) chama atenção, em seus estudos sobre a experiência, para o principio da alteridade, no sentido de reconhecer aquilo que não é seu e sim, outro.

Outras dimensões utilizadas por Dubar (2009) deixam transparecer suas concepções sobre identidade. Duas formas identitárias que se relacionam respectivamente com o relacional e o biográfico, que são as formas comunitárias e societárias. As formas comunitárias "refere-se à primeira identidade social do sujeito, aquela que está relacionada à

sua família, à sua etnia, à sua classe social" (ALFONSI; PLACCO, 2013), e que não são "escolhidas" pelo sujeito. As formas societárias "supõe a existência de coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos quais os indivíduos aderem por períodos limitados e que lhes fornecem recursos de identificação que eles administram de maneira diversa e provisória" (DUBAR, 2009, p. 15), resultantes de uma escolha pessoal, que não foi herdada.

No âmbito da identidade profissional encontramos um autor que a define como autocompreensão profissional. Kelchtermans (2009) ao invés de utilizar o termo identidade, preferiu referi-la como *autocompreensão* (*self-understanding*), por se tratar de uma estrutura complexa em constante movimento e mudança. Nessa perspectiva a identidade profissional é tida como parte integrante da identidade pessoal.

O conceito de *autocompreensão* desenvolvido por esse autor está baseado em cinco componentes: *autoimagem* (*self-image*), *autoestima* (*self-esteem*), *percepção da tarefa* (*task perception*), *motivação para o trabalho* (*job motivation*) e *perspectivas futuras* (*future perspective*). Esses componentes estão inter-relacionados de modo que seja possível refletir sobre a constituição da identidade docente em sua profissionalidade..

A *autoimagem* reflete um elemento descritivo para sua própria percepção, considerando entre outros a forma como os professores se reconhecem como professores. Esta imagem baseia-se na auto percepção, mas em grande parte também sobre como o outro o vê. Ou seja, para Kelchtermans (2009) a *autoimagem* é, portanto, intimamente influenciada pelo modo como se é percebida pelos outros. Isso inclui os comentários de alunos, pais, colegas, diretores e outros.

A segunda componente – *autoestima* – refere-se à apreciação do professor por seu desempenho real no trabalho. O que é considerado pelo sujeito são as respostas à questão: O quão bem eu estou fazendo no meu trabalho como professor?. Da mesma maneira forma que a primeira, o *feedback* recebido pelos outros é importante, mesmo que seja filtrado e interpretado. Nesse movimento os comentários, opiniões ou avaliações de alguns é considerado mais relevante do que de outros (KELCHTERMANS, 2009). Dessa forma, a pessoa acaba qualificando grupos e pessoas como significativos.

Imerso na compreensão do seu dever legítimo enquanto profissional é que se encontra a terceira componente da autocompreensão, a *percepção da tarefa*. Como o próprio nome diz, a *percepção da tarefa*, por parte do professor, inclui a ciência sobre seu programa profissional, sua profissionalidade, e a natureza complexa da profissão docente. Inclui ainda respostas para as perguntas: O que devo fazer para ser um bom professor? Quais são as tarefas essenciais que tenho de realizar para sentir que estou fazendo bem? O que eu me recuso a

aceitar como parte de "meu trabalho"? Segundo Kelchtermans (2009) a *percepção da tarefa* conjectura sobre o fato de que ensinar e ser professor não é um empreendimento neutro, pois implica em escolhas carregadas de valores.

A *percepção da tarefa* carrega em sua subjacência uma teoria educacional, que segundo Kelchtermans (2009) constitui em um sistema pessoal de conhecimentos e crenças sobre a Educação e o ensino, na qual os professores utilizam quando realizam o seu trabalho.

A quarta componente da autocompreensão, denominada como *motivação para o trabalho*, diz respeito aos fatores que levam os professores escolherem a profissão docente, se manterem na profissão ou mesmo abandonarem outra carreira. Kelchtermans (2009) explicita que a maioria dos professores em sua pesquisa iniciaram na carreira docente por amor ou por interesse pela disciplina, e posteriormente, ao longo do tempo, foram percebendo que o seu trabalho, presença e ações, também eram significativos aos alunos por outros motivos, além de ser uma fonte qualificada de conhecimento de assunto, e isso se tornou um fator motivador para sua carreira.

E por fim, considerando um elemento prospectivo, encontramos em *perspectivas futuras* a tentativa de projeção profissional em contextos futuros. Seriam respostas à pergunta: Como eu me vejo no futuro enquanto professor? É uma ideia em movimento, que não é fixa, e que vai se desenrolando pelas interações contínuas em sua prática profissional.

Dessa forma, pela exposição das cinco componentes, foi possível perceber que a autocompreensão possui uma natureza processual, pois é reconstruída ao longo das interações sociais e profissionais. Talvez seja possível relacionarmos esse movimento da autocompreensão com o que Uitto et al. (2016) consideram como “incidentes críticos”, os quais fazem com que exista mudança na identidade profissional.

Corroborando com as ideias expostas, prosseguimos nossa dissertação sobre a identidade docente, a qual considera as especificidades da profissionalidade docente e a interação do sujeito com seu contexto profissional.

Para Marcelo (2009b, p. 112) “a identidade docente é uma construção do ‘si mesmo’ profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos”. Isso quer dizer que o conceito de identidade não é fixo, é um fenômeno relacional, que se desenvolve em âmbito individual e coletivo, de maneira evolutiva. Dessa forma, “O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de

interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto" (MARCELO, 2009b, p. 112).

"Quem eu sou nesse momento?", ou ainda, "Quem eu quero vir a ser?", são questionamentos que revelam a interpretação de si, num movimento de evolução e desenvolvimento, afinal, por meio da nossa identidade "nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam" (MARCELO, 2009b, p. 112).

Levy (2015), baseado na Teoria da Complexidade de Edgar Morin, enfatiza as características da constituição identitária de professores de Matemática, sob a ótica da filosofia e da epistemologia, o qual considera a relação complexa entre o "eu" e o "outro". Para Levy (2015, p. 30), *a* "ação de identificar é dinâmica: a maneira segundo a qual eu me vejo e o modo de acordo com que eu sou percebido ou compreendido pelo outro se encontram em permanente mudança, o que indica instabilidade, criatividade, incerteza ou desordem". Esta teoria nos parece interessante para corroborar as concepções apresentadas acerca da identidade, afinal, a coletividade profissional, a qual inclui o professor de Matemática, jamais existiria se as pessoas estivessem isoladas do contexto social.

Para complementar a ideia de Marcelo (2009b) sobre a constituição da identidade como um processo evolutivo estabelecido pela relação pessoal/social, o autor apresenta quatro características da identidade profissional que foram obtidas do trabalho de Beijaard, Meijer e Verloop (2004), são elas: a identidade profissional como um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências; a identidade profissional não é única, e envolve tanto a pessoa quanto o contexto; a identidade profissional é composta de subidentidades, de acordo com os contextos que o indivíduo de movimenta, que podem estar relacionadas entre si; e a identidade profissional contribui para a percepção de auto eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho.

Para resumirmos o que apresentamos até o momento, como fundamentação teórica do trabalho, organizamos no Quadro 4, especificamente como cada autor compreende a identidade.

Quadro 4 - Conceito de Identidade

Autores	Conceito de Identidade
Wenger (2001)	Conceito de **identidade na prática** é constituído pela participação, pela negociação de significados e repertório compartilhado, e pela reificação. A prática social, imersa na Comunidade de Prática, possibilita o desenvolvimento da identidade, tanto individual quanto do próprio grupo/comunidade.
Dubar (2005; 2009)	Conceito de **identidade relacionado à dimensão do trabalho**, por meio da socialização. As formas identitárias são estabelecidas por dualidades, tais como: relacional e biográfico; comunitárias e societárias; diferenciação e generalização.
Kelchtermans (2009)	**Auto compreensão profissional** baseada na autoimagem, autoestima,

	percepção da tarefa, motivação para o trabalho e perspectivas futuras.
Marcelo (2009a; 2009b)	Conceito de **identidade docente é um fenômeno relacional e evolutivo**, que implica no desenvolvimento profissional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pelo Quadro 4, e pelo exposto até o momento, é possível percebermos que esses autores se debruçam em estudos sobre a identidade, mas partem de cenários distintos e utilizam termos diferentes em suas teorias. Wenger (2001) aborda o conceito de identidade imerso à Comunidade de Prática, que pode estar associado ao cenário educacional. Dubar (2005; 2009) e Kelchtermans (2009) estudam o conceito de identidade a partir do trabalho, considerado como uma identidade profissional, embora o último autor utilize o termo autocompreensão profissional. E por fim, Marcelo (2009a; 2009b) já aborda o conceito de identidade docente.

Embora façam uso de terminologias diferenciadas é possível identificarmos pontos de congruência entre as teorias apresentadas, tais como, o processo relacional (MARCELO, 2009a; 2009b), a socialização (DUBAR, 2005; 2009) e a participação e reificação (WENGER, 2001).

Além dos autores mencionados, existem outros temas que incidem sobre a constituição da Identidade Docente, na qual apresentaremos a diante.

3.1 Aspectos conceituais relacionados à Identidade Docente

Os conceitos evidenciados sobre a identidade, identidade profissional e identidade docente nos mostram a estreita relação dos aspectos sociais e pessoais. Dessa forma, percebemos que a identidade profissional pode se constituir, entre outros, no entrelaçamento de culturas, tal como posto por Pérez Gómes (2001). Esse entrelaçamento modifica a identidade docente e a própria constituição do profissional. O processo de se constituir professor pode ser entendido nesta pesquisa como um processo de negociação de experiências – o professor na interação com a cultura da escola, da instituição e da própria profissão pode reificar significados e conceitos sobre a profissão docente.

Para Pérez Gómez (2001), o conhecimento profissional é o produto de um longo processo de adaptação na escola, e requer uma imersão na cultura da escola, na qual o futuro docente se socializa dentro da instituição, aceitando a cultura profissional herdada e os papéis profissionais correspondentes.

Nesse sentido, Miskulin e Silva (2010) abordam a multiplicidade de cultura existente no lócus da profissão, a qual pode ser compreendida na complexidade da prática docente. Essa multiplicidade de culturas resulta em uma,

> [...] multiplicidade de olhares e perspectivas sócio-culturais que se entrelaçam, complementam-se, transformam-se e que são re-significadas por cada professor, culminando em uma prática educativa permeada por valores, crenças, sentimentos, sentidos e conhecimentos gerados no coletivo. Em um processo dialógico entre o "eu" e o coletivo, esses conhecimentos são simultaneamente ressignificados no individual e coletivo, propiciando a constituição de uma nova cultura docente (MISKULIN e SILVA, 2010, p. 112).

As referidas autoras ainda ressaltam que a cultura é de fundamental importância no contexto educativo, pois dá significado e identidade aos docentes a partir dos desafios, anseios e expectativas que interpõem as condições de trabalho do professor (MISKULIN; SILVA, 2010, p. 112).

Tal como indicado por Marcelo (2009b) a identidade profissional contribui para o profissionalismo docente, por meio do compromisso, conhecimento e satisfação no trabalho. Entretanto, vale ressaltar que apenas a cultura institucional não determina o profissionalismo docente, pois cada sujeito possui valores, crenças, interesses e ideologias individuais.

Considerando valores e crenças pessoais, Tardif (2002) assinala que algumas pessoas se mostram inclinadas à docência na chamada "socialização primária", enquanto estudantes, pela vivência nos bancos escolares. Nesse sentido, para Marcelo (2009b), a identidade docente já vai sendo configurada, de maneira pouco reflexiva, por meio de uma aprendizagem informal, que incide mais sobre os aspectos emocionais do que racionais. Para esse autor, os "aspirantes a professores não são 'vasos vazios' quando chegam a uma instituição de formação inicial docente. Já têm ideias e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender" (MARCELO, 2009b, p.116). Ainda nesta direção,

> [...] tornar-se professor de Matemática representa o assumir de novas perspectivas sobre si próprio e sobre os outros, significa assumir novos papéis, e é um processo que tem início antes mesmo da entrada na profissão. Podemos dizer que a identidade profissional começa a construir-se a partir do momento em que as decisões sobre a escolha da profissão e da formação inicial começam a ganhar forma (OLIVEIRA; CYRINO, 2011, p. 115).

Com essas perspectivas torna-se possível afirmarmos que a formação do professor de Matemática não se limita apenas ao espaço institucional da Educação Superior e nem ao espaço escolar de atuação na prática. É antes de tudo um processo pessoal, subjetivo ao indivíduo. Para Oliveira (2004b, p. 3), "na profissão é muito difícil, em geral, separar as dimensões pessoais e profissionais do professor. [...] As crenças e as teorias pessoais dos futuros professores determinam profundamente o seu estilo de ensino, o qual é (re)confirmado

pelas experiências iniciais". A constituição da identidade docente acontece de maneira contínua, num devir, e que sempre parece estar inacabado.

Além disso, segundo Oliveira (2004a), a "identidade é um processo idiossincrático, complexo e multidimensional". Essa conclusão se fez possível pelo estudo realizado pela referida autora com professores de Matemática no início de carreira, sobre a constituição da identidade docente, considerando sua biografia, seu conhecimento profissional, os processos relacionais em que se envolve, os contextos escolares e as condições sociais da pós-modernidade.

Segundo Marcelo (2009a), a identidade profissional é um elemento inseparável do desenvolvimento profissional e pode ser influenciada,

> [...] pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (MARCELO, 2009a, p. 7).

No caso de professores iniciantes, Losano, Fiorentini e Villarreal (2017) apontam que estes estão envolvidos em um processo complexo de desenvolvimento identitário, no qual convergem três dimensões: as formas de participação e as práticas possíveis dentro do contexto do trabalho; as posições que um recém-chegado pode reivindicar, negociar e assumir dentro das instituições educacionais; e as práticas e discursos culturais incorporados no passado.

Nesta mesma direção Gatti (1996) já sinalizava alguns fatores importantes para determinar a identidade docente. Alguns se relacionam ao contexto institucional como: as burocracias escolares, as políticas de formação, as condições salariais e as perspectivas de carreira. Outros, às características pessoais, como: suas convicções, preconceitos, habilidades gerais e pedagógicas, expectativas e formas próprias de construção cognitiva.

Um aspecto interessante é discutido na tese de Ronca (2005), que aponta a figura do mestre-modelo na constituição identitária dos docentes, no sentido de se colocar como uma "fonte de inspiração". Para tanto, alerta que é fundamental em cursos de formação inicial ou continuada existir uma reflexão sobre o papel do formador na constituição da identidade dos educandos.

No contexto de formação inicial é possível perceber que além da figura do formador outros aspectos podem ser evidenciados na constituição docente. O trabalho de Teixeira (2015) investigou a relação do Estágio Supervisionado no desenvolvimento da identidade profissional docente de futuros professores de Matemática, e a partir dessa pesquisa, foi

possível destacar as crenças e o senso crítico no planejamento de aulas, a apropriação do valor teórico da profissão, a abertura para o trabalho com os pares, o desenvolvimento de uma atitude de pesquisa, a consciência a respeito de situações imprevistas e reafirmação da decisão de ser professor.

Além dos aspectos mencionados anteriormente, para Marcelo (2009b) o conteúdo que se ensina é sem dúvidas a chave para a constituição da identidade profissional, justificada pelos modos de atuação profissional nos diferentes níveis de ensino, do ensino infantil ao superior. Além de influenciar na identidade, o conhecimento do conteúdo parece ser um indício de reconhecimento social. Na perspectiva de Flores (2014, p. 853):

> As identidades profissionais dos professores – quem são, a imagem que têm de si próprios, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem – dependem de uma diversidade de fatores: da forma como se relacionam com seus alunos, da disciplina que ensinam, dos papéis que desempenham, dos contextos em que trabalham, do quadro social e cultural mais amplo em que o ensino se inscreve, da sua biografia, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho, do apoio etc.

Outros aspectos que influenciam a identidade do professor, na perspectiva de Marcelo (2009b), dizem respeito ao exercício profissional. A "hiper-responsabilização", indicada pelo autor, refere-se à responsabilidade do professor por tudo que acontece em sala de aula, "como se tanto as condições de acesso dos alunos, quanto as próprias condições em que se desenvolve sua atividade profissional não estivessem limitadas por diretrizes, normas e relações de poder, tanto na escola, como na sociedade" (MARCELO, 2009b, 124).

O autor ainda traz a figura do professor enquanto consumidor "fast-food" no sentido de "consumir" propostas de ensino que são idealizadas por uma elite pensante, ou mesmo importada de outros países. É a antiga ideia de que o professor vai "aplicar" uma inovação, mas sem os devidos cuidados, e sem de fato conhecê-la, pois não participou de sua elaboração.

Este são sinais de como os docentes têm construído e reconstruído suas identidades, mas também podem indicar a possível "crise da identidade", apontada por Dubar (2009). O fato de muitos profissionais não conseguirem ou não terem acesso ao reconhecimento desejado constitui um elemento preocupante para a crise das identidades. No contexto da profissão docente podemos ver traços dessa crise de identidade conforme indica Marcelo (2009b, p. 114):

> Embora agora seja muito mais evidente, durante sua história a profissão docente foi rebocando um *déficit* de consideração social, baseado, segundo alguns, nas características específicas das condições de trabalho que fazem com que ela se assemelhe mais a ocupações do que a "verdadeiras" profissões, como a Medicina e o Direito.

A perda da identidade do professor pode ser originária da atribuição de inúmeros papéis que não cabem a ele, como a "hipervalorizarão", e isso "rompe com a historicidade do seu papel de educador, torna infecundo seu trabalho esvazia e vulgariza a criação e recriação da ação docente e rebaixa a sua motivação para o desenvolvimento da profissão" (MARTINS, 2008, p. 14).

Pelo exposto, conseguimos perceber que a área de atuação profissional influencia diretamente na constituição de sua identidade, afinal, a profissionalidade e o profissionalismo estão sendo praticados no lócus da profissão, fatores que entre outros determinam a identidade docente.

O termo *atuação profissional* de professores é entendido como a ação de ser professor em um contexto educacional. O ato de atuar como professor, baseia-se na perspectiva sócio-histórico-cultural, de constituir-se professor. Esse movimento de constituir-se professor pode ser entendido como um processo de negociação de significados e experiências, em termos de reificação e participação (WENGER, 2001).

O professor na interação com a cultura da escola, da instituição e imerso na cultura da própria profissionalidade, reifica significados e conceitos sobre a profissão docente e coloca em prática a sua profissionalidade. "Reconhecidamente a atuação do professor é uma atuação prática-política, isto é, produz efeitos no conjunto sociais. Nesse sentido ele é um mediador, o porta-voz da coletividade, na relação modelo-espontaneidade, educando-sociedade" (MARTINS, 2008, p. 15).

Os membros que atuam no contexto escolar podem desenvolver um repertório compartilhado com experiências, histórias, ferramentas, ou maneiras de solucionar um problema recorrente, por meio de uma interação sustentável, e construir, de maneira unidirecional, a identidade profissional dos professores e a identidade da própria profissão. Isso seria um passo importante para o processo de profissionalização docente, garantir uma identidade.

Considerando nossa fundamentação teórica, e todos os seus possíveis desdobramentos, podemos compreender nesse momento que o pano de fundo das teorias apresentadas se firmam na constituição da identidade docente, construída em uma relação dialética com a prática social. Nesse cenário, o sujeito é concebido como um ser sócio-histórico-cultural, que vive e experiencia modos de se posicionar, agir, e ver o mundo, construindo e reconstruindo a sua prática social, e por consequência, sua identidade. O conceito de identidade docente se

mostra em um coletivo, imerso em um grupo/comunidade, por meio de negociação de experiências, ressignificação da prática, engajamento mútuo, participação (WENGER, 2001).

Este é posto como um dos desafios do professor,

> [...] conhecer o estudante, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver o repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 213).

O processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades e experiências de desenvolvimento profissional dos docentes (ANDRÉ, 2010).

Abaixo, na Figura 1, tentamos representar o conceito de identidade, e suas adjacências, por meio de um diagrama:

Figura 1- Inter-relações Teóricas sobre Identidade Docente

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Na Figura 1 a Identidade Docente baliza-se preponderantemente pelos autores Wenger (2001) (reificação/participação, negociação de significados e prática social), Dubar (2005; 2009) (socialização, alteridade, relacional x biográfico), Marcelo (2009a; 2009b) (interpretação e reinterpretação, processo relacional e evolutivo) e Kelchtermans (2009) (autocompreensão e percepção da tarefa). Porém eles estão permeados por outros conceitos, tais como: socialização primária (TARDIF, 2002), entrelaçamento de culturas (PÉREZ GÓMES, 2001), incidentes críticos (UITTO et al., 2016), figura do mestre-modelo (RONCA, 2005), entre outros.

Assim, inferimos que a identidade docente se faz presente na interdependência entre os aspectos pessoais e sociais, e afeta e é afetada diretamente pelos aspectos relacionados à profissionalidade e profissionalização docente.

Em outras palavras, os aspectos pessoais – a subjetividade do ser professor no exercício de sua profissão, a sua especificidade e suas particularidades psicológicas e axiológicas –, e os aspectos sociais – interação com os pares, com alunos e outros, do ser professor no processo de constituição da sua profissão, os quais podem ser destacados conceitos como negociação e renegociação de significados, compartilhamento de experiências, participação/coisificação e aprendizagem socialmente compartilhada – são conceitos que englobam a Identidade Docente.

O aspecto social é indissociável do aspecto pessoal, e vice-versa, isso significa que a profissionalidade do professor se coisifica numa dimensão pessoal e social, pois envolve aspectos relacionados ao querer, ao poder, ao subestimar, ao sentir-se capaz, ao participar, ao coisificar, ao racionalizar conhecimentos, ao perpetuar ou não tradições, entre outros. A Identidade Docente é fluída e se constitui no movimento.

Com essas perspectivas, o “arranjo teórico” delineado até o presente momento desta Seção traz luz à nossa compreensão da identidade docente, e mais especificamente, nos abre caminhos para o entendimento das inter-relações entre os cursos de Licenciatura em Matemática e a profissionalidade do professor.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Quando você estiver estudando um assunto, ou considerando uma
filosofia, pergunte a sim mesmo: Quais são os fatos?
E qual é a verdade que os fatos revelam?
Nunca se deixe divergir por aquilo que você gostaria de acreditar,
ou pelo que você acha que traria benefícios
às crenças sociais se fosse acreditado.
Olhe apenas e somente para quais são os fatos.
(Bertrand Russell)

Com o nosso olhar atento às facetas que compõem a identidade docente de professores de Matemática, nesse momento delineamos a metodologia da pesquisa e os procedimentos metodológicos. Explicitamos ainda os sujeitos investigados, apresentamos o contexto da pesquisa e evidenciamos autores que nos ajudam metodologicamente a compreender o fenômeno investigado.

O *design* metodológico da pesquisa procurou atender ao objetivo principal da investigação: "*Analisar e compreender a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Estado de São Paulo*", se valendo da questão de investigação: *Como se constitui a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática?*

Compreender a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática significa penetrar no ambiente pesquisado e investigar as possíveis inter-relações existentes entre as propostas de formação, a profissionalidade docente, a prática social envolvida no contexto profissional e as escolhas pessoais/profissionais por parte dos egressos, considerando os aportes teóricos da presente pesquisa.

Escolhemos pesquisar a identidade docente a partir dessas inter-relações, pois a nossa concepção de identidade docente, apresentada na Seção anterior, considera: os processos de negociação de significados do sujeito (egresso) com sua profissionalidade, a prática social desenvolvida; o repertório de ações compartilhadas em processos formativos vivenciados durante a Graduação e em experiências anteriores; a cultura institucional e política que direcionam a profissionalização; entre outros, conforme a Figura 1 apresentada na Seção 3.

Dessa forma, para compreendermos as inter-relações subjacentes ao fenômeno investigado – identidade docente –, entendemos que esta pesquisa necessitou de "criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância" (GOLDENBERG, 2004, p. 13), para que fosse possível atribuirmos significado às mensagens recebidas por meio dos procedimentos metodológicos e atingirmos o objetivo da investigação.

Nesse sentido, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo, por se tratar de um fenômeno social, a identidade dos egressos, a qual considera os aspectos históricos, sociais e culturais, entre outros. A pesquisa qualitativa é contextual, subjetiva e não generalizável, o que a diferencia de uma pesquisa quantitativa.

Para entendermos esta modalidade de pesquisa, a seguir, trazemos algumas considerações advindas de autores que se debruçaram à estudos sobre metodologias de pesquisa.

4.1 Pressupostos da Pesquisa Qualitativa

Encontramos na pesquisa qualitativa uma forma adequada para compreendermos as dimensões[16], que subjazem ao processo de constituição da identidade docente, pois trata-se de uma modalidade de pesquisa que apresenta sínteses descritivas, por meio de análises e interpretações de dados não quantificáveis. De acordo com Creswell (2010, p. 206) "A investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados".

Optamos por essa modalidade de pesquisa pois, aspectos[17] subjetivos estão presentes no cenário desta investigação, na qual os dados quantitativos não são suficientes para alcançar o objetivo desejado. Não faz sentido realizarmos uma análise quantitativa, perante nosso fenômeno de estudo, a identidade docente, pois torna-se necessário compreendermos a hermenêutica do fenômeno pesquisado, e não só aquilo que é observável nos dados brutos coletados aos olhos do pesquisador.

De acordo com o trabalho publicado por Schwandt (2006), existem três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: o *interpretativismo*, a *hermenêutica* e o *construcionismo social*.

O objetivo do *interpretativismo* é compreender a ação humana, e surge em oposição ao positivismo. De acordo com Schwandt (2006, p. 196), "para entender o significado da ação humana, é preciso que se compreenda a consciência ou intenção subjetiva do ator a partir de dentro". Para tanto precisamos compreender o que se passa na cabeça do ator, suas crenças, ideias e desejos.

---

[16] Entendemos por dimensões todo plano, grau ou direção no qual se possa efetuar uma investigação ou realizar uma ação (ABBAGNANO, 1998). "Dimensões de uma pesquisa" para designar os vários planos ou níveis nos quais ela pode ser conduzida.

[17] Entendemos por aspecto o ponto de vista ou ângulo visual o qual pode ser considerado um fato ou uma observação (ABBAGNANO, 1998).

A *hermenêutica* pode ser entendida como objetivista, a qual compartilha da mesma epistemologia que o interpretativismo, que "para o intérprete, é possível transcender suas circunstâncias históricas, ou escapar delas, a fim de reproduzir o significado ou a intenção do ator" (SCHWANDT, 2006, p. 196). Mas também pode ser entendida como filosófica, a qual "busca a compreensão participativa, conversacional e dialógica, com significado negociado mutuamente no ato da interpretação" (STEFANI; ENGELBERT; STEFANI, 2014, p. 444).

O *construcionismo social* busca compreender as práticas sociais e analisa as estratégias retóricas em determinados tipos de discursos.

Trabalhamos nesta pesquisa com ênfase no paradigma interpretativo na busca do significado subjetivo da ação e de forma consonante com a questão de investigação. Porém não deixamos de considerar a hermenêutica que leva em conta as circunstâncias históricas na descoberta e reprodução do significado do pesquisador. Perseguimos ainda na busca de uma compreensão participativa "com o significado negociado mutuamente no ato da interpretação" (STEFANI; ENGELBERT; STEFANI, 2014), através de retóricas da prática social.

Trata-se de um modo de pesquisa que surge como movimento de rejeição ao positivismo e que "prioriza os procedimentos descritivos à medida em que sua visão de conhecimento explicitamente admite a interferência subjetiva, o conhecimento como compreensão que é sempre contingente, negociada e não é verdade rígida" (BORBA, 2004, p. 2). Assim, aquilo que é estimado como verdade pode ser dinâmico e passível de modificação.

O contexto sociocultural e o indivíduo são elementos importantes e indissociáveis para este tipo de pesquisa. De acordo com Bicudo (2012, p. 17), pesquisa qualitativa é "um modo de proceder que permite colocar em relevo o sujeito do processo, não olhado de modo isolado, mas contextualizado social e culturalmente".

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possui no ambiente natural sua fonte direta dos dados e o pesquisador como o seu principal agente. Este cenário oferece oportunidade de um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e o contexto que está sendo estudado. Para Denzin e Lincoln (2006, p. 17),

> [...] a pesquisa qualitativa é uma atividade que localiza o observador no mundo. Consistem em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. [...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Pelo fato do pesquisador se encontrar muito próximo ao objeto investigado é preciso certa atenção para que os resultados da pesquisa não sejam "contaminados" pelo pesquisador, em função da sua personalidade/identidade e de seus valores (GOLDENBERG, 2004). No

contexto da pesquisa qualitativa o “o conhecimento não é isento de valores, de intenção e da história de vida do pesquisador, e muito menos das condições sócio-políticas do momento” (BORBA, 2004, p. 3).

Esse tipo de pesquisa é muito recorrente no campo da Educação Matemática, o que pode ser percebido pelas teses e dissertação defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática, nos últimos anos, no contexto brasileiro e internacional. Esta escolha provavelmente foi realizada pelo fato que, a partir da pesquisa qualitativa, foi possível “considerar elementos não mensurados por meios matemáticos, como a subjetividade, os valores, os contextos, os sentimentos, as diferenças e as questões sociais e culturais, entre outros” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 148).

Com essas concepções, seguindo os pressupostos da pesquisa qualitativa, apresentamos a seguir o contexto e os sujeitos da pesquisa.

4.2 Contexto e Sujeitos da Pesquisa

Entendemos por contexto um conjunto de elementos que estão correlacionados de certo modo, seja pelo local, tempo ou alguma circunstância, a partir do qual consideramos o fenômeno (ABBAGNANO, 1998).

Em nossa pesquisa, que objetiva analisar e compreender a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Estado de São Paulo, faz-se necessário delimitarmos quais seriam as circunstâncias para demarcarmos o nosso contexto.

Pelo fato da nossa pesquisa estar sendo desenvolvida em um programa de Pós-Graduação de uma instituição pública, e pela própria origem, formação e percurso tanto da pesquisadora quanto da orientadora, optamos em considerar apenas o cursos de Licenciatura em Matemática de IPES, do estado de São Paulo. Esta é uma seara que produz maior significado para nós, pela nossa formação, e por estarmos próximas dessa realidade.

É de nosso conhecimento que as instituições privadas são as que mais formam professores no estado de São Paulo, entretanto, este é um cenário que como pesquisadoras não nos é familiar e, por isso optamos por investigar a identidade docente de egressos cursos de Licenciatura em Matemática de IPES. Além disso não podemos descartar o papel das universidades públicas em termos de produção de conhecimento, formação e extensão, que acabam balizando e inspirando cursos que são oferecidos por outras instituições e, ainda,

produzindo teorias que mostram tendências para as Políticas Públicas oferecidas. Esta dinâmica foi evidenciada na Seção 2, deste trabalho.

A nossa motivação para este recorte incluiu, ainda, a curiosidade de sabermos a área de atuação de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática de IPES do estado de São Paulo e se, de fato, as perspectivas da instituição foram alcançadas. Este *feedback* será importante para reconhecermos os limites e as possibilidades da formação oferecidas por essas instituições.

Movidas pela curiosidade em compreendermos a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática de IPES do estado de São Paulo, realizamos uma busca, a priori, no *site* do Ministério da Educação[18] para localizar tais cursos.

Nesta busca nós encontramos 21 cursos de Licenciatura em Matemática e um curso de Licenciatura em Ciências Exatas com Habilitação em Matemática que estão em andamento na modalidade presencial em instituições públicas do estado de São Paulo. A partir da Tabela 1, abaixo, podemos verificar esses dados.

Tabela 1 - Cursos de Licenciatura em Matemática de Instituições Públicas do Estado de São Paulo

Instituição	Referência	Município	Ano de Funcionamento do Curso
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	624 / 637	São Carlos	1975
	115086	Sorocaba	2009
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	3217	Bauru	1990
	71419	Guaratinguetá	2002
	60290	Ilha Solteira	2002
	3163	Presidente Prudente	1963
	3145	Rio Claro	1959
	3179	São José do Rio Preto	1968
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	41766 / 2711	Campinas	1966
Universidade de São Paulo (USP)	21427	São Carlos	1988
	27518[19]	São Carlos	1993
	2921	São Paulo	1934
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)	1129073	Araraquara	2011
	1128360	Birigui	2011
	1128375	Bragança Paulista	2011
	1181042	Campos do Jordão	2012
	1128378	Caraguatatuba	2011

[18] Busca realizada em 2014 no *site* do Ministério da Educação: http://emec.mec.gov.br/.
[19] Curso de Licenciatura em Ciências Exatas com Habilitação em Matemática.

	122122	Guarulhos	2008
	113490	São Paulo	2008
Fundação Universidade Federal do ABC (UFABC)	1102402	Santo André	2006
Faculdades da Fundação de Ensino de Mococa (FAFEM)	110495	Mococa	2009
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Pardo (FFCL)	18972	São José do Rio Pardo	1998

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Por conta da viabilidade e exequibilidade da realização da pesquisa, em um primeiro momento, selecionamos os cursos que entraram em funcionamento até o ano de 1990. Este recorte foi efetivado por serem cursos antigos, ainda em funcionamento, que demonstram certo amadurecimento e sustentabilidade em sua formação. Além disso, são cursos que vivenciaram reformulações importantes para o ensino e a Educação.

Utilizando este critério, selecionamos, a priori, as seguintes instituições: Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR (campus São Carlos), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (campus Bauru, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto), Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (campus Campinas), e Universidade de São Paulo – USP (campus São Carlos e São Paulo). Ao todo seriam investigados treze cursos, das quatro instituições, considerando as modalidades diurno e noturno.

Feito o recorte dos cursos de Licenciatura em Matemática de IPES do estado de São Paulo, buscamos localizar os egressos que concluíram o curso de Licenciatura em Matemática dessas instituições, entre os anos de 2004 e 2009. A escolha deste período se deu pelo fato de que em 2014, quando efetivamente iniciamos esta pesquisa, os egressos estavam no mercado de trabalho há no mínimo cinco anos, tempo relativamente suficiente para a realização da escolha e amadurecimento profissional.

Considerando o local, tempo e circunstância do cenário a ser investigado passamos, em um segundo momento, a entrar em contato com as secretarias de Graduação e coordenadores de cursos para obtermos o nome e, se possível, o contato dos egressos. Este processo exigiu um esforço por parte da pesquisadora pois foi preciso reiterados contatos até obtermos respostas às nossas solicitações.

Neste processo observamos que algumas instituições não tinham de maneira organizada os dados dos egressos, junto à secretaria e, por conta disso, precisaram preparar o material para nos enviar. Outras não quiseram se expor e evitaram o envio dos nomes por considerarem que isso poderia, de alguma forma, incomodar as pessoas envolvidas, mesmo

nós justificando que a participação seria de forma livre, e que só utilizaríamos os dados com o consentimento dos envolvidos.

Recebemos em tempo hábil os dados de apenas três cursos e, a partir deles, foi possível estabelecermos o contexto da pesquisa.

Investigamos o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, campus de Bauru, o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, campus de Rio Claro e o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de São Paulo – USP, campus São Carlos. O Quadro 5, sintetiza o contexto da pesquisa.

Quadro 5 - Contexto da Pesquisa

CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA
UNESP / Rio Claro
UNESP / Bauru
USP / São Carlos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Tratam-se de cursos superiores que são oferecidos em instituições públicas de ensino do estado de São Paulo de grande prestígio. O curso da USP/São Carlos e UNESP/Rio Claro, possuem oferecimento em período integral, já o curso da UNESP/Bauru é oferecido no período noturno.

O curso da UNESP/Rio Claro, que foi criado em 1959, é um dos cursos mais antigos de Licenciatura em Matemática do estado. Com dez anos de diferença, em 1969, foi criado o curso da UNESP/Bauru. E só na década de 90, precisamente em 1992, o curso de Licenciatura em Matemática da USP/São Carlos foi reconhecido.

A coordenação do curso da USP/São Carlos se mostrou interessada com a pesquisa, e isso revela o interesse em conhecer a área de atuação dos egressos.

Pela nossa concepção de Identidade Docente, retratada na Seção 3 pontuamos que um dos aspectos principais ao se investigar os egressos trata-se das inter-relações dos próprios egressos com as coordenações dos cursos e as Políticas Públicas de formação. Dessa forma, contamos ainda com a participação de três coordenadores, dos respectivos cursos, e cinco pesquisadores envolvidos com Políticas Públicas educacionais[20]. Para facilitar a compreensão sintetizamos no Quadro 6 os sujeitos da pesquisa.

[20] Adiante, na Seção 6, trazemos informações detalhadas sobre os coordenadores e pesquisadores que foram selecionados.

Quadro 6 - Sujeitos da Pesquisa

SUJEITOS
Egressos
Coordenadores dos Cursos
Pesquisadores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com o contexto e os sujeitos da pesquisa selecionados, passamos a delinear os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a obtenção dos dados da pesquisa. Esses procedimentos serão detalhados na próxima Subseção, respeitando o *design* da pesquisa qualitativa.

4.3 Procedimentos para a Coleta de Dados

A seleção adequada de procedimentos e instrumentos metodológicos podem garantir à pesquisa maior credibilidade, afinal, o *design* metodológico devem estar em consonância com o objetivo e questão de investigação. Para Alves-Mazzotti e Gewandszanjder (1998, p. 146):

> A confiabilidade e aplicabilidade dos conhecimentos produzidos nas ciências sociais e na educação depende da seleção adequada de procedimentos e instrumentos, da interpretação cuidadosa do material empírico (ou dos "dados"), de sua organização em padrões significativos, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da validação destes através do diálogo com a comunidade científica.

Nesse sentido, para atendermos o objetivo desta pesquisa iniciamos o 1º Movimento de nossa investigação, por meio da Análise Documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e dos documentos encaminhados pelas secretarias dos cursos. A Análise Documental pode ser qualquer registro escrito, que possa ser usado como fonte de informação, no caso da educação: livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos, etc. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

A nossa intenção em analisar os PPC foi para compreendermos as perspectivas de formação das instituições, juntamente com suas concepções e filosofias sobre a Educação e a profissão docente. Além disso, as informações advindas dos PPC nos fizeram refletir sobre a projeção do perfil profissional que as instituições objetivam para seus egressos.

Tivemos acesso aos PPC por meio da homepage das instituições, afinal,

> [...] a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação, no seu Art. 32 e § 2º estabelece: A instituição manterá em página eletrônica própria, e também na biblioteca, para consulta dos alunos ou interessados, registro oficial devidamente atualizado das informações referidas no §1º, além dos seguintes elementos: projeto pedagógico do curso e componentes curriculares, sua duração, requisitos e critérios de avaliação (MARCATTO, 2012, p. 43).

Abaixo, no Quadro 7, apresentamos o *link* para cada um dos documentos, e, ainda, deixamos disponibilizados no Apêndice I (*CD-ROM*) deste trabalho.

Quadro 7 - Localização dos PPC

Instituição	***Site***
USP/São Carlos	https://goo.gl/h6Qa2J
UNESP/Rio Claro	https://goo.gl/iU3k5K
UNESP/Bauru	https://goo.gl/EtTm9R

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Análise Documental foi também realizada a partir dos registros dos egressos, obtidos por meio de contato com as secretarias de Graduação e Coordenação de cada curso. Após nosso contato, recebemos as listas com os nomes dos egressos que concluíram o curso entre 2004 e 2009, separados por ano de conclusão e, às vezes, com o *email* de contato. Apenas a lista de um dos cursos veio incompleta, faltando os dados de egressos dos anos de 2004 e 2005.

Os documentos analisados serviram de instrumento balizador para a elaboração e aplicação de um Questionário com os egressos desses cursos, cujo objetivo foi identificar a área de atuação, as motivações sócio-políticas, profissionais e pessoais que direcionaram a escolha profissional, o perfil docente, a sua profissionalidade e consequentemente a identidade docente.

O Questionário é um instrumento de coleta de dados composto por questões que podem ser dissertativas e/ou múltipla escolha, e não necessita da presença do pesquisador para serem respondidas.

Um dos pontos positivos da utilização de Questionário é a possibilidade da pessoa ter um tempo mais prolongado para responder as questões, e a facilidade dos dados coletados serem convertidos para arquivos do computador. Entretanto, aspectos negativos se relacionam à falta de esclarecimento em algumas respostas e a baixa adesão na participação, por faltar um contato mais próximo com o pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2003).

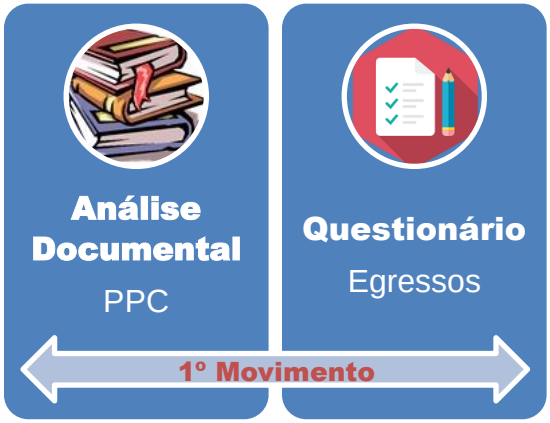
O Questionário da nossa pesquisa foi realizado de maneira virtual, pois ficaria inviável o contato com cada um dos egressos dos cursos selecionados. Para tanto foi criado um Questionário *online*, com questões dissertativas e de múltipla escolha, através do Formulário do Google (Google Form). Esse Questionário está disponível no *site*: goo.gl/PmoN0J. O modelo do Questionário juntamente com as questões de investigação podem ser encontradas no Apêndice A, desta pesquisa.

A proposta de formulário *online* nos pareceu interessante do ponto de vista metodológico, pois a resposta de cada participante ficava armazenada em um banco de dados para posterior análise. Além disso, tornou-se possível baixarmos os dados em uma planilha eletrônica e gerarmos gráficos estatísticos, a partir dos dados coletados. Recebemos o Questionário preenchido por 170 egressos, do total de 330 egressos que tínhamos o contato.

O Termo de Consentimento para utilização dos dados coletados por meio do Questionário foi realizado pelo próprio sistema *online*, em que a pessoa deveria "Aceitar" participar da pesquisa e garantir a veracidade dos dados.

Pelo exposto, no 1º Movimento da pesquisa realizamos a Análise Documental dos PPC e aplicamos o Questionário com egressos (Figura 2), procedimentos que foram importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Figura 2 - Procedimentos Metodológicos do 1º Movimento



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As informações dos PPC e do Questionário nos forneceram subsídios para compormos as questões das Entrevistas, as quais foram realizadas com egressos, coordenadores e pesquisadores. Na verdade, a análise dos PPC e o Questionário com os egressos serviram para contextualizarmos os egressos e os cursos de Licenciatura em Matemática. Assim, o *corpus* da pesquisa foi constituído pelas Entrevistas, as quais foram realizadas com seis egressos (que também participaram do Questionário), três coordenadores dos cursos de Licenciatura em Matemática e cinco pesquisadores envolvidos com propostas de Políticas Públicas[21]. De acordo com Bardin (1979), o *corpus* da pesquisa corresponde a um conjunto de documentos que serão submetidos aos procedimentos analíticos.

O intuito de realizarmos Entrevistas foi para compreendermos a identidade docente na perspectiva dos próprios egressos e no atual contexto político e social da formação de professores. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 198), a Entrevista "Dá oportunidade para a

[21] Adiante iremos detalhar o processo de seleção dos sujeitos.

obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos".

A pesquisa qualitativa requer uma ampla variedade de interpretações, a fim de compreendermos a realidade, e por isso optamos por diferentes procedimentos metodológicos. Os dados qualitativos podem constituir descrições detalhadas do fenômeno de estudo e dos sujeitos envolvidos. Porém, de acordo com Goldenberg (2004, p. 53) "Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los".

Cada prática garante uma visibilidade diferente do mundo e, geralmente é preciso empregar mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006). Para André (2010), a combinação de duas ou mais técnicas de coleta é um aspecto positivo nas atuais pesquisas, pois é possível investigar as questões complexas da formação de professores, sob diferentes ângulos.

Dessa forma, no 2º Movimento da pesquisa realizamos Entrevistas com egressos, coordenadores e pesquisadores, conforme a Figura 3.

Figura 3 - Procedimentos Metodológicos do 2º Movimento

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Para selecionarmos os egressos que seriam entrevistados nós partimos dos egressos que responderam o Questionário (170 egressos). Deste montante, 92 egressos estavam atuando no ensino (Básico ou Superior) e manifestaram interesse em continuar contribuindo para a pesquisa, no momento em que preencheram o Questionário.

Porém, destes 92 egressos tínhamos professores que estava atuando no Ensino Básico e Superior. Pelo contexto da pesquisa, preferimos, então, entrar em contato com aqueles que estavam atuando no Ensino Básico, e este número foi reduzido para 68 egressos.

A partir deste nosso filtro, entramos em contato com os 68 egressos para realizarmos a Entrevista. A única restrição foi que os interessados em conceder a Entrevista ainda estivessem atuando no Ensino Básico. Após o nosso convite, recebemos 21 respostas

positivas (8 egressos da USP/São Carlos; 5 egressos da UNESP/Rio Claro; e 8 egressos da UNESP/Bauru).

Após a aceitação, entramos em contato sobre a viabilidade da realização, porém, conseguimos agendar a Entrevista com apenas 6 egressos (3 egressos da USP/São Carlos; 2 egressos da UNESP/Rio Claro; e 1 egressos da UNESP/Bauru[22]). Esta redução ocorreu pelo fato de estarmos próximos do final do ano (2º semestre de 2017) e, nesse período os professores costumam estar envolvidos com processos de avaliação e encerramento das aulas.

Ainda, no 2º Movimento da pesquisa, realizamos Entrevista com ex-coordenadores dos cursos, e com pesquisadores envolvidos com proposta de Políticas Públicas de formação, a fim de obtermos a perspectiva de cada um perante o processo de constituição da identidade docente. Em nossa concepção a identidade docente do egresso é constituída pelas articulações entre as diretrizes das propostas que regem as Políticas Públicas, o eco dos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Matemática e o reportório de retórica dos egressos, contextualizados pelos procedimentos metodológicos do 1º Movimento da pesquisa, apresentados na Figura 2.

Contatamos os coordenadores dos cursos de Licenciatura que tiveram exercido o mandato durante os anos de permanência dos egressos na instituição. Entramos em contato com seis ex-coordenadores dos cursos investigados, que estiveram na função de coordenador entre os anos 2000 a 2009. Conseguimos realizar a Entrevista com um coordenador de cada instituição, totalizando três entrevistados. As Entrevistas com os coordenadores representam para nós a perspectiva de identidade docente dos formadores e, consequentemente, a "voz" institucional.

Em relação aos pesquisadores, a priori, enviamos convites por *email* para a realização da Entrevista, a oito professores-pesquisadores da comunidade acadêmica brasileira, especificamente do estado de São Paulo que, de alguma forma, estão relacionados/envolvidos com Políticas Públicas de Formação e tivemos retorno de cinco convites.

A seleção dos nomes dos pesquisadores se processou em um diálogo entre a pesquisadora e a sua orientadora considerando as especificidades desta pesquisa, a representatividade e a acessibilidade do pesquisador e, ainda, a exequibilidade da realização da pesquisa.

A utilização da Entrevista se justifica pelo fato de se ter interesse nas informações advindas dos sujeitos, a partir da representação que eles fazem do fenômeno investigado. Ou

[22] Apenas esta Entrevista foi realizada por e-mail.

seja, o significado que os indivíduos atribuem a eventos, processos, ou personagens, que fazem parte da vida cotidiana. E, ainda, “toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre o seu autor, e este seleciona o que considera mais importante para ‘dar o seu recado’” (FRANCO, 2007, p.25).

De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2006), existem três tipos de Entrevista, a estruturada, a não estruturada e uma modalidade que se articula entre essas duas, a Entrevista semiestruturada.

Utilizamos em nossa pesquisa a Entrevista Semiestruturada, pois tínhamos um roteiro com as questões essenciais ao trabalho, mas tanto o pesquisador quanto o entrevistado poderiam livremente transitar entre elas da maneira mais confortável, inclusive pedindo maiores esclarecimentos e detalhes por meio de outras questões. Em relação a Entrevista, para Marconi e Lakatos (2003, p. 198), “Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido”. Afinal, não existindo padrões específicos para a recolha de dados, “o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador” (GOLDENBERG, 2004, p. 53).

A utilização da Entrevista como procedimento metodológico requer planejamento prévio com relação à escolha do participante, o local de realização e as perguntas previamente estruturadas. Goldenberg (2004) aponta algumas condições para que o pesquisador tenha êxito em sua ação. De acordo com a autora,

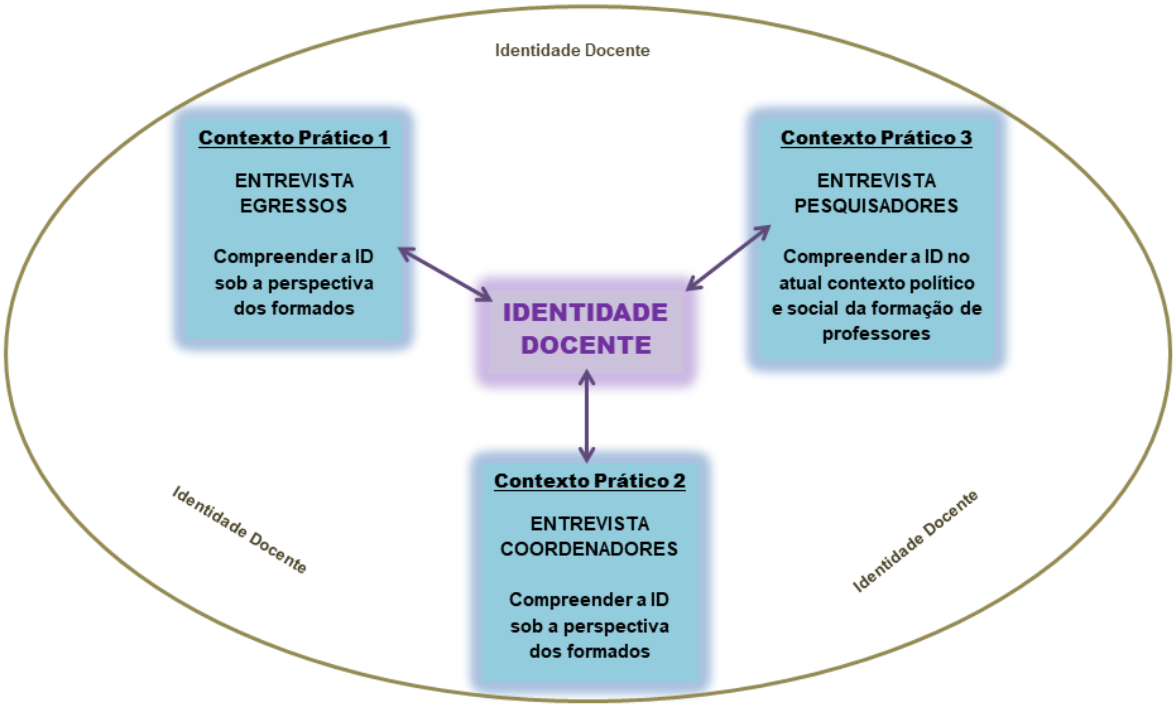
> [...] existem algumas qualidades essenciais que o pesquisador deve ter para ter sucesso em sua entrevista: interesse real e respeito pelos seus pesquisados, flexibilidade e criatividade para explorar novos problemas em sua pesquisa, capacidade de demonstrar compreensão e simpatia por eles, sensibilidade para saber o momento de encerrar uma entrevista ou "sair de cena" e, principalmente, disposição para ficar calado e ouvir (GOLDENBERG, 2004, p. 57).

O modelo das Entrevistas realizadas com egressos, coordenadores e pesquisadores se encontram nos Apêndices B, C e D, respectivamente. Aqueles que nos solicitaram, encaminhamos as questões previamente para que pudessem conhecer o teor das perguntas. O modelo do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, que os sujeitos assinaram para conceder a utilização das falas em nosso trabalho, se encontra no Apêndice E, desta pesquisa.

Dessa forma foi possível constituirmos os contextos práticos da pesquisa, que são as partes consideradas para o *corpus* de análise. Os contextos práticos são as Entrevistas com egressos, as Entrevistas com coordenadores e as Entrevistas com os pesquisadores, conforme a Figura 3.

Tentando estabelecer uma coerência entre o objetivo da pesquisa, os procedimentos metodológicos e os contextos práticos da pesquisa, apresentamos a Figura 4, que mostra o que já descrevemos, mas de forma sintetizada.

Figura 4 - Contextos Práticos da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A Figura 4 revela que o nosso fenômeno investigado – Identidade Docente – se mostra na inter-relação dos Contextos Práticos 1, 2 e 3.

Adiante apresentamos a descrição e a sistematização do movimento de análise da pesquisa.

4.4 Balizadores teórico-metodológicos da análise da pesquisa

Como parte da pesquisa, após a Coleta dos Dados torna-se fundamental realizarmos a análise dos dados, de maneira sistemática, para que os resultados sejam confiáveis e tenham credibilidade perante a comunidade científica. É nesse momento de análise que ocorre o diálogo entre o referencial teórico da pesquisa e os dados coletados, afinal, a teoria dá suporte para as proposições.

Segundo Ludke e André (1986), para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações sobre determinado assunto e entre o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

Esse é o momento mais importante de uma pesquisa, pois envolve a compreensão dos dados coletados, de maneira que torna-se possível verificarmos ou não os pressupostos da pesquisa, para tentarmos responder à pergunta diretriz, e ao mesmo tempo ampliarmos o conhecimento sobre o assunto pesquisado, convidando o leitor a expandir suas reflexões.

Para obter um resultado desejável é preciso estar atento para não cair nas "armadilhas dos modismos", afinal, muitos tentam mostrar algo que está em destaque no momento para dar visibilidade à pesquisa, ou ainda, tentam encontrar uma aplicabilidade direta dos resultados. Este é um cuidado que todo pesquisador deve ter no momento de sistematização e análise dos dados, evitar os riscos da compreensão espontânea.

Assim, para realizarmos a análise detalhada de uma pesquisa é preciso múltiplas leituras do material disponível, tentando buscar unidades de significados ou, então, padrões e regularidades para, depois, agrupá-los em categorias (FIORENTINI; LORENZATO, 2006).

Nessa direção, a teoria da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1979), nos parece fundamental para a realização da organização e análise dos dados, cujo objetivo principal é a busca do sentido ou dos sentidos de um texto. Para Bardin (1979), a Análise de Conteúdo é,

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 42)

A Análise de Conteúdo para Cavalcanti, Calixto e Pinheiro (2014, p. 15), "emerge como técnica que se propõe à apreensão de uma realidade visível, mas também uma realidade invisível, que pode se manifestar apenas nas "entrelinhas" do texto, com vários significados".

Porém, não necessariamente precisa ser um texto escrito, como podemos verificar em Franco (2007), em que considera a mensagem como o ponto de partida da Análise de Conteúdo, seja ela oral, escrita, gestual ou silenciosa. As mensagens são representações construídas socialmente, em que o sujeito elabora mentalmente juntamente com o objeto de conhecimento em questão. A Análise de Conteúdo é na verdade um conjunto de técnicas utilizadas na exploração do material coletado que busca identificar os principais conceitos e temas abordados.

Porém, ainda segundo Franco (2007), existe a necessidade das descobertas terem uma relevância teórica, o que implica em comparações contextuais, afinal uma informação puramente descritiva, que não está relacionada a outros atributos, não é de grande valia. Desta

forma, “um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo a outro dado” (FRANCO, 2007, p. 16).

A sistematização da análise está sendo realizada seguindo as três fases propostas por Bardin (1979):

1) *Pré-análise*

2) *Exploração do material*

3) *Tratamento dos resultados, inferência e interpretação*.

A fase 1, de *Pré-análise*, corresponde à etapa de organização do material, e tem por finalidade realizar a escolha dos documentos que serão utilizados na análise, formular hipóteses e objetivos, e elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 1979). Essas finalidades não são consecutivas de acordo com uma ordem temporal, mas estão de alguma forma inter-relacionadas.

Nesta fase encontramos uma lista de atividades que são desenvolvidas que têm por objetivo tornar operacional e sistematizada as ideias iniciais, entre elas encontramos a realização da *leitura flutuante*, a fim de “estabelecer um contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1979, p. 96). Esta fase é importante para que se possa considerar as intuições no primeiro contato com os dados.

Outra atividade, no movimento da Análise de Conteúdo, corresponde à *escolha dos documentos* e, nesse momento, é constituído o *corpus* da pesquisa, que corresponde a um conjunto de documentos que serão submetidos aos procedimentos analíticos. Bardin (1979) apresenta algumas regras que podem facilitar na escolha desses documentos: Regra da exaustividade, Regra da representatividade, Regra da homogeneidade e Regra de pertinência. Nesta pesquisa, como apresentado anteriormente, consideraremos os dados oriundos dos Questionários, das Entrevistas e da Análise Documental para compor o *corpus*.

A *preparação do material* é uma atividade intensa e, em alguns momentos cansativa, mas ela garante visibilidade ao material e maior aproximação do pesquisador. Essa atividade inclui edições de textos, transcrições das Entrevistas, organização do material em quadros e tabelas, ou seja, ações que facilitem a manipulação dos dados para a análise.

Na *Pré-análise* estão previstas a *formulação de hipóteses e objetivos*, que é a suposição de uma afirmação que será verificada e apresentação da finalidade geral. E, ainda, a *referenciação dos índices e elaboração de indicadores*, que podem ser temas recorrentes.

A fase 2, de *Exploração do Material*, consiste na codificação dos dados da pesquisa de maneira criteriosa. A codificação é uma transformação dos dados brutos do texto, realizada

por regras precisas, por meio de recortes, agregação, enumeração, que permitem a representação do conteúdo disposto no texto (BARDIN, 1979). A codificação pode ser feita através de Unidades de Registro (UR) e Unidades de Contexto (UC)[23].

Dessa forma, selecionamos as "partes" dos dados que nos "saltaram aos olhos" e começamos a fazer a codificação por Unidades de Contexto. Para Bardin (1979, p. 107),

> A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema.

As Unidades de Contexto são consideradas como o "pano de fundo" para as unidades de análise. Embora sejam a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado elas produzem significado para a identificação das Unidades de Registro (FRANCO, 2007). Devem ser consideradas como a unidade básica para a "compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro" (FRANCO, 2007, p. 47).

Na pesquisa identificamos um parágrafo, ou trecho significativo, para fazermos menção à nossa Unidade de Contexto, e o tema para caracterizarmos a Unidade de Registro. Essa é uma tarefa exaustiva, de recorrentes tomadas, para que se possam elencar todas as Unidades de Contexto e Registro presentes no texto.

A Unidade de Registro "é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial" (BARDIN, 1979, p. 104). As Unidades de Registro podem ser de natureza e de dimensões distintas, tais como, a palavra, o tema, o personagem, o documento, o acontecimento, entre outros, mas o critério de recorte é sempre semântico.

Nesta pesquisa, usamos *temas* como nossas Unidades de Registro, expressos por frases, que são "unidades de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura" (BARDIN, 1979, p. 105). Para Franco (2007), o tema é uma afirmação sobre determinado assunto.

Os *temas* se apresentam como *núcleos de sentido* das unidades significação e que serão importantes para a futura categorização. Assim, para cada procedimento metodológico de Coleta de Dados realizamos o levantamento dos *temas*, que caracterizam nossas Unidades

[23] Atualmente existem softwares que auxiliam no processo de Análise de Conteúdo, tais como: NVivo (https://goo.gl/1yzWFj); ATLAS.ti (https://goo.gl/mPLS1G); e QDA Miner (https://goo.gl/yaFM2d). Entretanto, preferimos realizar nesse momento a análise manualmente.

de Registro. Os *temas* foram obtidos a partir da leitura e releitura do material, e sempre direcionado ao objetivo principal desta pesquisa.

Após o levantamento das Unidades de Contexto e Registro, fizemos um refinamento, agrupando os *temas* iniciais (UR) em Eixos Temáticos. Esse refinamento foi realizado por meio de confluências e diferenças, tentando agrupar os temas elencados nas Unidades de Registro de acordo com o teor das mensagens. Na verdade este refinamento amplia o foco no fenômeno, pois é possível compreender de forma específica o fenômeno.

Este movimento foi importante para posteriormente elencarmos as Categorias de Análise. A utilização de Eixos Temáticos é uma prática socialmente compartilhada pelo Grupo de Formação de Professores (GFP)[24] o qual busca compreender de uma forma mais peculiar o fenômeno investigado.

A constituição de Eixos Temáticos não está previsto na teoria da Bardin (1979), mas foi importante em nosso trabalho para realizarmos um segundo refinamento para obter uma compreensão detalhada das mensagens, antes de compor as Categorias de Análise. Em nossa pesquisa, a constituição dos Eixos Temáticos foi realizada no interstício das fases 2 e 3, da teoria da Análise de Conteúdo de Bardin (1979).

Por fim, a fase 3, *Tratamento dos Resultados*, versa sobre o processo de constituição das Categorias de Análise e interpretação, na qual o resultado bruto é lapidado de maneira a se tornarem significativos e válidos. Esse momento é considerado como categorização, cujo objetivo é "fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos" (BARDIN, 1979, p. 119).

É possível, de acordo com a teoria de Bardin (1979), realizar a categorização com categorias *a priori*, sugeridas pelo referencial teórico e com categorias a *posteriori*, elaboradas após a análise do material. Porém, nossas Categorias de Análise foram obtidas pela articulação dos Eixos Temáticos, buscando um movimento de interpretação e reagrupamento, para posteriormente serem submetidas à análise.

A categorização, de acordo com Bardin (1977, p. 117), " é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos".

Bauer (2000 apud OLIVEIRA et al., 2003) sugere princípios para a qualidade na Análise de Conteúdo: coerência e simplicidade do referencial de codificação; transparência da documentação; fidedignidade; e validação.

---

[24] *Site* do Grupo: http://www.rc.unesp.br/igce/pgem/gfp/.

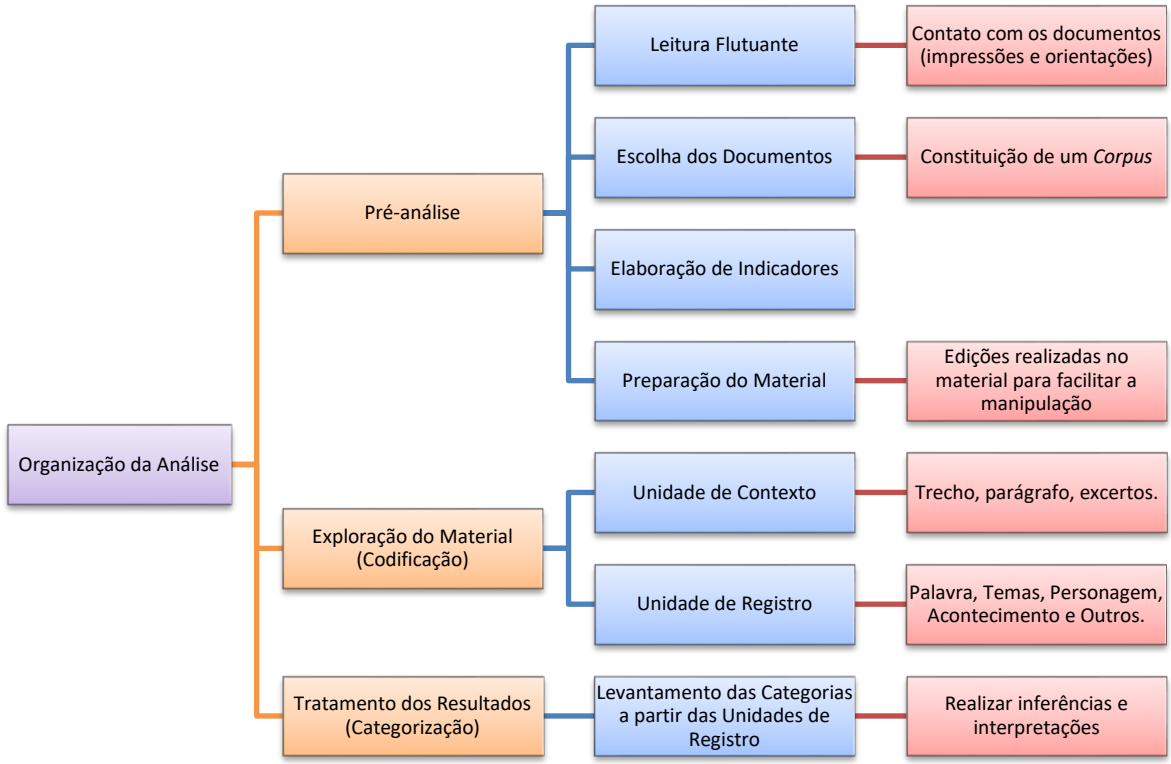
De maneira geral a Análise de Conteúdo busca avaliar a totalidade de um texto, "passando-o pelo crivo da classificação ou do recenseamento, procurando identificar as freqüências ou ausências de itens, ou seja, categorizar para introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente" (OLIVEIRA et al., 2003, p. 14).

Gostaríamos de ressaltar a prática do Grupo de Formação de Professores (GFP), da UNESP/Rio Claro, em realizar a Análise de Conteúdo, nos trabalhos desenvolvidos e orientados pela Profa. Dra. Rosana G. S. Miskulin, como citados: Miskulin (2013; 2017); Mendes (2013), Benites (2013), Paulin (2015), Richit (2015), Diogo (2015), Farias (2015), Rodrigues (2016), e Gouveia (2017).

Dessa forma, concordamos com Oliveira et al. (2003, p. 14) "O interesse não está na simples descrição dos conteúdos, mesmo que esta seja a primeira etapa necessária, para se chegar à interpretação, mas em como os dados poderão contribuir para a construção do conhecimento após serem tratados".

A Figura 5, adaptada de Benites (2013), exemplifica as fases propostas para análise dos dados:

Figura 5 - Sistematização da Análise da Pesquisa



Fonte: Adaptado de Benites (2013).

Com essas perspectivas passaremos a descrever e apresentar a implementação da teoria desta Seção no contexto da pesquisa.

5 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO INVESTIGADO: 1º MOVIMENTO

E não hesito em dizer-vos
que a certeza é a distância mais curta para a ignorância.
É preciso ter dúvidas.
(Antônio Nóvoa)

Conforme esboçamos na Seção anterior, o *design* metodológico foi organizado em dois movimentos. No 1º Movimento utilizamos os procedimentos metodológicos "Análise Documental" e "Questionário", que foram importantes para a caracterização do cenário investigado, e ao mesmo tempo nos serviram como subsídios para a composição das Entrevistas (2º Movimento).

Dessa forma, nas subseções 5.1 e 5.2, nós iremos apresentar as informações advindas dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e do Questionário aplicado aos egressos. O objetivo desta Seção é deixar o leitor familiarizado com a temática de estudo e com o cenário investigado.

5.1 Projeto Pedagógico dos Cursos

A nossa intenção em analisar os Projeto Pedagógico de Curso (PPC) consistia em compreendermos as perspectivas de formação das instituições, juntamente com suas concepções e filosofias sobre a Educação e a profissão docente. Além disso, as informações advindas dos PPC nos fizeram refletir sobre uma possível identidade projetada no sentido de delinear diretrizes para a formação.

O PPC em uma Graduação é um documento oficial, que tem por finalidade organizar e planejar o trabalho da instituição, em termos administrativos e pedagógicos. Este documento é escrito e aprovado por uma comissão, que envolve professores, alunos, coordenadores, entre outros. Por meio deste documento, é possível identificarmos o perfil profissional do formando, os modos de alcançar esse perfil, os conhecimentos para o exercício profissional e outros aspectos. Além disso, na subjetividade, estão implícitas concepções sobre os processos de ensinar e aprender.

Essa estreita relação, entre as propostas de formação e os aspectos políticos vigentes, pode ser observada ao longo da história da profissionalização docente, como já indicamos na Seção 2 deste trabalho. Ou seja, o momento histórico, político e social influencia diretamente no delineamento do perfil profissional, e, consequentemente, na identidade e no trabalho docente.

De acordo com Junqueira e Manrique (2013), o PPC é peça fundamental na constituição da identidade dos cursos de Licenciatura em Matemática. Segundo os autores, o PPC, quando é desenvolvido em um processo de negociações e corresponsabilidades entre os formadores e os licenciandos, possibilita a "criação de um ambiente capaz de permitir a vivência e construção coletiva de propostas pedagógicas e organizações necessárias para a significação da prática docente" (JUNQUEIRA; MANRIQUE, 2013).

Em 2002, a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM)[25] publicou o documento "Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática", o qual sinalizava o perfil profissional indicado para aquela época:

> O professor de Matemática, hoje, precisa ser um profissional com grande competência para formular questões que estimulem a reflexão de seus alunos, que possua sensibilidade para apreciar a originalidade e a diversidade na elaboração de hipóteses e de proposições de solução aos problemas (SBEM, 2002, p. 7).

Atualmente é possível percebermos a preocupação com os cursos de formação de professores de Matemática e, especialmente, a preocupação com uma formação centrada na escola, com a participação dos licenciandos em atividades didáticas. Porém, para garantirmos uma formação que alie os contextos teórico e prático, torna-se necessário repensarmos os cursos de formação que possuem cunho teórico/matemático ainda muito tradicional. E, ainda, repensar o PPC dos cursos de modo a atender às demandas sociais/tecnológicas e às novas perspectivas de formação.

O estudo apresentado por Gatti e Nunes (2009), realizado com 94 propostas curriculares de cursos de Licenciatura em Letras, Matemática e Ciências Biológicas, revela que: existe uma dissonância entre os Projetos Pedagógicos obtidos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas; raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação são realizados; não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos da docência); e os saberes relacionados às tecnologias no ensino estão praticamente ausentes.

Para Junqueira e Manrique (2013, p. 48), "São inevitáveis, nesse sentido, o repensar sobre a formação dos formadores de professores e o cuidado na escolha dos profissionais que atuam nas licenciaturas, no sentido de garantir o comprometimento com o projeto pedagógico desses cursos".

---

[25] *Site* SBEM: http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/.

Logo, durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, buscamos compreender teoricamente as inter-relações entre as Políticas Públicas atuais de formação, os Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Matemática e a identidade docente. Compreender tais inter-relações neste trabalho significa identificamos aspectos da profissionalidade, da profissionalização e do profissionalismo docente, além de investigarmos a epistemologia da identidade docente.

Como forma de contextualização da pesquisa, resolvemos analisar os PPC dos três cursos de Licenciatura em Matemática: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (campus Bauru e Rio Claro) e Universidade de São Paulo – USP (campus São Carlos). Optamos por preservar os nomes originais dos cursos, por se tratarem de documentos públicos.

De maneira geral, os PPC contemplam os seguintes itens: Histórico do Curso; Justificativa e/ou Relevância do Curso; Objetivos; Perfil do Aluno Egresso; Modos de Ingresso ao Curso; Estrutura Curricular; Processo Pedagógico; e Infraestrutura. Alguns trazem, juntamente com a matriz curricular, a ementa de cada uma das disciplinas. Isso justifica a discrepância entre o número de páginas que encontramos entre os documentos analisados.

Após uma leitura flutuante do material, elaboramos o Quadro 8, com informações dos PPC, as quais julgamos importantes para o contexto de nosso trabalho. No Apêndice I, o leitor poderá encontrar os documentos originais disponibilizados pelas instituições.

Os dados apresentados no Quadro 8 foram agrupados em itens preestabelecidos pela pesquisadora, mas correspondem ao conteúdo retirado na íntegra dos documentos originais.

Quadro 8 - Informações Gerais dos PPC

	UNESP/Rio Claro	UNESP/Bauru	USP/São Carlos
Ano do PPC	2015	2015	2013
Título	"Reestruturação do curso de graduação em Matemática (Licenciatura e Bacharelado)"	"Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática - Licenciatura"	"Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática"
Número de Páginas	63	147	12
Criação do Curso	O curso de Matemática de Rio Claro foi implantado em 1959 na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, por um grupo de professores da USP e do ITA, sob coordenação dos professores Nelson Onuchic, Mario Tourasse Teixeira, Lourdes de La Rosa Onuchic, Jacy Monteiro e Junia Borges Botelho.	O Curso de Licenciatura em Matemática, da Faculdade de Ciências, da Unesp/Bauru, foi criado em 1969 e desde então atua continuamente para a formação de professores de Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental, compreendendo do 6º ao 9º ano e Ensino Médio.	O curso de Licenciatura em Matemática foi reconhecido pela Portaria do MEC nº 1474, de 13/10/1992 (D.O.E. 14/10/1992). Desde então, seu reconhecimento tem sido renovado a cada 5 anos, pelo Conselho Estadual de Educação - CEE/SP.
Carga Horária do Curso	3030 horas sendo 2820 horas referentes às disciplinas obrigatórias e optativas (englobando 505 horas de prática como componente curricular) e 210 horas referentes às atividades acadêmico-científico-culturais.	O Curso possui carga horária total de 2.895 horas, sendo 2.280 horas em disciplinas, 405 horas em estágio curricular obrigatório e 210 horas em atividades acadêmico-científico-culturais (AACC).	A fim de promover o desenvolvimento das competências citadas anteriormente, o curso de Licenciatura em Matemática do ICMC-USP organiza-se em disciplinas semestrais, como exposto na grade curricular (anexo 1), e inclui 420 horas de estágio supervisionado, 495 horas de práticas como componentes curriculares e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais, a serem cursadas em período integral, durante um período ideal de 4 anos.
Objetivo e Justificativa do Curso	A licenciatura visa formar o profissional para atuar no mercado de trabalho, imediatamente após a conclusão do curso.	O objetivo geral do Curso de Licenciatura em Matemática é propiciar a formação de professores de Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental, compreendendo do 6º ao 9º ano, e do Ensino Médio. Como objetivo específico, o Curso tem como meta a formação do professor de Matemática como uma liderança intelectual, social e política, para intervir nas atuais condições escolares.	O curso "Licenciatura em Matemática" tem por objetivos: Quanto às funções que o egresso poderá exercer no mercado de trabalho: - Propiciar a formação profissional inicial de professores de Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental, – 6º ao 9º ano, e Ensino Médio; - Possibilitar também uma visão ampla do conhecimento matemático e pedagógico, de modo que este profissional possa especializar-se posteriormente em áreas afins, como na pesquisa em Educação ou Educação Matemática, na pesquisa em Matemática, ou nas áreas da Administração Escolar.

	UNESP/Rio Claro	UNESP/Bauru	USP/São Carlos
			Quanto à capacidade de adaptação dos egressos às evoluções no Ensino de Matemática e de suas tecnologias: - Desenvolver valores no futuro profissional, como a busca constante pelo saber, o bom relacionamento pessoal e nos trabalhos em equipe, através do aprimoramento de habilidades de comunicação, organização e planejamento de suas atividades. Documentos recentes sobre o Ensino Básico no Brasil têm apontado uma carência muito grande de professores para esse nível educacional. Particularmente, no que diz respeito aos professores de Matemática, mesmo no Estado de São Paulo, uma das unidades federativas mais bem servidas de escolas e universidades do país, ainda há uma demanda significativa por profissionais dessa área, que possam atuar com formação específica para tal. Ainda há, neste Estado, muitos profissionais que atuam no ensino de Matemática e que são formados em outras habilitações. Desse modo, faz-se urgente uma formação cada vez mais ampliada de professores de Matemática, principalmente nas Universidades Públicas do Estado de São Paulo, que possam ofertar cursos de qualidade, que primem pela formação profissional do docente nessa área, sem vínculos com questões meramente mercadológicas. É, portanto, de extrema relevância social e educacional que bons profissionais sejam preparados para atuar em uma área que demanda cada vez mais investimentos e que tem sido valorizada como fundamental para o crescimento social e econômico de uma nação.
Área de Atuação	Muitos dos alunos formados em Rio Claro ocupam hoje lugares de destaque, tanto nas mais conceituadas Universidades do país, como também no Ensino Fundamental e Médio. Atribuímos estes bons resultados à constante preocupação dos docentes envolvidos com o ensino da graduação.	O licenciado em Matemática pode, imediatamente após a conclusão de seu curso de graduação, atuar no Ensino Fundamental e Médio, bem como continuar seus estudos em nível de pós-graduação. As perspectivas do mercado de trabalho para o professor de Matemática são amplas, podendo atuar nas escolas públicas e particulares, em cursinhos preparatórios para concursos e no Ensino Superior. Os formados que optarem pelos Ensinos Fundamental e Médio em escolas públicas têm perspectivas favorecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que prevê a qualificação do corpo docente. Nas escolas particulares, sempre existe uma grande procura por bons profissionais, principalmente no Ensino Médio. Outra possibilidade está nas universidades, públicas ou privadas, onde podem fazer cursos de pós-graduação em áreas correlatas, como	Não tem um tópico específico para isso. Complementa-se pelo exposto no objetivo.

	UNESP/Rio Claro	UNESP/Bauru	USP/São Carlos
		Matemática, Matemática Aplicada, Educação, Educação Matemática, Estatística, Ciência da Computação, Física e diferentes ramos da Engenharia. É grande a demanda nas universidades brasileiras por profissionais qualificados e não faltam colocações para quem tem boa formação acadêmica. Também estão abertos espaços em instituições públicas, bancos, corretoras de mercado financeiro ou de seguros. Nessas empresas, o matemático pode atuar como consultor, analista de dados, analista de tendências de mercado e de riscos de investimentos. Na sociedade atual, cada dia mais complexa e tecnológica, a Matemática se encontra presente nos mais diversos setores. Nesse sentido, o mercado de trabalho para o licenciado em Matemática é bastante promissor.	
Processo Pedagógico (como será viabilizado o objetivo)	Como a condição para a escolha livre é o conhecimento das opções, antes que o aluno decida pelo bacharelado ou pela licenciatura, ele deve ter tido experiências com diferentes metodologias. Não se trata de oferecer-lhe uma disciplina de conteúdo pedagógico com metodologia específica da licenciatura para que ele compare com outra de conteúdo matemático, com metodologia do bacharelado. Trata-se de oferecer-lhe oportunidade de comparar metodologias distintas em disciplinas de mesmo objetivo, principalmente as de conteúdo matemático. A formação do licenciando deve ser objeto de disciplinas chamadas "de conteúdo matemático", ressalvando-se desde já, que "disciplina de conteúdo matemático" não implica necessariamente, embora não exclua, o emprego da metodologia tradicional vigente do bacharelado: exposições introdutórias, exercícios, livro texto, provas escritas, etc. Pelo contrário, é preciso que o aluno experimente outras metodologias, associadas a outros valores, como, por exemplo, o "estar com", "caminhar junto", etc. A experiência de outras metodologias em disciplinas de conteúdo matemático é a condição de possibilidade de futura liberdade metodológica (escolha, aperfeiçoamento e criação) do licenciando. As disciplinas "de conteúdo matemático" devem se ocupar da fusão dos domínios discreto e contínuo, porém quando necessário, devem propiciar o prolongamento e reforço desses domínios, sem o que não haverá o que fundir. Para que isso ocorra há dois caminhos que devem ser seguidos paralelamente a partir de duas disciplinas básicas	O Curso está organizado como um complexo formado por currículo, atividades extra sala de aula e educação continuada, de maneira a estimular o aparecimento, no aluno, de uma “atitude investigadora” em Matemática e Educação Matemática. Essa articulação global procura romper a divisão estanque entre as chamadas disciplinas de conteúdo específico versus disciplinas pedagógicas, para possibilitar a adequação intelectual entre o conteúdo programático das disciplinas e o universo de conhecimentos do professor, necessários ao bom desenvolvimento do magistério nos Ensinos Fundamental e Médio. Isso significa que as disciplinas de conteúdo Matemático devem também colaborar na produção de conhecimentos dos licenciandos, no tocante aos aspectos relacionados à instrumentalização para o ensino e à construção dos conceitos matemáticos. Entende-se por “instrumentalizar para o ensino” a discussão e a experimentação pedagógicas nas salas de aula do Ensino Fundamental e Ensino Médio, existentes em nossa região; da elaboração de materiais didático-pedagógicos: concretos, escritos e informáticos; e a discussão crítica de livros textos que se encontram no mercado, de forma a levar o futuro professor a ter um embasamento que lhe permita propor alternativas efetivas para o processo de ensino-aprendizagem quando do seu exercício profissional. As disciplinas pedagógicas, de forma concomitante, interligadas às de conteúdo específico, devem deter-se também na especificidade da produção do conhecimento matemático, levando em consideração o desenvolvimento cognitivo e a diversidade da realidade dos grupos sociais que frequentam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Entende-se por construção dos conceitos Matemáticos a um	As disciplinas do curso de Licenciatura são ministradas segundo uma variedade de métodos de ensino e aprendizagem, cada qual dentro de suas peculiaridades. Aquelas de formação mais teórica, em geral, utilizam-se de aulas expositivas, mas não dispensam o uso de equipamentos como projetores de imagens, microcomputadores (como é o caso dos Cálculos, com o Laboratório de Ensino de Cálculo), ou outros, viabilizando situações concretas (simuladas) dos conceitos abstratos, com fundamental importância para a sólida formação básica do aluno. Muitas das disciplinas listadas na estrutura curricular da Licenciatura em Matemática, principalmente aquelas voltadas à formação pedagógica do futuro professor, possibilitam o desenvolvimento de diversas atividades práticas desenvolvidas no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE e Laboratório de Ensino de Matemática - LEM, simulando situações reais de ensino, junto a alunos da Rede Oficial de Ensino Fundamental e Médio que visitam o ICMC, para atenderem a minicursos, palestras, ou orientações em Matemática ou executando-as junto a tais alunos em suas unidades escolares. Outros recursos metodológicos - seminários, monografias, relatos – estão presentes em várias disciplinas, em eventos para os alunos de graduação - como o SIM (Simpósio de Matemática para a Graduação – organizado anualmente), os seminários mensais de graduação (Colóquios das Licenciaturas) e Viagens Didáticas semestrais- ou nas atividades de pesquisas desenvolvidas nos programas de Iniciação Científica, as quais contam com apoio financeiro do CNPq (PIBIC), FAPESP, e das Pró-Reitorias de Pesquisa e de Graduação da USP, ou ainda nas atividades de Iniciação

	UNESP/Rio Claro	UNESP/Bauru	USP/São Carlos
	de Geometria Analítica (Plana e Espacial), ainda não vetorial: a construção do pensamento diferencial e a construção do pensamento algébrico. O pensamento diferencial tem como núcleo, a integração de taxas de variação em seus múltiplos níveis e desdobramentos: diferenciação e integração de funções de uma variável real, problemas que recaem em equações diferenciais ordinárias elementares, a integração das taxas de variação em situações mais gerais, como os Teoremas de Gauss e Stokes e o efeito das aproximações sobre as operações de derivação e integração. A construção do pensamento diferencial se completa com a análise das exceções e contradições a que ele leva, bem como a maneira pela qual a história resolveu essas contradições. O conceito de número real é a pedra fundamental dessa análise. O licenciado deve conhecer o tipo de solução a que essa posição fundamental conduz: Axioma do Supremo, Teorema do Valor Intermediário, Teorema do Máximo, Derivada da Função Inversa, Integral de Riemann, Medida de Jordan, Séries de Potências, Topologia do R_n, Teorema de Funções Implícitas em duas e três variáveis, curvas no espaço e sobre superfícies no R_3. O pensamento algébrico constrói-se a partir da Geometria Analítica, prossegue com a Álgebra Linear, depois com outras estruturas algébricas (grupos, anéis e corpos) e tem um acabamento natural nas construções com régua e compasso, justificadas pela Teoria de Galois (neste último caso, para o bacharelado). A disciplina de Funções de Variável Complexa I situa-se na confluência do acabamento da construção desses dois pensamentos: um caso particular da derivação de funções de duas variáveis com a operação de divisão dos complexos que leva a uma matriz jacobiana (múltipla de uma) ortogonal, e consequentemente às transformações conformes e ao surpreendente fenômeno da integral de Cauchy. Permitindo uma compreensão definitiva do logaritmo, a demonstração do Teorema Fundamental da Álgebra e uma visão inicial de equações diferenciais parciais, objeto de grande parte da Matemática computacional e não computacional nas últimas décadas. Com esta formação de conteúdos mais avançados o licenciando pode se voltar para os conteúdos que são ensinados na educação básica. Isso pode ser feito em	processo que, a partir do estágio de conhecimentos que o aluno possui no momento, e não da apresentação inicial de uma "forma acabada" da Matemática, permita uma primeira apreensão de conceitos através de enfoques mais intuitivos e indutivos, e que sejam também tratados segundo o seu aparecimento por necessidades históricas e sociais, bem como nas suas utilizações e transformações por necessidades da atualidade. Naturalmente, essa construção deve apontar para necessidades intrínsecas da Matemática, que levem a uma segunda apreensão desses conceitos por meio de uma estruturação lógico-formal. A preocupação em viabilizar o complexo educacional proposto (currículo, atividades extra-sala de aula e educação continuada) deve ser uma constante em todos os momentos do processo, constando necessariamente da programação de cada disciplina. Para tanto, o professor deve explicitar, no início do período, o elenco de atividades e enfoques que serão desenvolvidos. Na intenção de formar este profissional atuante, o Curso conta com o apoio de Docentes dos Departamentos de Artes e Representações Gráficas, de Educação, de Física e de Matemática, muitos dos quais desenvolvem pesquisas na área de Educação Matemática. Partindo do princípio de que o processo de formação do professor de Matemática não se completa nos quatro anos mínimos que o mesmo permanece no curso de graduação, a Universidade deve propiciar atividades que permitam aos seus ex-alunos algum refinamento em ensino de matemática, enriquecidos, nesse momento, pela experiência profissional vivida. Para isso, pode-se aproveitar a estrutura da própria Universidade, uma vez que a Faculdade de Ciências oferece o Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência – Área de Concentração: Ensino de Ciência, com linha de Pesquisa em Educação Matemática, o que tem proporcionado aos professores vinculados aos Departamentos de Matemática e de Educação a formação de grupos de estudo e pesquisa em "ensino de matemática". Como atividades que envolvam o formado, buscam-se, a partir de temas de interesse comum, estimular a formação de grupos de estudo em ensino de matemática cujos integrantes devem ser alunos da Licenciatura, professores da Licenciatura e professores em exercício no magistério dos Ensinos Fundamental e Médio. Acredita-se que oferecimento sistemático de cursos de aperfeiçoamento aos professores em exercício, sem a restrição das atividades ao professor que tenha sido aluno dessa Licenciatura, poderá ser um elo para que alguns dentre eles se integrem a tais grupos de estudo.	à Docência desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas Iniciação à Docência – PIBID CAPES e Residência Educacional, em que os licenciandos recebem orientação de um professor da Universidade e de um professor da Educação Básica para desenvolver e aplicar atividades na escola básica, propiciando uma inserção mais profícua na escola. Os alunos com bom desempenho acadêmico e com determinada renda familiar, podem ser contemplados com as bolsas "Ensinar com Pesquisa" (da Pró-Reitoria de Graduação), em consonância com a política de inclusão da USP, ou ainda, com as bolsas "Aprender com Cultura e Extensão" (da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão) e Bolsa Tutoria (Programa de Tutoria Científico-Acadêmica). Temos também, no Departamento de Matemática, um programa institucional de Iniciação Científica (PIC), através do qual os alunos que não obtêm bolsas podem realizar pesquisa com os orientadores desse departamento. Os alunos da Licenciatura em Matemática podem atuar em projetos de pesquisa do ICMC, nas áreas de Educação (Didática, Políticas Públicas de Educação), Educação Matemática, Matemática Pura ou Matemática Aplicada, desde que tenham formação mínima para tal. Estas facilidades são proporcionadas porque o curso apresenta uma parte comum com os Bacharelados em Matemática e em Matemática Aplicada, que pode garantir ao futuro professor uma formação mais ampla, capaz de lhe proporcionar aprofundamento em diversas linhas de investigação, e contribuir para que este tenha uma visão mais global e avançada da atividade matemática contemporânea, bem como das pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem dessa disciplina. Muitos projetos de extensão têm sido executados no ICMC, tanto no que diz respeito ao aperfeiçoamento de professores de Matemática em serviço, quanto ao acesso de alunos da comunidade local às atividades didáticas monitoradas, ou desenvolvidas por futuros professores, estudantes da USP. Exemplos de tais atividades são: o "Clube de Geometria", os projetos "Pró-Ciências" – "Do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto" - desenvolvidos em 1998/1999/2000 no ICMC, e outras atividades, como minicursos e palestras oferecidas em escolas da cidade. Outro projeto de extensão do qual participaram alunos de Licenciatura em Matemática refere-se à intervenção direta

	UNESP/Rio Claro	UNESP/Bauru	USP/São Carlos
	disciplinas que tematizem a Matemática elementar. Não se trata aqui de disciplinas pedagógicas que tematizem o aluno da educação básica. Numa dessas disciplinas ele deve ver ou rever: introdução ao cálculo proposicional; introdução à teoria axiomática dos conjuntos, axiomas de Peano, aritmética transfinita e os conceitos de ordinal e cardinal; construção dos inteiros e mergulho de um domínio de integridade no corpo de frações; construção dos reais por cortes de Dedekind, séries de Weierstrass e seqüências fundamentais; as funções trigonométricas, logarítmicas e exponenciais por séries de potências e por integração; construção do logaritmo pela inversão da extensão das exponenciais racionais aos reais; irracionalidade de pi e transcendência de "e". Também sob a unidade metodológica de uma única disciplina, o licenciando deve ter uma visão correspondente à acima, porém em relação a conteúdos de geometria. Os tópicos seriam: a Geometria Euclidiana (Analítica); a necessidade dos postulados como descrição de propriedades da realidade física; as tentativas de demonstrar o V Postulado; as Geometrias Não Euclidianas de Gauss-Lobatchevski-Bolyai e de Riemann; as Geometrias Afim e Projetiva, relações entre a Álgebra Linear e as Geometrias Afim, Projetiva e Euclidiana. As possíveis formas de operacionalização das 505 horas (prática como componente curricular) estão listadas abaixo e distribuídas nos programas das disciplinas: - Elaboração de projetos de ensino, voltados para a escola básica, envolvendo o estudo do conteúdo específico, aspectos históricos e uso de recursos tecnológicos, - Levantamento e análise de livros didáticos sob uma perspectiva crítica, - Visitas a órgãos públicos, por exemplo, Diretoria de Ensino, Oficina Pedagógica, NRTE – Núcleo Regional de Tecnologia Educacional, FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação e Projetos Especiais desenvolvidos por Universidades ou outras Instituições, - Familiarização com o futuro ambiente de trabalho através de visitas a escolas, conversas com os professores, observações em sala de aula, análise do planejamento das atividades didáticas, - Construção de material didático manipulativo,	Com isso, espera-se criar no professor dos Ensinos Fundamental e Médio a confiança e a certeza de que na Universidade encontrará respaldo para seus anseios e exigências do exercício profissional, estabelecendo assim um diálogo recíproco entre a Universidade e as Instituições de Ensino Médio e de Ensino Fundamental. Os docentes do Curso de Licenciatura em Matemática organizam, anualmente, a Semana da Licenciatura em Matemática – Selmat, como um momento de discussão e aprendizagens em temas específicos de Educação Matemática e de formação de professores. Desde sua criação, os temas abordados são referentes à formação do professor de matemática e sua atuação nos diferentes níveis de ensino, conforme as tendências atuais. Nos últimos anos, teve como temas: "Matemática e o Cotidiano", "Diversas Abordagens do Ensino e Aprendizagem de Matemática", "Profissão: Professor de Matemática". Durante a Selmat, pode-se promover um debate amplo sobre a formação do professor, bem como suas possibilidades de atuação. Além disso, a Selmat sempre teve como prerrogativa fomentar a discussão sobre as exigências atuais da rede pública de ensino para o ingresso no magistério da escola básica e a necessidade da formação continuada do professor em exercício. Em 2014, em sua 26ª edição, juntamente com o 1º Encontro de Formação do Professor de Matemática e Tecnologias Digitais3, teve como tema "Tecnologias Digitais e o Professor de Matemática". Esse tema foi escolhido com a pretensão de intensificar o debate acerca das potencialidades dos instrumentos digitais (computadores, softwares, tablets, filmadoras, celulares, tecnologias assistivas, entre outros) para as aulas de Matemática da Educação Básica e Ensino Superior, bem como favorecer a discussão acerca da inclusão escolar. A Semana da Licenciatura em Matemática tem se mostrado como uma oportunidade para os futuros e atuais professores de Matemática debaterem sobre sua prática e também de vivenciarem metodologias diferenciadas para utilizarem em suas aulas de aula. Contando com a participação de professores-pesquisadores da Unesp e de outras Instituições, a Selmat, portanto, constitui-se um lócus de formação continuada de professores.	em uma escola pública do Ensino Fundamental e Médio, a "EE Sebastião de Oliveira Rocha", na cidade de São Carlos, com uma equipe interdisciplinar do campus, visando o "DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA PARTICIPATIVA NO ENSINO MÉDIO: Atividades com ênfase em matemática, ciências e comunicação". Este projeto foi financiado, através do PROGRAMA DE PESQUISAS APLICADAS SOBRE A MELHORIA DO ENSINO PÚBLICO NO ESTADO DE SÃO PAULO, junto à FAPESP, nos anos de 2001 a 2005, e teve continuidade de 2006 a 2008, sem financiamento específico. Há ainda, no Campus de São Carlos, o Projeto "Pequeno Cidadão", com o qual os alunos de Licenciatura em Matemática têm interagido com atividades desenvolvidas no LEM - Laboratório de Ensino de Matemática. Atualmente, a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão tem ampliado as oportunidades de interação dos alunos de graduação com o público externo à universidade, através do Programa "Aprender com Cultura e Extensão", que oferece bolsas para a atuação desses alunos e que auxiliam na permanência dos mesmos no curso, melhorando os índices de evasão. Nos últimos anos, nossos alunos desenvolveram vários projetos em escolas públicas financiados por esse Programa. Desde julho/2011 o ICMC desenvolve um subprojeto do Programa PIBID- Programa de Iniciação à Docência - financiado pela CAPES, na USP, intitulado: Apoio à docência como componente articulador da teoria e prática na formação inicial do professor, no qual dispõe de 23 bolsas para alunos da Licenciatura e 4 bolsas para professores da escola básica. Além de iniciar esses estudantes na profissão docente, o projeto também tem como objetivos: i) adequar o Laboratório de Ensino de Matemática-LEM e o Laboratório de Informática das escolas parceiras de Educação Básica; ii) criar e manter um acervo físico e virtual, de referências bibliográficas, materiais didáticos e sequências de ensino; iii) criar experiências metodológicas inovadoras; iv) resgatar os materiais e equipamentos para o ensino de Matemática que existem nessas escolas; v) investigar sobre a contribuição das aulas experimentais integrando tecnologias na aprendizagem de Matemática; vi) inserir os licenciandos no cotidiano escolar, participando desde o planejamento até a execução das atividades e vii) desenvolver aulas investigativas, na perspectiva da pesquisa científica e da reflexão sobre a prática pedagógica. Além de desenvolver atividades semanais em 3 escolas da

	UNESP/Rio Claro	UNESP/Bauru	USP/São Carlos
	- Exploração de tecnologia informática em particular, conhecendo os softwares e propostas governamentais para a área de Informática Educativa, - Análise de vídeo e sua utilização em sala de aula e conhecer projetos desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação, MEC e outras Instituições. As atividades de prática de ensino e estágio supervisionado, realizados nas escolas terão um papel integrado com a proposta de "atividades de prática de ensino como componente curricular envolvendo todas as disciplinas". Os relatórios dos estagiários devem ser apresentados numa atividade em que suas experiências, avaliações, dificuldades, sugestões possam ser compartilhadas não apenas com seus pares e com o professor das disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, mas também com todos alunos e professores das diferentes disciplinas que desenvolvem atividades de prática como componente curricular. Entendemos que, sempre que possível, as atividades devem ser desenvolvidas em parceria com a escola básica, e que é fundamental que estas atividades contem com orientação, assessoria de pesquisadores na área de educação em que a atividade se insere. Por exemplo, no caso das atividades com tecnologia de informática, é importante o envolvimento de pesquisadores nesta área. É fundamental que haja no Projeto Pedagógico do curso uma articulação das atividades de prática desenvolvidas nas diferentes disciplinas. Para garantir esta articulação, é imprescindível, pelo menos, uma reunião anual entre os docentes do curso de Licenciatura, para discussão do processo e reorganização do que for necessário. Ao Conselho de Curso cabe garantir o processo de acompanhamento e avaliação deste processo. A prática como componente curricular não pode ficar isolada do restante do curso; ao contrário, deve estar em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades acadêmico-científico-culturais, concorrendo conjuntamente para a formação do professor. Na década de 80, a estrutura curricular do Curso, tanto Licenciatura quanto Bacharelado, sofreu novas mudanças. Ainda nessa mesma década, docentes do Departamento de		cidade de São Carlos, os licenciandos organizam anualmente a Comemoração do Dia da Matemática no mês de maio e do dia das Crianças no mês de outubro, com gincanas, passeios ao Campus da USP em São Carlos, palestras sobre os cursos e profissões, desde 2011. Esta forte interação com a comunidade local tem trazido grandes benefícios à formação do futuro professor. Ela tem sido um fator diferencial dos demais cursos similares, pois possibilita, além dos estágios regulares exigidos pela matriz curricular da Licenciatura, um intercâmbio direto e informal de ideias e experiências, ligadas à Educação e à Educação Matemática, envolvendo a comunidade escolar da região de São Carlos.

	UNESP/Rio Claro	UNESP/Bauru	USP/São Carlos
	Matemática, preocupados com a situação do ensino e da aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental e Médio, passaram a oferecer cursos de especialização e de extensão universitária, organizar congressos sobre ensino de Matemática, participar de projetos em convênio com o MEC e CAPES/PADCT. Como resultado, houve a criação, em 1984, do Mestrado nas áreas de Educação Matemática e Fundamentos da Matemática (atualmente extinto) e em 1993, do Doutorado em Educação Matemática. Em 2011, a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), preocupada com o nível dos professores do ensino fundamental e médio criou o programa de Mestrado Profissional em Matemática em rede nacional (PROFMAT), tendo a Unesp (Câmpus de Rio Claro e de São José do Rio Preto) como parceiras na sua criação. Preocupados com o alto índice de reprovação dos alunos e com a evasão, foi implantado em 1990 um trabalho diferenciado para o primeiro ano do curso que tem sido aprimorado e já ultrapassou as fronteiras de Rio Claro, tendo sido divulgado em outras instituições de ensino superior. Paralelamente a estas duas ações maiores foi possível, graças à permanência cada vez maior dos alunos no curso, iniciar outros projetos complementares como os Seminários de Matemática-Graduação, em funcionamento desde 1993, Grupo de Pesquisa-Ação (GPA) com funcionamento no período de 1993 a 2002, PROLICEN em 1994, projetos de minicursos e temas para Iniciação Científica desde 1992. Além desses projetos, em setembro de 1994 foi criado o grupo PET (Programa de Educação Tutorial), que é desenvolvido por um grupo de estudantes (bolsistas e voluntários), com tutoria de um docente, orientados pelo princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão da educação tutorial. O curso de graduação em Matemática conta também com Projetos do Núcleo de Ensino e, desde 2009, com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ambos são destinados a alunos da Licenciatura (bolsistas), cuja proposta de trabalho tem se dado de maneira integrada, proporcionando a inserção responsável do licenciando nas mais diversas dimensões da realidade escolar da educação básica. Estes projetos contam com um Laboratório Didático de Informática e o Laboratório de Ensino de Matemática, criado nos inícios dos anos 80 como um ambiente propício para a formação inicial e continuada de professores. Os projetos		

	UNESP/Rio Claro	UNESP/Bauru	USP/São Carlos
	citados certamente intensificaram as atividades de Iniciação Científica e o número de bolsistas tem sido bastante significativo; salientamos também o aumento da participação de alunos em Congressos de Iniciação Científica com apresentação de trabalhos, bem como a participação em atividades extracurriculares.		
Infraestrutura	O Câmpus de Rio Claro conta com Laboratório de Ensino de Matemática, Laboratório Didático de Física, Laboratório Didático de Informática, Laboratório de Vídeo e Laboratório de Informática para Educação que estão equipados para atender, de forma satisfatória, as necessidades atuais e aquelas advindas da implantação do novo projeto pedagógico.	O Curso utiliza, com prioridade, três salas de aulas da Faculdade de Ciências, que são climatizadas e equipadas com projetor multimídia e sistema de som. Também faz uso do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM), que tem capacidade para 40 alunos e do Laboratório Didático de Informática (LDI), que tem a capacidade para 40 alunos, distribuídos em seus 24 desktops. Essas duas salas são climatizadas, equipadas com projetor multimídia, sistema de som e lousa digital. O Laboratório Didático de Matemática (LDM), inaugurado em 2012, é composto por: • Sala de Tecnologias Informáticas (TI), onde ficam alocados os dois assistentes de suporte acadêmico, bem como os materiais de informática e o servidor, que gerencia a rede do Departamento de Matemática e do LDM; • Laboratório de Ensino de Matemática (LEM), que é equipado com 40 carteiras, projetor multimídia, 1 notebook, 1 quadro branco, 1 lousa digital e 10 tablets; • Laboratório Didático de Informática (LDI), equipado com bancadas, cadeiras, 24 desktops, 1 projetor multimídia e 1 lousa digital; • Sala de estudos equipada com 10 carteiras e 3 desktops para uso dos alunos; • Auditório com 1 projetor multimídia, 1 notebook e 111 poltronas; • Recepção, copa e sanitários, com as devidas adaptações para pessoas com deficiência. No LDM são desenvolvidas, prioritariamente, aulas e atividades de prática de ensino e de aprendizagem em ambientes mediados pelas TDIC. Além das atividades inerentes às aulas, a maioria das atividades didáticas e de ensino ligadas ao Curso, tais como palestras, seminários, eventos e grupos de estudos também ocorrem nesse local. A infraestrutura física do Departamento de Matemática é composta por salas individuais de docentes, sala da Secretaria do Departamento, sala da Chefia do Departamento, sala da Coordenação do Curso de	O desenvolvimento das competências anteriormente citadas está fortemente vinculado à necessidade de uma infraestrutura física e humana adequada, da qual, com certeza, dispõe o ICMC- USP. Para as disciplinas mais voltadas à prática pedagógica, dispomos de três laboratórios: o de Ensino de Matemática (LEM), o Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) e o de Educação Matemática (LEMA), onde os alunos têm acesso a: i) Notebooks e Microcomputadores; ii) Lousa digital e Lousas de vidro; iii) Projetores Multimídias iv) materiais de papelaria, marcenaria e outros, para o planejamento e execução de atividades didáticas alternativas; v) uma coleção de vídeos educativos de Matemática; vi) uma biblioteca específica de livros didáticos, paradidáticos e de função geral dos Ensinos Fundamental e Médio; vii) uma coletânea de documentos oficiais de apoio ao ensino de Matemática, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Propostas Curriculares, Atividades Matemáticas, Parâmetros Curriculares Nacionais, etc); viii) vários artigos e revistas contemporâneos que discutem situações didáticas e sobre a Educação Matemática; ix) ferramentas e equipamentos de marcenaria para confecção de jogos didáticos e materiais pedagógicos nas disciplinas pedagógicas e no PIBID. A Biblioteca Prof. Achile Bassi, do ICMC-USP, oferece ao curso o terceiro melhor acervo de Matemática do país, assim como um vasto acervo em Computação e obras sobre a Educação e a Educação Matemática. Os alunos também têm acesso aos laboratórios de Computação e de Ensino de Cálculo, onde têm aulas e podem desenvolver trabalhos nas disciplinas da área, assim como utilizá-los para programar e desenvolver atividades didáticas de Matemática, para os Ensinos Fundamental e Médio. O ICMC-USP oferece também ao curso de Licenciatura em Matemática toda a infraestrutura de suas salas de aula

	UNESP/Rio Claro	UNESP/Bauru	USP/São Carlos
		Licenciatura em Matemática, sala de Reuniões e duas salas de Seminários, sendo que cada uma contém 16 carteiras, aparelho de ar condicionado e 1 projetor multimídia. O prédio possui também sanitários, 1 copa e suas instalações têm adaptações necessárias às pessoas com deficiência. A biblioteca ocupa uma área de 1.466 m² em espaço físico, organizado e adaptado segundo as necessidades de seus usuários, colocando à sua disposição grande número de fontes de informação, atualizadas e compatíveis com as mais recentes tecnologias de informática e de comunicação, bem como participa de programas cooperativos para compartilhamento de acervos e de serviços, como o Comut (comutação bibliográfica) e o Empréstimo entre Bibliotecas (EEB). O acervo está à disposição do usuário pelo sistema de livre acesso, contendo livros, periódicos, teses, dissertações, vídeos, CD-ROM e outros materiais, apresentados em catálogo online para consulta, que forma a base de dados referencial integrada das 32 bibliotecas da Rede de Bibliotecas da Unesp. Possui três salas para estudos em grupo, com equipamento para reprodução de audiovisuais, um auditório para uso da comunidade acadêmica, e disponibiliza para empréstimo e uso, desde que dentro do acervo, 20 netbooks e rede wireless para acesso à internet. Disponibiliza ainda, um terminal de autoempréstimo (que funciona no período em que a biblioteca está aberta) e um de autodevolução, localizado na parte externa do edifício, que permanece operante durante 24 horas, ininterruptamente.	regulares, equipadas com projetores de imagens, computadores, iluminação adequada, etc. Quanto à infraestrutura humana, o curso conta com o corpo docente efetivo do Departamento de Matemática, com formação em Matemática e/ou Educação Matemática, ou Educação, de doutores, e também com professores das áreas de Computação, Estatística e Análise Numérica dos Departamentos de: Ciências de Computação; Sistemas de Computação e Matemática Aplicada e Estatística, do ICMC. Como serviço de apoio, o Instituto de Física de São Carlos oferece o trabalho de docentes responsáveis pelas disciplinas de Física Básica do currículo, assim como pela disciplina de "Psicologia da Educação". Como a grande maioria do corpo docente envolvido com o curso de Licenciatura tem dedicação integral à docência e à pesquisa, esta se torna um fator importante para o aperfeiçoamento das disciplinas e também para trazer aos alunos as discussões mais atuais no que se refere às questões da Educação, da Educação Matemática e também das atividades desenvolvidas pelos grupos de pesquisa em Matemática Pura, do ICMC. Como já citado no histórico, o campus da USP de São Carlos, em que está localizado o ICMC, tem tido forte atuação na formação de profissionais das Ciências Exatas, o que propicia a interação dos licenciandos com outros profissionais, como Engenheiros, Físicos, ou Químicos. Por outro lado, a cidade de São Carlos tem se firmado como um polo de desenvolvimento de alta tecnologia, favorecendo maior conscientização local sobre a importância do ensino e da aprendizagem da Matemática, o que demanda um curso de formação de professores de Matemática de alto nível. Com todos os recursos acima e as considerações metodológicas indicadas anteriormente, o curso se propõe a ser centrado nas necessidades atuais dos alunos, com coesão, significado e motivação para a formação do futuro profissional, na busca constante pelo saber.
Perfil do Egresso	Espera-se que o aluno ingressante no curso tenha interesse pela área de Matemática e pretenda atuar na Educação Básica, no Ensino Superior ou áreas afins. O profissional que a Licenciatura visa formar deve ser LIVRE, COMPETENTE e COMPROMETIDO. LIBERDADE deve ser entendida no contexto do Curso que se propõe a formar recursos humanos para trabalhar com	O licenciado em Matemática deve ser profissional conhecedor de sua área de atuação específica e das ciências da Educação, nos seus aspectos filosóficos, históricos, políticos, sociais, psicológicos e pedagógicos. Deve, ainda, possuir o domínio de práticas de leitura e de escrita em nossa língua materna, além de apropriar-se de práticas pedagógicas com relação à integração dos recursos tecnológicos advindos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como recurso para seu desenvolvimento pessoal e	A seguir, listamos um conjunto de aptidões esperadas do egresso, ou as classes de problemas que estará capacitado a resolver: Quanto às competências específicas necessárias à formação do professor de Matemática, o curso objetiva capacitá-lo a: - Atuar com base numa visão abrangente do papel social do educador e do papel da Matemática como campo do conhecimento humano; - Exercer a reflexão crítica sobre sua própria prática como

	UNESP/Rio Claro	UNESP/Bauru	USP/São Carlos
	educação a partir da Matemática. O profissional a ser formado deve ser INDEPENDENTE, tendo condições para ESCOLHER o tema que trabalhará com seus alunos e a forma pela qual irá trabalhá-lo, isto é, a METODOLOGIA. Para que o licenciado possa realizar tal escolha, é preciso que tenha desenvolvido, tanto uma concepção sobre as ideias que embasam o conteúdo matemático a ser ensinado, como uma compreensão do ser humano a quem ele irá ensinar tal conteúdo. Deve, portanto, ter desenvolvido uma compreensão do contexto histórico e sociocultural onde ambos, a Matemática e o ser humano, estão situados. COMPETÊNCIA é entendida aqui como a condição que permite a liberdade, que não se reduz ao domínio do conteúdo matemático, mas exige também a compreensão das ideias básicas que o suportam, ou seja, exige que a pessoa domine os modos de pensar próprios da criação e do desenvolvimento da Matemática. Quanto maior for o domínio de conteúdos que o licenciado adquirir por uma única metodologia, maior será sua dificuldade em tentar outras. Como não se pode assegurar a existência de um método ótimo, é preciso que, em seu aprendizado de Matemática, ele seja exposto a uma variedade de metodologias de ensino e de possibilidades de aprendizagem. Isso permitirá que se torne flexível quanto aos modos pelos quais outros tratam a Matemática, não se limitando, portanto, a REPETIR e sustentar a sua metodologia como a única válida. A metodologia tradicional vigente no ensino da Matemática na Universidade tem se constituído, em geral, na única forma pela qual a Matemática é ensinada, fazendo com que, sistematicamente, a aprendizagem da Matemática tenha se tornado uma questão de repetição do processo pelo qual alguns obtêm êxito e a grande maioria fracassa. O ensino das disciplinas pedagógicas não tem se mostrado suficiente para quebrar as conexões da rede de repetição. Isso, talvez porque, não sendo matemático o conteúdo de tais disciplinas, gera-se a impressão, desenvolvida em opinião e em juízo de valor, de que os métodos nelas adotados não se prestam ao ensino da Matemática. Competência é, portanto, compreendida em termos de domínio dos fundamentos que sustentam a ESCOLHA de conteúdos matemáticos a serem trabalhados e da metodologia pela qual tais conteúdos serão trabalhados, incluindo necessariamente o domínio dos instrumentos que permitem desenvolver o pretendido com eficácia. É entendida, ainda, como competência política. É preciso	profissional, bem como elaborar práticas inclusivas em seu trabalho. Deve ser, ainda, intelectualmente crítico, investigativo e questionador, superando o senso comum, principalmente no que se refere à relação teoria e prática da ação educativa. Para tanto, o concluinte deve estar apto a articular os conhecimentos de Matemática e Educação, por ele apropriados no decorrer do curso, com os conceitos a serem lecionados na educação básica e com o cotidiano das pessoas e de outras áreas do conhecimento. Com essa formação, espera-se que o professor de Matemática tenha condições de participar como uma liderança intelectual, social e política, atuando efetivamente no sentido de colaborar com propostas de melhorias nas condições de ensino e aprendizagem vigentes, ao considerar o conhecimento da realidade social, econômica e cultural de nossa região e do conhecimento aprofundado em Matemática - interligado às questões de natureza pedagógica. Além de atuar na sala de aula, poderá também trabalhar na elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino de Matemática e desenvolver pesquisas em nível de pós-graduação. Estará apto também para aplicar teorias matemáticas na resolução de problemas relacionados a diversas áreas do conhecimento, tais como Física, Estatística, Biologia, Administração, Economia e Engenharia, entre outras, nas quais o pensamento matemático se faz presente.	educador, sendo capaz de buscar e compreender novas ideias e novas tecnologias, relacionando-as ao ensino de Matemática; - Trabalhar em equipe, visualizando dimensões multidisciplinares dos conteúdos relacionados à Matemática; - Analisar criticamente materiais didáticos de Matemática (livros, softwares com finalidades didáticas, etc) e elaborar propostas alternativas para a sala de aula; - Compreender aspectos históricos e sociológicos da Matemática e como estes se relacionam ao seu ensino, integrando os vários campos da Matemática para elaborar modelos, interpretar dados e resolver problemas; - Conhecer profundamente as ideias e os conceitos matemáticos que irá desenvolver no Ensino Básico, ampliando-os em suas concepções próprias, com o estudo de conteúdos da Matemática do ensino superior, permitindo-lhe uma visão mais abrangente do que vem a ser a atividade matemática escolar; - Elaborar e reelaborar sequências didáticas ao planejar o ensino de Matemática, considerando a análise da realidade sociocultural e escolar na qual se insere com seus alunos; - Analisar aspectos psicológicos e sociológicos relativos ao aprendizado de crianças, adolescentes, jovens e adultos, a fim de capacitar-se a formular situações adequadas de ensino e aprendizagem e identificar momentos de intervenção. - Investigar sistematicamente progressos e dificuldades dos alunos, e de sua própria prática, e utilizar tal investigação como parte do processo de sua formação continuada.

	UNESP/Rio Claro	UNESP/Bauru	USP/São Carlos
	que o licenciando desenvolva conhecimentos sobre o contexto de trabalho para que possa, ao ESCOLHER, ter condições para lidar com as várias possibilidades (pôr em ação sua flexibilidade) e saber até que ponto pode desviar as condições de sua sala de aula do tradicional, do esperado ou do determinado pela direção, pelas normas e pelas leis da instituição. O COMPROMISSO é entendido como inconformismo com o quadro geral de FRACASSO do ensino da Matemática em suas múltiplas dimensões, é um compromisso de ação e de transformação, portanto político. Garante que o licenciado não perderá as oportunidades que se apresentarem de modificar o quadro geral de fracasso. É preciso, para tanto, que tenha desenvolvido conhecimento sobre a situação das escolas em que será profissional, tanto as da rede particular como as da pública, tanto as das classes dominantes quanto às periféricas. Espera-se que o profissional formado esteja apto a atuar no contexto escolar contemporâneo (e inclusivo), que tanto apresenta os efeitos das transformações sociais, relacionais, tecnológicas que afetam as relações e o processo de formação.		
Perfil Pedagógico do Professor Formador	Apesar de um novo projeto pedagógico trazer consigo inovações que exigem reflexão e nova conduta das partes envolvidas na sua execução, o atual corpo docente do Câmpus de Rio Claro está devidamente capacitado para implantá-lo. O curso de Matemática conta com 33 professores em regime de dedicação exclusiva. Sendo alguns deles do Departamento de Educação, do Departamento de Matemática Aplicada e de Computação e do Departamento de Física. O corpo docente dos Departamentos que atuam no curso de Matemática tem um grande envolvimento com as disciplinas da modalidade Licenciatura. Vários docentes estão envolvidos na formação continuada de professores de Matemática, através de diferentes ações em nível local e nacional.	O quadro docente do Departamento de Matemática conta, atualmente, com 28 professores em regime de dedicação exclusiva em efetivo exercício. Além de docentes do Departamento de Matemática, docentes dos Departamentos de Artes e Representação Gráfica (FAAC), de Educação e de Física (FC) também atuam no Curso de Licenciatura em Matemática. Quanto ao corpo docente que atuará no PPP ora apresentado, a implantação da disciplina de Introdução ao Ensino de Libras poderá implicar na contratação de um docente especialista da área pelo Departamento de Educação. Tal Departamento está ciente e de acordo com a indicação da criação dessa disciplina, que será de sua responsabilidade. O Departamento de Matemática está ciente e de acordo com a proposta de PPP apresentado. Nos documentos ora apresentados não constam cartas de ciente e de acordo dos Departamentos de Artes e Representação Gráfica (FAAC) e de Física (FC), uma vez que nessa reestruturação a carga didática dos respectivos departamentos ficaram inalteradas.	Dentro das diversas possibilidades anteriormente descritas, o curso tem o compromisso de formar profissionais capazes de construir e compartilhar conhecimentos. Para isso, os professores deixam de ser provedores de fatos e regras, para se tornarem facilitadores da aprendizagem; os alunos são estimulados a serem pesquisadores ativos, na busca de soluções para problemas que envolvem o ensino da Matemática. Procura-se também destacar as inter-relações entre as diversas disciplinas, de modo que não sejam vistas isoladamente, mas como instantes de uma formação mais global do futuro professor. Os professores supervisores de estágios e das práticas pedagógicas como componentes curriculares procuram evidenciar ao aluno um contato com a realidade escolar, possibilitando-lhe experiências concretas como futuro docente, preparando-o a assumir a liderança de uma sala de aula, assim como nas trocas de experiências com professores em serviço e outros profissionais da administração escolar. A orientação acadêmica dos alunos da Licenciatura em Matemática tem sido realizada pela Comissão Coordenadora do Curso (CoC) e pela Comissão de Graduação (CG) do ICMC. Desde o ano 2000, os alunos contam com um programa de Tutorias institucionalizado, que consiste de

	UNESP/Rio Claro	UNESP/Bauru	USP/São Carlos
			duas ações distintas: - os alunos ingressantes contam com a figura de “tutor” de turma. O tutor é um docente do departamento de Matemática, que se candidata para tal função e é eleito pelo Conselho do Departamento. A função do tutor é acompanhar o aluno ingressante até o final do segundo ano, orientando-o em todas as suas dúvidas e dificuldades iniciais na Universidade. Periodicamente são realizadas reuniões com o coordenador de curso (presidente da CoC) e com os tutores. Nessas reuniões são discutidos assuntos de interesse do curso, das disciplinas e onde os alunos expõem suas dificuldades e obtêm informações a respeito de sua vida acadêmica, tais como: carga horária semestral, trancamento de disciplinas, escolha das disciplinas optativas, áreas de pesquisa, mercado de trabalho, etc. - todos os alunos contam com uma supervisão de aprendizagem exercida pelos docentes do Departamento de Matemática, que consiste em duas horas de atendimento semanais aos alunos de suas respectivas turmas de graduação. Este atendimento estende-se a todos os cursos do Campus e seu horário é fixado pelo docente responsável e aprovado pelo Conselho do Departamento. Essa atividade didática é considerada na carga horária de graduação para o docente responsável (duas horas semanais).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante das informações do Quadro 8 e, após a leitura detalhada do material, decidimos submeter os dados dos PPC à Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979), objetivando levantar alguns indícios sobre as perspectivas de formação dos cursos analisados. Vale ressaltar que este estudo não compôs o *corpus* de análise da pesquisa, porém nos serviu de contextualização para o cenário da pesquisa. O *corpus* da pesquisa será apresentado na Seção 6 deste trabalho.

Dessa forma, selecionamos os itens que passaram pela fase da *Exploração do Material* (BARDIN, 1979): Objetivo e Justificativa do Curso; Área de Atuação; Processo Pedagógico; Perfil do Egresso; e Perfil Pedagógico do Professor Formador. A partir desta seleção, realizamos um refinamento das informações, por meio de Unidades de Contexto (UC) e Unidades de Registro (UR), procurando elementos que estivessem em consonância com os objetivos desta pesquisa.

Porém, para garantir maior visibilidade, preferimos realizar este movimento separadamente, com cada um dos itens – Objetivo e Justificativa do Curso, Área de Atuação, Processo Pedagógico, Perfil do Egresso, e Perfil Pedagógico do Professor Formador –, para deixar claro a origem das Unidades de Contexto e de Registro[26]. Todas as Unidades de Registro que foram extraídas desses itens do PPC se encontram no Quadro 9, abaixo.

Quadro 9 - Unidades de Registro: PPC

Unidades de Registro dos PPC
Objetivo e Justificativa do Curso
Formação de professores para o EF e EM
Formação do professor investigador
Formação de professores em exercício
Formação do conhecimento matemático e pedagógico
Formação na perspectiva social e econômica
Formação em comunicação, organização e planejamento
Formação para trabalhar em equipe e ter bom relacionamento pessoal
Formação para o mercado de trabalho
Formação em liderança intelectual, social e política
Formação por meio de cursos isento de lucro
Área de Atuação
Atuação no EF e EM
Atuação qualificada
Atuação em cursinhos preparatórios para concursos
Atuação no Ensino Superior
Atuação no mercado de trabalho
Formação para a Pós-Graduação e especialização
Processo Pedagógico

[26] As tabelas que confirmam o processo realizado para elencarmos as UC e UR encontram-se no Apêndice I deste trabalho.

Participação em projetos de extensão/formação
Colaboração da Pós-Graduação e de diferentes pesquisadores
Elaboração de atividades e projetos de ensino
Metodologias diversificadas
Vivência da escola
Articulação das disciplinas pedagógicas e matemáticas
Compreensão integrada dos conteúdos matemáticos
Parceria universidade e escola
Participação e organização de eventos acadêmicos
Professor investigador
Realização de excursões didáticas
Realização de Iniciação Científica
Articulação das diferentes disciplinas
Desenvolvimento de atividades práticas no LEM
Análise crítica de material didático
Apresentação de seminários e redação de monografias
Apresentação pelo professor da ementa e do cronograma da disciplina
Articulação entre currículo, atividades extra sala de aula e educação continuada
Compreensão integrada da geometria
Conversa com professores da escola
Utilização das TIC
Exploração de recursos didáticos
Formação do conhecimento matemático
Fusão do domínio contínuo e discreto
Metodologia tradicional
Produção de relatórios de atividades de estágio
Relação de conteúdos matemáticos avançados e a educação básica
Trabalho coletivo para desenvolvimento do PPC
Trabalho diferenciado visando os índices de reprovação e evasão
Perfil do Egresso
Metodologias diversificadas
Autonomia, competência e liberdade com os conceitos matemáticos
Autonomia, e independência no trabalho
Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação
Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
Conhecimento dos aspectos conceituais, históricos, filosóficos e sociais da Matemática
Conhecimento em organização e planejamento
Conhecimento na articulação do trabalho docente e das TIC
Conhecimento sobre o contexto cultural, social e político dos alunos e da instituição
Formação do professor investigador
Acompanhamento dos progressos e dificuldades dos alunos
Análise crítica de material didático
Articulação das disciplinas pedagógicas e matemáticas
Articulação do conhecimento da formação matemática as transformações sociais
Atuar na Educação Básica, Superior ou áreas afins
Compreensão integrada dos conteúdos matemáticos
Comprometimento

Conhecimento de aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem
Conhecimento do papel social do educador e da matemática
Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação
Conhecimento em práticas inclusivas
Conhecimento na elaboração de materiais didáticos
Conhecimento reflexivo e crítico em relação à própria prática
Conhecimento sobre o contexto cultural, social e político dos alunos
Domínio e prática de leitura e escrita
Formação do conhecimento matemático e pedagógico
Formação para trabalhar em equipe e de forma interdisciplinar
Investigação da própria prática
Perfil Pedagógico do Professor Formador
Orientação na formação acadêmica
Conhecimento para a implementação do PPC
Corpo docente de diferentes áreas
Dedicação exclusiva
Ausência de professor de Libras
Conhecimento em interdisciplinaridade
Envolvimento docente com as disciplinas da Licenciatura
Envolvimento docente na formação continuada
Professor investigador
Vivência escolar propiciada por professores de estágio e prática de ensino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O processo que utilizamos para elencar as Unidades de Contexto e Registro no processo de análise do PPC exigiu releituras do material e formas de organização própria, para que fosse possível identificarmos e codificarmos a mensagem do texto. Neste momento, refletindo sobre as UR, que foram as informações que nos "saltaram aos olhos" dos PPC, foi possível tecermos algumas considerações.

Não realizamos todas as fases propostas por Bardin (1979), pois nosso objetivo consistia em delinearmos alguns aspectos ou dimensões teóricas e metodológicas das propostas de formação dos cursos analisados.

Perante a leitura de todo o material analisado, torna-se claro que os cursos de Licenciatura em Matemática visam formar professores para atuarem de maneira qualificada no EF e EM, em escolas públicas ou particulares, e também no Ensino Superior. Entretanto, apontam outras inserções profissionais cabíveis para o egresso, tais como serviço público, bancos e instituições financeiras, corretoras de seguro, cursos preparatórios para vestibular e concurso. Além disso, a formação proporciona a possibilidade de ingresso em cursos de Pós-Graduação.

Entretanto, para operarem nesses contextos, os profissionais devem ser, entre outros aspectos, "reflexivo", "crítico" e "comprometido". Essas palavras foram citadas em vários

momentos, seja para abordar o papel do professor frente às atuais demandas sociais, seja para tratar de sua própria prática docente. Ou seja, os PPC almejam que o profissional seja autônomo e independente o suficiente para tomar decisões, tanto na sala de aula quanto no ambiente institucional, e, ainda, desenvolva um espírito investigativo para superar o senso comum, nos mais variados contextos.

De acordo com esses documentos, o egresso de um curso de Licenciatura em Matemática deve ter uma compreensão integrada dos conteúdos matemáticos, tais como os pedagógicos, e ser capaz de articular e contextualizar esses conhecimentos, visando melhorar a sua prática. Para tanto, precisa conhecer os aspectos históricos, filosóficos, sociais e políticos que envolvem esses dois campos do conhecimento.

Além disso, o profissional deve ser capaz de trabalhar em equipes interdisciplinares, conhecer o contexto social dos alunos e da instituição, conhecer práticas inclusivas, reconhecer o papel das TIC em sua prática e na sociedade, entre outros requisitos. Deve ser um sujeito transformador, comprometido com o ensino, que possa intervir no atual quadro "fracassado" da Educação no país.

Isso nos remete a pensarmos: o que é ser professor de Matemática hoje? Parece-nos que ser professor hoje é reconhecer o seu papel social enquanto educador e o papel social da própria Matemática, além de estar apto a articular os conhecimentos matemáticos com outras áreas do conhecimento.

Esses aspectos/dimensões estão implícitos na profissionalidade do professor, ou seja, os cursos de formação almejam formar professores na perspectiva social e econômica, com liderança intelectual, cultural e política. Formar com essa perspectiva significa, entre outras coisas, propiciar ao professor conhecimento em diferentes metodologias de ensino e aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem, para que possa acompanhar os progressos e dificuldades dos alunos.

O real desafio é: "como garantir essa formação?". Pensamos muito em "propostas de formação e reformas que venham ao encontro da inovação da prática docente e do desenvolvimento profissional, mas que na realidade continuam a fortalecer uma formação que não privilegia a relação entre a teoria e a prática" (CARNEIRO, 2009, p. 55).

O que os PPC nos revelam, até o momento, é que existe uma preocupação em tentar articular aspectos teóricos e práticos, e, ainda, conhecimentos matemáticos e pedagógicos. Tal articulação poderá ser alcançada por meio da elaboração de atividades e projetos de ensino destinados à escola, da vivência dos licenciandos no contexto escolar, da exposição de

conceitos por meio de seminários, relatórios e monografias, entre outras maneiras. Porém, a articulação teoria e prática constitui-se em um desafio para os cursos de formação, conforme assinalam Ludke e Boing (2004, p. 1161):

> Talvez o antigo curso normal, que tão bons serviços prestou à formação de professores em nosso país, soubesse lidar com o binômio teoria-prática e com o componente técnico dessa formação de uma forma bem-sucedida, o que ainda não conseguimos fazer em nossos cursos de licenciatura, nem mesmo nos de pedagogia.

Nesse sentido entendemos que não basta implantar novas disciplinas, se elas continuarem isoladas e "soltas" no currículo, é preciso integrá-las de maneira interdisciplinar, favorecendo a proposta de articulação. E, ainda, segundo Imbernón (2002), é importante que se investiguem as concepções e práticas do professor formador, porque não só os conteúdos trabalhados, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados vão se constituir em um exemplo para o futuro docente.

Observamos que nos processos formativos poderá ocorrer uma inversão dos objetivos das disciplinas propostas na grade curricular pelos seus executores, afinal, as disciplinas podem até estar garantindo as condições necessárias de formação, porém o modo como são abordadas talvez seja insatisfatório. É por este motivo que os cursos assinalaram a importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento do PPC e o perfil pedagógico do professor formador.

Estão previstas nos PPC atividades que aproximem o licenciando do contexto educacional, como visitas a instituições de ensino e órgãos públicos, e ainda a realização de atividades de observação, avaliação e realização em colaboração com o professor da escola. As propostas apresentadas no livro "Por uma política nacional de educação" (GATTI et al., 2013) fazem quase um apelo coletivo para que os formadores de futuros educadores pensem em uma formação centrada na escola como estratégia institucional. O que se espera é um sistema de formação que assegure aos formandos as condições adequadas ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Percebemos que a formação do professor pode se apoiar em conhecimentos voltados para a realidade escolar, para as relações estabelecidas nesse ambiente e no desenvolvimento da reflexão para a elaboração de estratégias e intervenções de ensino, mediante as imprevisibilidades e os dilemas que surgem na escola.

> Nesse sentido é que a formação inicial de professores tem importância ímpar uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização (GATTI, 2012, p. 4).

Podemos refletir a partir das considerações apresentadas sobre as propostas de formação que estão sendo oferecidas nesses cursos de Licenciatura em Matemática, a fim de identificarmos aspectos/dimensões da identidade docente do professor de Matemática. Este estudo nos fez pensarmos sobre a identidade profissional do professor de Matemática que está sendo "projetada" em sua formação inicial.

Adiante, trazemos algumas considerações sobre os dados obtidos por meio do Questionário aplicado aos egressos.

5.2 Panorama Geral dos Egressos

Para compreendermos alguns aspectos/dimensões que permeiam a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática, tais como, a área de atuação, as motivações sociopolíticas, profissionais e pessoais que direcionaram a escolha profissional, o perfil docente e a profissionalidade, aplicamos um Questionário com os egressos que se formaram na UNESP (Rio Claro e Bauru) e USP (São Carlos) entre os anos de 2004 e 2009.

A partir dos documentos encaminhados pelas secretarias de Graduação (expostos na Subseção 4.3), entramos em contato com 330 egressos de cursos de Licenciatura em Matemática, do Estado de São Paulo, sendo 109 egressos da UNESP/Rio Claro, 174 da UNESP/Bauru e 47 da USP/São Carlos. Os dados obtidos via Questionário foram coletados em um período de 1 ano e 3 meses, entre maio de 2015 e agosto de 2016.

Na tentativa de alcançarmos o maior número de egressos possível, enviamos o *link* do Questionário para listas de *email* regionais de professores de Matemática[27], porém a adesão dos sujeitos da pesquisa foi baixíssima. Em compensação, embora tenhamos explicitado no *email* as instituições de interesse e o ano de conclusão dos sujeitos da pesquisa, recebemos manifestação de interesse de outros grupos, que não se encaixavam no perfil de sujeitos da pesquisa, mas que estavam dispostos a participar da pesquisa.

Dessa forma, como tínhamos em sua maioria apenas os nomes dos egressos, fizemos contato prioritariamente pela rede social Facebook, um a um, de maneira individual. Com alguns que não possuíam perfil no Facebook, fizemos contato por meio do currículo Lattes[28] e do LinkedIn[29]. Além disso, algumas listas de nomes continham o contato de *email* do egresso,

[27] Listas: profmat@googlegroups.com, egresso_lmat@icmc.usp.br, alunospgem-l@listas.rc.unesp.br e expgem-l@listas.rc.unesp.br.
[28] Maiores informações em: http://lattes.cnpq.br/.
[29] Rede social de contatos profissionais. Maiores informações em: https://www.linkedin.com

então também utilizamos este meio de comunicação com alguns egressos. De maneira geral, entramos em contato por múltiplos meios, e por várias vezes, a fim de recrutarmos o maior número de participantes para a pesquisa. Organizamos os dados de contato por meio de uma planilha eletrônica, do programa Excel[30], para acompanharmos os nomes já contatados, o dia de contato e de retorno, e aqueles que efetivamente responderam ao Questionário.

Vale ressaltar as dificuldades que tivemos durante esse processo. Encontrar pessoas pelo Facebook não costuma ser algo trivial, afinal, nem sempre o perfil no Facebook faz referência ao nome completo da pessoa. Além disso, tivemos muitos casos em que o sujeito adotou o sobrenome do companheiro, tanto para mulheres quanto para homens, então era ainda mais complicado quando o perfil no Facebook fazia menção apenas ao nome de casado. Por conta disso, o sujeito era localizado pelos diversos desdobramentos de seu nome.

Outra dificuldade consistia em garantirmos que aquele contato fosse realmente o sujeito da pesquisa, afinal, existem contas com nomes parecidos ou iguais no Facebook. A parte positiva é que cada contato nos forneceu uma rede de amigos, pela qual foi possível localizarmos os demais sujeitos da pesquisa. A parte mais problemática consistia em as pessoas aceitarem a amizade de uma "desconhecida", para podermos estabelecer um contato mais próximo. E, ao contrário disso, se não solicitássemos a amizade e apenas enviássemos o Questionário por mensagem, a adesão era mínima, pois não davam credibilidade a uma "desconhecida". Logo, nossa rede de amigos no Facebook aumentou consideravelmente após esta pesquisa.

O contato por meio do Currículo Lattes era limitado, pois ele permite o envio de cinco mensagens por dia. Isso era recorrente também no Facebook, porém não existia um limite diário, mas um dispositivo de segurança, do próprio sistema, que impedia o encaminhamento de mensagens repetidas a desconhecidos, pois ele entende como sendo um "*spam*" e bloqueia o seu contato pelo *chat*[31]. Caso tivéssemos o contato bloqueado, seria preciso trocar a senha, e aguardar às vezes até dois dias para que fossem retomadas as funcionalidades.

Com essa ação, dos 330 egressos, conseguimos obter respostas de 170 egressos, o que corresponde a 51% dos dados que tínhamos em mãos, sendo 64 da UNESP/Rio Claro, 74 da UNESP/Bauru e 32 da USP/São Carlos. A Tabela 2, a seguir, mostra as informações de cada curso.

[30] Editor de planilhas produzido pela Microsoft: https://products.office.com/en/excel
[31] Ferramenta de comunicação síncrona.

Tabela 2 – Dados Numéricos dos Egressos que Responderam o Questionário

	Total de egressos contatados	Não localizados	Respondido	Porcentagem dos que responderam
UNESP/Rio Claro	109	11	64	≅ 59%
UNESP/Bauru	174	19	74	≅ 42%
USP/São Carlos	47	1	32	≅ 68%
TOTAL	330	31	170	≅ 51%

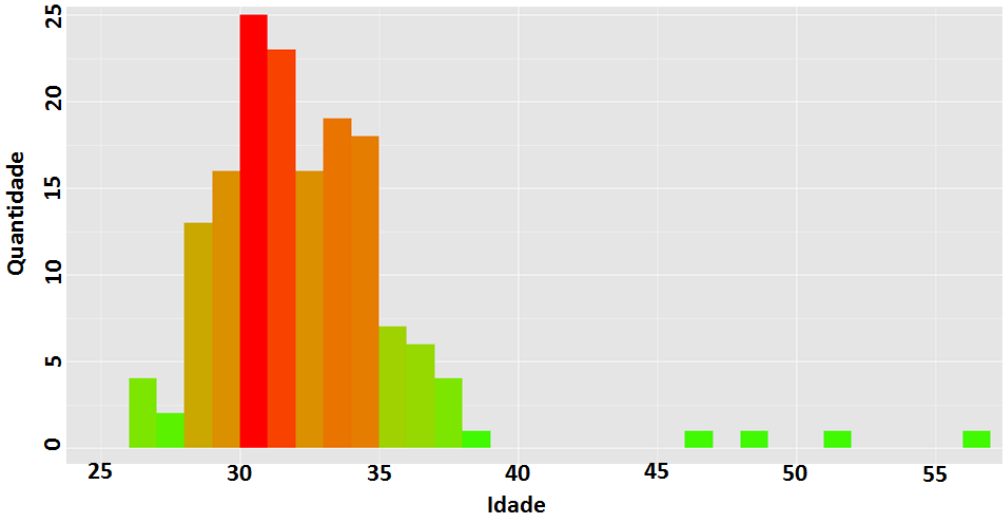
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Dos 160 egressos que não responderam ao Questionário, com 126 nós entramos em contato e não tivemos retorno, 31 não foram localizados de nenhuma forma, e três responderam ao nosso contato mas optaram por não responderem ao Questionário (inclusive a pesquisadora deste trabalho, que faz parte dos sujeitos pesquisados).

Todos os participantes que responderam ao Questionário assinalaram que aceitavam participar da pesquisa, por meio de um Termo de Consentimento *online*. O modelo de Questionário utilizado, e as questões propostas, encontram-se no Apêndice A deste trabalho.

Recebemos respostas de 88 mulheres (52%) e 82 homens (48%), com idade entre 26 e 60 anos. São 60 sujeitos com idade entre 26 e 30 anos, 83 sujeitos entre 31 e 35 anos, 11 sujeitos entre 36 e 40 anos, 4 com idade superior a 41 anos, e 12 sujeitos não informaram a idade. A Figura 6 mostra o histograma da idade dos participantes.

Figura 6 - Idade dos Egressos



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O histograma nos revela que a maioria dos egressos que participaram da pesquisa possui idade entre 28 e 35 anos, o que significa que são indivíduos nascidos entre 1981 e 1987. Esta é uma faixa etária que podemos considerar como a da “Geração Y”, que corresponde às pessoas nascidas do final da década de 1970 até 1990 e que representam um

grupo marcado pelas transformações tecnológicas, pela interatividade, pelas constantes mudanças, pelo acesso à informação, pelo modo de vida urbano, que de forma geral definem uma nova forma de ser, de estar e agir na sociedade (VASCONCELOS et al., 2010).

A seguir, elaboramos um gráfico para apresentarmos o local de residência dos participantes da pesquisa. A Figura 7, adiante, nos revela que 82% dos egressos estão residindo no estado de São Paulo e 12% estão em outros estados ou países. É interessante notar que a universidade forma alunos que irão atuar em contextos diferentes daquele onde a instituição está situada, e por isso que é preciso, entre outros aspectos, formar professores autônomos, no sentido de serem flexíveis e críticos para escolherem formas adequadas de ensinar e aprender Matemática, perante os estudantes locais. De acordo com Contreras (2002), a autonomia deve estar claramente definida nas políticas educacionais, propondo expansão das ideias, pretensões e valores comuns à prática docente e, ainda, resgatando a autoestima e a qualificação profissional de todos os envolvidos no processo educacional.

Figura 7 - Local de Residência dos Egressos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Para apresentarmos o ano em que os egressos foram graduados em Licenciatura em Matemática, construímos a Tabela 3, mostrada abaixo, que nos revela a quantidade de egressos por ano de conclusão.

Tabela 3 - Ano de Conclusão dos Egressos

Ano	Quantidades de Egressos
2004	6
2005	34
2006	29
2007	28
2008	42
2009	31

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Arriscando compreendermos um pouco sobre a formação profissional dos egressos, questionamos sobre a possibilidade de realização de uma formação complementar, após a

conclusão do curso de Licenciatura em Matemática, incluindo a possibilidade de realização de uma segunda Graduação. Obtivemos os resultados que estão apresentados nas Tabelas 4 e 5.

Com relação à formação complementar, consideramos o maior grau de titulação, pois alguns assinalaram mais de uma opção.

Tabela 4 - Formação Complementar dos Egressos

Formação Complementar	Quantidade de Egressos
Especialização	35
Mestrado Profissional	22
Mestrado Acadêmico	34
Doutorado	31
Pós-doutorado	5
Pós-Graduação Latu Sensu	6
Cursos de Extensão	2
Nenhuma	35
Total	**170**

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Tabela 5 - Realização de Segunda Graduação pelos Egressos

Segunda Graduação	Quantidade de Egressos
Administração	2
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1
Ciências Atuariais	1
Ciências Contábeis	1
Computação	1
Comunicação Social – Jornalismo	1
Direito	3
Engenharia (diversas)	4
Geografia	1
Matemática (Bacharelado)	8
Pedagogia	19
Tecnologia da Construção Civil	1
Tecnologia de Produção Sucroalcooleira	1
Não realizaram segunda Graduação	72
Não responderam	55
Total	**171**[32]

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Pudemos observar, pela Tabela 4, que 135 egressos tiveram interesse em realizar algum tipo de formação complementar. E, pela Tabela 5, observamos que 43 egressos realizaram uma segunda Graduação. Porém, vale salientar que dos 43 egressos que fizeram uma segunda Graduação, 19 fizeram Pedagogia, um curso relativamente interessante dentro do contexto escolar para quem almeja cargos de coordenação e direção escolar.

[32] Um participante assinalou a realização de duas Graduações após a conclusão da Licenciatura em Matemática. Posteriormente foi realizado o curso de Bacharelado em Matemática e Pedagogia.

Como uma questão complementar, posteriormente fizemos a seguinte colocação "Você acha importante a sua atualização profissional?" (*Questão 33*), no sentido de estar preocupado com o inacabamento, ou incompletude, da sua formação, na perspectiva de Freire (2002). Dos 170 participantes, 145 responderam "Sim", o que corresponde a 85% dos egressos. Dos demais, 23 não responderam e apenas dois responderam "Não", mas justificaram pela mudança de área profissional.

Para analisar as respostas dos egressos a esta questão, submetemos as respostas ao processo de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979), e extraímos a partir do excerto as Unidades de Contexto (UC) e Unidades de Registro (UR), para cada questão. As UC e UR foram extraídas a partir das justificativas que os egressos apresentaram ao considerarem a importância da atualização profissional. O material que organizamos para constituirmos as UC e UR se encontram no Apêndice I deste trabalho.

Abaixo, no Quadro 10, apresentamos apenas as UR, pois são essenciais para compreender o discurso dos egressos.

Quadro 10 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 33

Questão 33: Você acha importante a sua atualização profissional?
Formação continuada
Acompanhamento das transformações da sociedade
Reflexão sobre a prática docente
Importância da atualização profissional
Conhecimento sobre tecnologia
Acompanhamento das transformações do ensino
Descaso quanto à atualização profissional
Formação continuada em nível de Pós-Graduação
Formação continuada no contexto do trabalho
Realização de cursos de idioma
Renovação do conhecimento
Acompanhamento das transformações tecnológicas
Conhecimento de boas práticas
Conhecimento de novas metodologias de ensino
Conhecimento de pesquisas no campo da Educação Matemática
Desarticulação entre teoria e prática
Formação pessoal
Valorização do conhecimento dos alunos no contexto profissional

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Percebemos que, para os egressos que consideram a atualização importante, o foco da justificativa baseou-se na busca pela formação continuada do professor, tentando aprimorar a prática para atender às demandas atuais da sociedade, que levam em consideração, entre

outros aspectos, a questão das TIC. Dessa forma, os egressos buscam, e continuam buscando, conhecer e utilizar novas estratégias e metodologias de ensino.

Isso pode ser evidenciado pela resposta do participante desta pesquisa sobre a importância da atualização profissional:

> Essencial e imprescindível. Uma das coisas que mais me irrita são os professores que vem com aquela conversa de que "na minha época era diferente". Acho que temos que nos atualizar a todo momento para trazermos para dentro da escola a evolução que acontece a todo momento na vida cotidiana (Participante 140).

Além disso, os depoimentos dos egressos chamam a atenção para a possibilidade da formação continuada, no contexto do trabalho, em reflexões sobre a própria prática, com a consciência do inacabamento da formação.

Dando continuidade ao processo de descrição dos dados do Questionário, expomos uma sequência de questões relacionadas à "Atuação Profissional". O fato de conhecermos o campo de atuação profissional de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática nos faz compreender as escolhas pessoais deles em optarem pela docência, e as circunstâncias que fazem o egresso permanecer na profissão. Ainda, conhecermos os locais de trabalho dos egressos pode nos fornecer indícios sobre o percurso da formação docente e, assim, podemos refletir se os cursos de formação estão realmente formando professores de Matemática.

A primeira pergunta deste bloco de questões foi a seguinte: "Qual a área de atuação profissional?". A Tabela 6 mostra os resultados obtidos.

Tabela 6 - Área de Atuação dos Egressos

Área de Atuação	Quantidade de Egressos	Porcentagem
Ensino Básico (EF e/ou EM)	63	37,1%
Ensino Superior	29	17,1%
Ensino Básico (EF e/ou EM) e Ensino Superior	17	10%
Coordenação Escolar	1	0,6%
Educação Infantil	1	0,6%
Doutorado / Pesquisa	6	3,5%
Cursos Profissionalizantes / Aulas Particulares	4	2,3%
Empresas / Setores Públicos / Bancos	43	25,3%
Desempregado	6	3,5%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Sobre a atuação profissional dos egressos que participaram do 1º Movimento da pesquisa, pudemos notar que uma parte significativa dos participantes está atuando no Ensino

Fundamental e Médio. Considerando aqueles que estão atuando exclusivamente no EF e EM, e aqueles que estão na Educação Básica e Superior, temos um montante de aproximadamente 47% (37,1% + 10%). Isso quer dizer que 47% dos participantes estão em sala de aula na Educação Básica[33]. Além disso, 17,1% estão atuando no Ensino Superior, o que indica que aproximadamente 64% dos participantes da pesquisa continuam exercendo a carreira docente. E, ainda, temos 3,5% (0,6% + 0,6% + 2,3%) que estão trabalhando de maneira indireta com o ensino.

Para nossa surpresa, apenas 25,3% estão atuando em outras áreas e setores[34]. Ou seja, um em cada quatro participantes não estava em sala de aula. Este número poderia ser ainda maior, quando observamos a literatura sobre a evasão de professores das escolas. De acordo com Gomes (2015), a evasão de professores nos anos iniciais acontece devido às condições de trabalho, à falta de autonomia profissional, às pressões para o sucesso profissional dos estudantes e, ainda, à falta de inclinação à área.

Os egressos que assinalaram estar desempregados ou não exercendo a profissão docente se manifestaram de diversas formas (*Questão 14*). O Quadro 11 apresenta as Unidades de Registro (UR) oriundas das respostas à *Questão 14*. O material que organizamos para constituirmos as UC e UR se encontram no Apêndice I deste trabalho.

Quadro 11 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 14

Questão 14: Caso esteja desempregado, e não exercendo sua profissão, assinale qual o motivo.
Salário do professor inferior ao mercado
Falta de perspectiva profissional
Dedicação à família
Pós-Graduação
Motivos pessoais
Restrição do mercado de trabalho

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Salário insuficiente, ausência de perspectiva profissional e mercado profissional restrito levaram esses professores a buscarem outras carreiras, o que condiz com os trabalhos de Gatti e Barreto (2009) sobre a falta de "atratividade" docente. As instituições escolares, juntamente com universidades e entidades educacionais, devem buscar juntas soluções para minimizarem o problema da desvalorização do professor, pois em um futuro próximo, a falta de professores será considerada insustentável.

A partir desse momento, fizemos uma análise dos dados somente em relação àqueles que estão atuando no Ensino Básico (EF e EM) e/ou Superior, que são 109 sujeitos, pois se

[33] Esses 47% dos egressos que estão atuando no Ensino Básico se formaram entre os anos de 2004 e 2009.
[34] Esses também se formaram entre os anos de 2004 e 2009.

constituem no grupo de maior interesse para nosso trabalho. Temos consciência de que as naturezas do trabalho do professor que atua no Ensino Básico e no Superior são distintas, mas eles continuam em sala de aula como professores e conseguem nos dizer muito sobre a profissão docente.

Tratando-se da questão: “Em que tipo de instituição você trabalha?”, podemos verificar que a maioria trabalha em instituições públicas, correspondendo a 71% dos egressos que atuam no Ensino Básico (EF e EM) e/ou Superior. Desse montante, 55 egressos trabalham apenas em instituições públicas e os outros 22 trabalham na iniciativa pública juntamente com um outro tipo de empresa, conforme mostra a Tabela 7.

Tabela 7 - Tipo de Instituição que os Egressos Trabalham (Educação Básica e Superior)

Tipo de Instituição	Quantidade de Egressos	Porcentagem
Pública	55	50,5%
Pública e Privada	17	15,6%
Pública e Autônoma	4	3,7%
Pública e Própria	1	0,9%
Privada	21	19,3%
Privada e Autônoma	4	3,7%
Privada e Própria	2	1,8%
Privada e Autarquia	1	0,9%
Pública, Privada e Autônoma	1	0,9%
Não responderam	3	2,8%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Com relação aos que atuam exclusivamente no Ensino Básico (EF e EM), desconsiderando os que atuam no Ensino Superior, que são 63 egressos, verificamos que 44 participantes estão atuando em instituições públicas e outras instituições, e, desses, trinta estão exclusivamente nas instituições públicas, de acordo com a Tabela 8.

Tabela 8 - Tipo de Instituição que os Egressos Trabalham (somente Educação Básica)

Tipo de Instituição	Quantidade de Egressos	Porcentagem
Pública	30	47,6%
Privada	11	17,5%
Pública e Privada	10	15,9%
Pública e Autônoma	3	4,8%
Pública e Própria	1	1,6%
Privada e Autônoma	2	3,2%
Privada e Própria	2	3,2%
Privada e Autarquia	1	1,6%

Não responderam	3	4,8%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Achamos interessante mostrar este dado separadamente para ressaltarmos que as universidades públicas também estão formando professores para atuarem no ensino público. Algumas pesquisas mostram que a maior parte dos professores da Rede de Ensino Público advém de instituições privadas, pois o número de cursos oferecidos nessa modalidade é superior. Entretanto, precisamos ponderar sobre o número de egressos de instituições públicas que atuam no Ensino Básico público, para não cairmos no "achismo" de que as instituições públicas formam pesquisadores em nível superior ou profissionais que não seguem a carreira docente no Ensino Básico.

Para completar a informação anterior, dos egressos que estão atuando no Ensino Básico e/ou Superior (109), e que responderam à pergunta "Você possui algum emprego informal? Se sim, qual?", apenas nove deles possuem algum tipo de emprego informal, justificando, em sua maioria, a atuação em aulas particulares.

Ainda sobre a atuação profissional, perguntamos aos egressos se eles possuem mais de um emprego. Dos 170 egressos, 44 responderam que "Sim", 114 responderam que "Não" e doze não responderam a essa pergunta. Considerando os 44 participantes que revelaram ter mais de um emprego, observamos que 40 estão atuando no Ensino Básico e/ou Superior. Isso corresponde a 36,7% daqueles que estão atuando no Ensino Básico e/ou Superior.

Dessa forma, apresentamos, no Quadro 12, as Unidades de Registro referentes às justificativas que os egressos, que atuam no Ensino Básico e/ou Superior, apresentaram por ter mais de um emprego (*Questão 18*). Lembramos que todo o material que organizamos para constituirmos as UC e UR do Questionário se encontram no Apêndice I deste trabalho.

Quadro 12 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 18

Questão 18: Se você possui mais de um emprego justifique sua escolha.
Aumento da renda
Preenchimento da carga horária
Diversidade da atuação profissional
Realização profissional
Estabilidade no setor público
Motivos pessoais
Renda no setor privado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O "Aumento de Renda" foi a resposta com maior incidência, seguido do "Preenchimento da carga horária". Isto nos revela traços da desvalorização do trabalho

docente, o que faz com que professores busquem mais de um emprego para garantirem o preenchimento da carga de trabalho ou terem uma boa renda.

A *Questão 19* investigava o período de trabalho e, considerando os 109 participantes que atuam no Ensino Básico e/ou Superior, elaboramos a Tabela 9.

Tabela 9 - Período de Trabalho dos Egressos que Atuam no Ensino Básico e/ou Superior

Período de Trabalho	Quantidade de Egressos
Manhã (apenas)	1
Tarde (apenas)	4
Noite (apenas)	2
Manhã e Tarde	56
Manhã e Noite	6
Tarde e Noite	7
Manhã, Tarde e Noite	33

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Pela Tabela 9, acima, é possível percebermos que sete participantes trabalham apenas em um turno, 69 trabalham em dois turnos e 33 participantes trabalham nos três turnos. Ou seja, dos 109 participantes que atuam no Ensino Básico e/ou Superior, 63% trabalham em dois períodos e 30% trabalham em três períodos.

Antes de realizarmos qualquer julgamento sobre este fato, faz-se necessário conhecermos a jornada de trabalho desses egressos, para identificarmos o quanto de fato trabalham por semana, pois poderíamos cair no erro de considerarmos exaustivo uma pessoa trabalhar três turnos, porém uma hora por turno. Nesse sentido, apresentamos a Tabela 10, com a análise da jornada semanal dos 109 participantes que atuam no Ensino Básico e/ou Superior.

Tabela 10 - Jornada de Trabalho dos Egressos que Atuam no Ensino Básico e/ou Superior

Período de Trabalho	Quantidade de Egressos
Trabalham até 10 horas/semana	4
Trabalham até 20 horas/semana	2
Trabalham até 30 horas/semana	12
Trabalham até 40 horas/semana	54
Trabalham até 50 horas/semana	12
Mais de 50 horas/semana	19
Não responderam	6

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Para finalizar esse bloco de questões sobre a "Atuação Profissional" dos egressos, indagamos sobre a questão salarial. A *Questão 21* tratava da faixa salarial, e os resultados dos participantes que atuam no Ensino Básico e/ou Superior se encontram na Tabela 11, abaixo.

Tabela 11 - Renda Mensal dos Egressos que Atuam no Ensino Básico e/ou Superior

Renda Mensal	Quantidade de Egressos
Até R$ 1000,00	2
De R$ 1000,00 a R$ 1500,00	1
De R$ 1500,00 a R$ 2000,00	7
De R$ 2000,00 a R$ 2500,00	8
De R$ 2500,00 a R$ 3000,00	13
Mais que R$ 3000,00	78

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Após a exposição dos dados referentes à atuação docente, exporemos respostas a três questões que se relacionam com a "Carreira docente". Na primeira delas, perguntamos: "Você seguiu carreira docente após a conclusão do curso?", e 129 responderam "Sim" e 41 responderam "Não".

Para aqueles que assinalaram "Sim", na pergunta anterior, pedimos para indicarem por quanto tempo lecionaram ou lecionam Matemática. Logo, exibimos, na Tabela 12, as respostas dos 129 egressos que disseram ter seguido a carreira docente.

Tabela 12 - Quanto Tempo Lecionou Matemática após a Conclusão do Curso

Quanto tempo lecionou Matemática após a conclusão do curso	Quantidade de Egressos
Não lecionaram na área	2
Aproximadamente 1 ano	3
Aproximadamente 3 anos	20
Aproximadamente 5 anos	21
Aproximadamente 7 anos	25
Aproximadamente 9 anos	28
10 anos ou mais	25
Não deixou claro o tempo	1
Não responderam	4

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A Tabela 12, acima, corrobora estatísticas atuais sobre a evasão de professores recém-formados da escola, nos primeiros anos de exercício.

As Unidades de Registro (UR) referentes às justificativas daqueles egressos que não seguiram a carreira docente se encontram no Quadro 13[35].

Quadro 13 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 24

Questão 24: Você seguiu carreira docente após a conclusão do curso? Se assinalou "Não", justifique sua escolha.
Interesse em outras áreas de trabalho
Pós-Graduação
Melhores condições de trabalho
Salário do professor inferior ao mercado
Desistência da carreira docente
Desvalorização da carreira docente
Desvalorização do professor pelos alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os temas, apontados no Quadro 13 são semelhantes àqueles que encontramos no Quadro 10, que indicava as justificativas dos egressos de não estarem atuando, no momento, como professor. As questões podem até parecer redundantes, mas é que o nosso interesse nesse momento consiste em observamos as escolhas profissionais, logo no início de carreira, e, ainda, se o fato de os professores desistirem da carreira docente mudava ao longo do tempo.

Ainda, para conhecermos esse cenário, solicitamos aos participantes um breve comentário sobre a sua vida profissional, após a conclusão da Graduação (*Questão 25*). Após destacarmos os trechos que nos saltaram aos olhos (Unidades de Contexto), elencamos as Unidades de Registro, e apresentamos todas as UR no Quadro 14, a seguir.

Quadro 14 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 25

Questão 25: Faça um breve comentário sobre sua vida profissional após a conclusão da graduação, no momento em que se encontrava recém-formado.
Carreira docente
Mudança de área
Pós-Graduação
Carreira docente após a realização do mestrado
Mudança de área, por melhores condições de trabalho
Desistência da carreira docente
Desvalorização da carreira docente
Insegurança e despreparo do professor
Dedicação à família
Decepção do professor
Depressão
Dificuldades na carreira docente
Dificuldades na relação professor-aluno
Frustração com a realidade escolar
Professor eventual

[35] Todo o material que organizamos para constituir as UC e UR do Questionário encontra-se no Apêndice I deste trabalho.

Retorno à carreira docente
Salário do professor inferior ao mercado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os comentários sobre a vida profissional, após a conclusão da Graduação, contextualizam as possíveis formas de inserção dos egressos de cursos de Licenciatura em Matemática no mercado de trabalho. Constatamos que a maioria dos egressos seguiu carreira acadêmica após a conclusão da Graduação, seja de forma direta ou posteriormente à conclusão da Pós-Graduação.

Interessante notar que as UR revelam um pouco do sentimento daqueles recém-formados no momento em que iniciavam a carreira docente. Entre os apontamentos, destacamos a insegurança e o despreparo do professor, as dificuldades na relação professor-aluno e a decepção com a realidade escolar. Além disso, uma parcela indicou a frustração com o trabalho docente, em termos de salário, condições de trabalho e realidade educacional.

Neste momento, adentramos um conjunto de questões relativo à formação inicial, sobre o curso de Licenciatura em Matemática e suas relações profissionais. Na *Questão 26,* perguntamos aos egressos: "O curso de Licenciatura em Matemática, na sua visão, forneceu conhecimentos matemáticos e pedagógicos para a prática de sua profissão?". Noventa egressos responderam que "Sim", dezesseis disseram que "Não", 53 afirmaram que parcialmente e onze não responderam a esta questão.

Apresentamos, no Quadro 15, as Unidades de Registro oriundas das respostas dos egressos sobre a *Questão 26*.

Quadro 15 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 26

Questão 26: O curso de Licenciatura em Matemática, na sua visão, forneceu conhecimentos matemáticos e pedagógicos para a prática de sua profissão?
Conhecimento matemático e pedagógico para a prática docente
Conhecimento matemático em detrimento ao conhecimento pedagógico
Conhecimento na prática
Desarticulação entre teoria e prática
Conhecimento matemático
Desarticulação com a realidade escolar
Desenvolvimento do raciocínio lógico
Conhecimentos matemáticos e pedagógicos insatisfatórios para a formação docente
Insuficiência no conhecimento pedagógico
Conhecimento pedagógico
Qualidade do professor formador
Ausência da prática escolar
Conhecimento matemático para a prática docente
Formação continuada
Conhecimento da realidade escolar
Conhecimento pedagógico para a prática docente

Consciência do inacabamento da formação docente
Falta de incentivo à docência
Metodologia tradicional
Aprendizagem de conceitos matemáticos na prática
Aprendizagem
Articulação das disciplinas pedagógicas e matemáticas
Articulação do conhecimento matemático e do conhecimento pedagógico
Ausência de conteúdos matemáticos da educação básica
Ausência de metodologias diversificadas
Conhecimento em ética e política

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Muitos egressos apontaram de maneira positiva como os conhecimentos matemáticos e pedagógicos foram viabilizados durante o curso, entretanto, o curioso foi percebermos que muitos tomaram consciência da importância desses conhecimentos somente após a inserção no ambiente de trabalho e, ainda, tomaram consciência do inacabamento da formação. Ou seja, a prática docente ajudou os recém-formados a refletirem sobre a própria formação, e como essa formação foi importante para o trabalho como professor, evidenciando um pouco a maturidade do licenciado.

Além disso, evidenciaram que alguns conhecimentos foram obtidos na prática, conforme Cochram-Smith e Lytle (1999) apontam. Entretanto, estes discursos nos revelam um pouco as lacunas na formação inicial com relação à articulação dos conhecimentos matemáticos e pedagógicos, juntamente com a realidade escolar, e, ainda, a ausência da prática docente durante a Graduação. Embora compreendemos que a formação é um processo fluido e inacabado.

Na direção desse questionamento, perguntamos aos egressos na *Questão 27*: "Quais conhecimentos poderiam ter sido explorados no curso e não foram, ou foram pouco explorados?", para compreendermos melhor essas lacunas do processo formativo.

Dos 170 participantes da pesquisa, 27 não responderam a essa pergunta e 13 disseram não sentir falta ou não se lembrar de conhecimentos que foram pouco explorados. As respostas dos outros 130 restantes foram submetidas à Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979), e as Unidades de Registro que foram extraídas dessas respostas encontram-se no Quadro 16, abaixo.

Quadro 16 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 27

Questão 27: Quais conhecimentos poderiam ter sido explorados no curso e não foram, ou foram pouco explorados?
Conhecimento da prática docente
Metodologias diversificadas
Conhecimento matemático articulado ao Ensino Básico

Conhecimento matemático
Conhecimento pedagógico
Práticas inclusivas
Articulação entre teoria e prática
Conhecimento didático-pedagógico
Conhecimento dos aspectos psicológicos relativos à aprendizagem
Utilização das TIC
Vivência escolar
Conhecimento computacional
Conhecimento na prática
Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
Desenvolvimento de atividades práticas no LEM
Conhecimento da estrutura e funcionamento da escola
Conhecimento dos aspectos conceituais, históricos, filosóficos e sociais da Matemática
Conhecimento em avaliação
Conhecimento em didática
Conhecimento em Etnomatemática
Conhecimento em Libras
Conhecimento em políticas educacionais
Conhecimento matemático articulado com a prática docente
Conhecimentos didático-pedagógicos
Articulação das disciplinas pedagógicas e matemáticas
Articulação entre epistemologia e prática
Conhecimento do currículo da Educação Básica
Conhecimento do mercado de trabalho
Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação
Conhecimento dos aspectos psicológicos relativos à aprendizagem
Conhecimento em didática
Conhecimento em empreendedorismo educacional
Conhecimento em física
Conhecimento em organização e planejamento
Conhecimento em planejamento escolar
Conhecimento matemático e pedagógico para a prática docente
Conhecimento matemático em detrimento ao pedagógico
Conhecimentos suficientes para a prática docente
Desenvolvimento profissional
Elaboração de atividades e projetos de ensino
Exploração de recursos didático-pedagógicos
Exploração de recursos didáticos
Falta de incentivo para a docência
Implicações da reorganização das disciplinas
Metodologias de ensino
Parceria universidade e escola
Planejamento escolar
Postura diferenciada dos professores formadores
Realização de Iniciação Científica
Relação de conteúdos matemáticos avançados e a Educação Básica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Fazendo reiteradas leituras desse material, e pelas Unidades de Registro elencadas, fica evidente o apelo pelo desenvolvimento de uma prática docente durante os estágios supervisionados e/ou em disciplinas de cunho pedagógico. A maioria dos egressos mencionou que existem conhecimentos que só são compreendidos na prática em sala de aula, com a vivência no ambiente escolar, relacionados ao desenvolvimento de atividades, ao planejamento escolar à gestão educacional e a práticas inclusivas, que poderiam ser desenvolvidos em parceiras entre universidades e escolas[36].

Encontramos ainda destaque, nas falas dos egressos, ao desenvolvimento de conteúdos matemáticos e didático-pedagógicos com a perspectiva da Educação Básica, de maneira articulada e contextualizada, conforme já haviam explicitado na questão anterior (*Questão 26*).

Em relação aos conhecimentos didático-pedagógicos, a ênfase dos egressos se concentrou nas metodologias de ensino diferenciadas (Resolução de Problemas, Investigação Matemática, Modelagem e outras), na questão da Educação Inclusiva (aprendizagem de Libras e práticas inclusivas) e nos recursos didáticos (tecnologias, computação, LEM e jogos).

Com menos intensidade alguns tópicos foram elencados, tais como: Psicologia Educacional; História da Matemática; Filosofia da Matemática; Etnomatemática; Empreendedorismo; Avaliação; Políticas Educacionais; Carreira Docente; e Legislação.

Alguns pontos levantados dizem respeito às abordagens experienciadas na formação inicial, como a necessidade da articulação entre teoria e prática, dos conhecimentos matemáticos e pedagógicos, no sentido de reorganizar o currículo da Licenciatura. Para isso se faz necessária, como eles mesmos apontaram, uma mudança de postura dos professores formadores, buscando parcerias com escolas e professores do Ensino Básico e incentivando o trabalho com projetos, tal como apontam os estudos de Catai (2007) e Crecci (2016).

É claro que não podemos valorizar apenas as lacunas da formação e, por isso, questionamos os egressos: "Você consegue enxergar a importância da Graduação em Licenciatura em Matemática para o seu trabalho?" (*Questão 29*). Esboçamos, na Tabela 13, a classificação das respostas a essa questão.

Tabela 13 - Classificação das Respostas da Questão 29

Não responderam	19
Responderam "Sim"	120
Responderam "Não"	11
Responderam "Parcialmente"	20

[36] Vale ressaltar que esses egressos não tiveram a oportunidade de participarem do PIBID, pois, quando se formaram, ainda não estava implantado.

Total	170

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As respostas daqueles que apresentaram alguma justificativa foram submetidas à Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979), e apresentamos no Quadro 17 as Unidades de Registro que foram extraídas dos excertos.

Quadro 17 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 29

Questão 29: Você consegue enxergar a importância da graduação em Licenciatura em Matemática para o seu trabalho?
Importância da formação inicial
Formação para a inserção no mercado de trabalho
Formação para atuação profissional
Conhecimento matemático e pedagógico para a prática docente
Conhecimento matemático
Desenvolvimento do raciocínio lógico
Mudança de área
Desenvolvimento profissional
Conhecimento didático-pedagógico
Formação de professores para o EF e EM
Conhecimentos insuficientes para a prática docente
Formação para a Pós-Graduação
Insuficiência de conhecimento pedagógico
Capacidade de abstração
Conhecimento do papel social do educador
Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação
Conhecimento dos aspectos psicológicos relativos à aprendizagem
Conhecimento matemático articulado ao Ensino Básico
Conhecimento matemático e pedagógico
Conhecimento matemático em detrimento ao pedagógico
Conhecimento na prática
Conhecimento pedagógico
Diferença entre Licenciatura e Bacharelado
Falta de experiência em sala de aula
Formação do professor pesquisador
Insuficiência do conhecimento matemático
Vivência na Universidade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A maioria dos egressos que responderam “Não” para esta pergunta se baseou no fato de estarem atuando em outras áreas, e por isso, evidentemente, o curso não foi interessante.

Porém, dois egressos que responderam “Não” mencionaram que o enfoque do curso de Licenciatura não era adequado para a formação do professor da Educação Básica. Os dois atuam no Ensino Superior e se formaram em instituições distintas, mas assinalaram que o curso de formação visa um perfil de profissional direcionado à inserção acadêmica:

> O curso não discute a inserção no mercado de trabalho. Ou seja, o formado dificilmente sabe como e onde procurar emprego. Minha impressão é que o curso

> tem pouco interesse em formar para o trabalho (como professor da educação básica), mas sim, formar para a inserção acadêmica (direcionando alunos para o mestrado e o doutorado) (Participante 75).

Por outro lado, os egressos que responderam "Sim" para esta questão evidenciaram a importância da Graduação para a atuação profissional, tanto pela dimensão cultural adquirida, e pelo amadurecimento pessoal e profissional, quanto pelos conhecimentos matemáticos e/ou pedagógicos. Aqueles que não seguiram carreira docente mesmo assim apontaram como importantes os conhecimentos matemáticos adquiridos para a atuação profissional.

Além disso, foi citada algumas vezes a questão da inserção profissional, por conta de se ter um diploma de Graduação e poder prestar concursos e processos seletivos nas diferentes áreas. Nesse sentido, o curso foi importante por possibilitar o ingresso do licenciado no mercado de trabalho.

Em continuidade à nossa descrição do Questionário, apresentamos, a seguir, no Quadro 18, as Unidades de Registro referentes às respostas da *Questão 28*: "Você teve dificuldade em acompanhar as transformações e/ou inovações tecnológicas da sua área de formação?". Analisamos as resposta apenas dos 109 egressos que estão atuando no Ensino Básico e/ou Superior, e, desses, apenas 37 apontaram alguma justificativa.

Quadro 18 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 28

Questão 28: Você teve dificuldade em acompanhar as transformações e/ou inovações tecnológicas da sua área de formação?
Acompanhamento das transformações tecnológicas
Formação continuada
Dificuldade em acompanhar as transformações tecnológicas
Instituições de ensino não acompanham as inovações
Cursos de formação não acompanham as transformações
Dificuldade para inserir as inovações no ensino
Não acompanha as transformações tecnológicas
Falta de tempo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De maneira geral, os professores buscam conhecer e utilizar novas tecnologias no ensino, por meio da Formação Continuada, ou pelo próprio interesse em acompanhar as transformações tecnológicas. Porém, as dificuldades encontradas para a não utilização das tecnologias no ensino versam sobre a carência na formação inicial e a falta de estrutura das instituições de ensino, seja pelos recursos, materiais ou espaço.

Na *Questão 30*, pedimos para os egressos descreverem as atribuições e desafios do professor de Matemática na atualidade. O Quadro 19, abaixo, mostra as Unidades de Registro desta questão[37].

Quadro 19 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 30

Questão 30: Escreva sobre as atribuições e desafios do professor de Matemática na atualidade
Motivação do aluno
Falta de interesse pelo estudo
Defasagem do conhecimento do Ensino Básico
Indisciplina
Metodologias diversificadas
Utilização das TIC
Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
Crença que a matemática é difícil
Imposição de currículo
Salário do professor inferior ao mercado
Conhecimento do papel social do educador e da matemática
Desvalorização do ensino pela sociedade
Desvalorização do profissional
Excesso de alunos por sala
Política de progressão continuada
Acompanhamento das transformações da sociedade
Complexidade do trabalho docente
Desvalorização da carreira docente
Problemas sociais do contexto do aluno
Ausência de formação continuada
Avaliações externas
Dificuldades na relação professor-aluno
Envolvimento da comunidade
Formação Continuada
Importância da atualização profissional
Infraestrutura escolar
Jornada de trabalho exaustiva
Processo de ensino e aprendizagem
Responsabilidade da escola por toda a educação do aluno
Sucateamento do ensino
Turmas heterogêneas
Acompanhamento das transformações tecnológicas
Articulação entre teoria e prática
Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação
Comprometimento dos alunos
Condições salariais
Falta de respeito
Melhores condições de trabalho
Valorização da carreira docente

[37] Lembramos que todo o material que organizamos para constituir as UC e UR do Questionário se encontram no Apêndice I deste trabalho.

Violência
Articulação do conhecimento da formação matemática às transformações sociais
Ausência de uma identidade profissional
Autonomia e independência no trabalho
Avaliação
Colaboração
Compreensão integrada dos conteúdos matemáticos
Comprometimento dos familiares
Conhecimento da profissionalidade docente
Conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem
Conhecimento em didática
Conhecimentos insuficientes para a formação docente
Formação transformadora
Gestão autoritária
Gestão escolar
Impotência para o desenvolvimento das aulas
Mudança de área
Parceria universidade e escola
Plano de carreira
Questões sindicais
Reconhecimento da docência enquanto profissão
Reconhecimento da profissão na sociedade
Valorização profissional
Violência física e verbal

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os temas mais recorrentes nesta *Questão 30*, sobre as atribuições e desafios do professor, estão relacionados à relação professor-aluno. A falta de interesse dos alunos pelo estudo e a crença de que "Matemática é difícil" são aspectos que incomodam e interferem no trabalho dos professores. Os egressos, atuais professores, disseram que tentam motivá-los, usam metodologias diversificadas, e reinventam as aulas de Matemática para cativá-los e aproximá-los dos estudos. Adentram esta relação professor-aluno a indisciplina, a violência e problemas sociais advindos do contexto do aluno.

O desprestígio do professor, a desvalorização e a falta de respeito também são problemas enfrentados pelos professores. Eles contaram sobre a dificuldade em ministrar aulas em uma sociedade que acredita em que tudo pode ser aprendido sem a ajuda do professor, na qual a escola não é valorizada. Além disso, a maioria dos pais e familiares não possui um comprometimento com a escola e com a educação dos filhos.

Na rede estadual de ensino em São Paulo, existe uma proposta de currículo, balizada por avaliações externas, que causa um certo desconforto para o trabalho de alguns professores. Não podemos generalizar esta situação, pois, de acordo com o estudo de Crecci e Fiorentini (2014), embora os professores que foram investigados tenham se sentido

pressionados para colocar em prática tal proposta, eles demonstraram, a partir de diferentes profissionalidades, "autonomia na gestão do currículo e capacidade de resiliência diante das pressões externas, sobretudo quando contam com apoio de grupos de estudo ou da própria comunidade escolar" (CRECCI; FIORENTINI, 2014, p. 619). Talvez o desconforto exposto por alguns egressos seja pelo fato de não existir este apoio de grupos de estudos e da comunidade escolar para discussão e viabilização da proposta.

O desafio se apresenta ainda maior para esses egressos quando tentam suprir a defasagem de anos anteriores em relação à aprendizagem, mas imersos na política de Progressão Continuada, sem contar com a precarização do trabalho docente: falta de recursos e infraestrutura; salas com excesso de alunos; e má remuneração.

Os egressos apontaram também, entre outros aspectos, a necessidade de o professor acompanhar as transformações tecnológicas e sociais, por meio de cursos de formação continuada e parcerias colaborativas de trabalho.

Dando continuidade, perguntamos na *Questão 31*: "Você está satisfeito com a sua profissionalidade, e em termos de salário, *status* social, reconhecimento da profissão pelas outras profissões, valorização do governo, entre outros?".

Consideramos nesse momento as respostas dos 109 egressos que estão atuando no Ensino Básico e/ou Superior. A partir daqueles que apresentaram alguma justificativa para essa questão, nós submetemos as respostas à Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979) e apresentamos as Unidades de Registro no Quadro 20, a seguir.

Quadro 20 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 31

Questão 31: Você está satisfeito com a sua profissionalidade, e em termos de salário, *status* social, reconhecimento da profissão pelas outras profissões, valorização do governo, entre outros?
Desvalorização da carreira docente
Ausência do reconhecimento social da profissão
Salário do professor inferior ao mercado
Satisfação com a própria profissionalidade
Condições de trabalho
Condições salariais
Insatisfação com a profissionalidade
Parcialmente satisfeito
Desvalorização do ensino pela sociedade
Jornada de trabalho exaustiva
Reconhecimento da docência enquanto profissão
Aproximação com a realidade escolar
Ausência de Políticas Públicas para melhorias no Ensino Básico
Ausência de uma identidade profissional
Comprometimento dos familiares
Conhecimentos satisfatórios para a formação docente

Consciência do inacabamento da formação docente
Desserviço da mídia
Desvalorização do profissional
Dificuldades na relação professor-aluno
Excesso de alunos por sala
Falta de incentivo para a docência
Falta de interesse pelo estudo
Indisciplina
Infraestrutura escolar
Parceria universidade e escola
Política de progressão continuada
Presença de professores na escola sem habilitação
Pressões políticas e sociais
Problemas sociais do contexto do aluno
Realização profissional
Turmas heterogêneas
Violência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como justificativa para a "não satisfação", encontramos na grande maioria: a baixa remuneração, a falta de valorização social e incentivo para a docência (pela sociedade e governo), as condições de trabalho (jornadas extensas, excesso de alunos por sala, infraestrutura, entre outros fatores). Os egressos apontaram esses itens como sendo os responsáveis pela evasão de professores do ensino.

A maioria daqueles que responderam "Sim" se encontra em iniciativas privadas e/ou no Ensino Superior, na qual a valorização do professor ainda é um pouco melhor. Os que se sentem "parcialmente" satisfeitos indicaram que estão satisfeitos com a escolha profissional, porém existem aspectos a serem conquistados que são os mesmos aspectos apontados pelos não satisfeitos. Ou, ainda, por estarem atuando no ensino privado e/ou superior, juntamente com a atuação no Ensino Básico da rede pública.

Em sequência, perguntamos sobre a pretensão profissional dos egressos na *Questão 32*. Vale ressaltar que nesse momento analisamos as respostas de todos os egressos, e as Unidades de Registro, oriundas da *Questão 32*, se encontram no Quadro 21.

Quadro 21 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 32

Questão 32: Você consegue enxergar a importância da graduação em Licenciatura em Matemática para o seu trabalho?
Pós-Graduação
Carreira universitária
Mudança de área
Pesquisador
Gestão escolar
Aumento da renda
Carreira docente no Ensino Básico

Pós-doutorado
Desenvolvimento de projeto educacional
Formação continuada
Proprietário de escola
Redução da jornada de trabalho
Valorização profissional
Curso de Pedagogia
Empreendedorismo
Implantação do LEM na escola
Melhores condições de trabalho
Publicação de livro didático
Voluntariado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para compreendermos as respostas à *Questão 32*, foi preciso verificarmos novamente a área de atuação dos participantes.

Dos egressos que estão trabalhando em outra área, identificamos as seguintes pretensões: continuar os estudos; almejar cargos de maior prestígio; lecionar no Ensino Superior; aumentar o salário; voltar para a Matemática; ser autônomo; e expandir os negócios. Ressaltamos que essas são as perspectivas dos egressos que não estão atuando com o ensino.

As pretensões daqueles que estão envolvidos com o ensino em algum nível (Básico, Superior, Infantil, Coordenação, Aulas particulares e outros) em sua maioria apontaram: realização da Pós-Graduação; atuação no Ensino Superior; e mudar de área. E, ainda, os egressos que estão trabalhando com pesquisa ou realizando doutorado disseram, em sua maioria, almejar o Ensino Superior. Subjacente a estas pretensões, vemos novamente a busca pela valorização profissional e da profissão.

Para não parecer que a pretensão dos egressos é sair do Ensino Básico, destacamos outras dimensões que indicam a vontade de continuar, tais como: desenvolvimento de projeto educacional; ser proprietário de escola; implantar um LEM na escola; publicar um livro didático; e atuar na gestão escolar.

Por fim, pedimos aos egressos que deixassem comentários sobre algo que não havíamos mencionado anteriormente, de maneira livre (*Questão 34*). As Unidades de Registro desta questão foram organizadas no Quadro 22.

Quadro 22 - Unidades de Registro do Questionário: Questão 34

Questão 34: Você gostaria de comentar sobre algo que não mencionamos neste questionário?
Realização profissional
Perspectivas de mudança no ensino
Evasão de professores pelas condições de trabalho
Articulação das disciplinas pedagógicas e matemáticas
Articulação entre teoria e prática

Bons professores
Conhecimento dos aspectos conceituais, históricos, filosóficos e sociais da Matemática
Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação
Desesperança com a realidade educacional
Desvalorização da carreira docente
Educação Financeira e Economia
Empreendedorismo
Estágios profissionalizantes
Articulação das disciplinas de estágio com a realidade escolar
Importância da formação inicial
Importância das pesquisas
Importância do tema investigado para melhorias na formação
Inserção do idioma inglês
Mudança de área
Parceria universidade e escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Percebemos, pelas UR evidenciadas nesta *Questão 34*, as sugestões dos egressos para a melhoria da formação inicial, da realidade escolar e da profissão. Essas sugestões são oriundas da reflexão do sujeito, imerso em uma cultura escolar e institucional, com a sua prática docente.

Vale relembrarmos que o movimento de constituição das Unidades de Contexto e de Registro, extraídas dos excertos do Questionário, está disponibilizado no Apêndice I deste trabalho.

A seguir, apresentamos a descrição das Entrevistas realizadas com alguns egressos que responderam a este Questionário. Além disso, apresentamos a descrição das Entrevistas dos coordenadores dos cursos investigados e dos pesquisadores que estão envolvidos direta ou indiretamente com propostas de Políticas Públicas. Essas Entrevistas constituíram os nossos contextos práticos 1, 2 e 3, já explicitados na Seção 4 deste trabalho, e, consequentemente, compuseram o *corpus* de análise.

6 DESCRIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA: 2° MOVIMENTO

A interpretação do passado só é experiência quando
tomamos o passado como algo ao qual devemos atribuir um
sentido em relação a nós mesmos.
(Jorge Larrosa)

Pelo delineamento metodológico adotado nesta pesquisa, e exposto na Seção 4, dedicamos nossas atenções neste momento a apresentarmos o 2º Movimento da pesquisa. Este movimento foi caracterizado pela realização de Entrevistas com egressos de cursos de Licenciatura em Matemática (UNESP/Rio Claro; UNESP/Bauru; e USP/São Carlos), com coordenadores dessas instituições e pesquisadores envolvidos com Políticas Públicas de formação.

A realização das Entrevistas nos proporcionou a criação dos três contextos práticos desta pesquisa, conforme apresentamos na Seção 4, por meio da Figura 4. Consideramos como contextos práticos as partes constituintes do *corpus* de análise da pesquisa.

Esse momento de descrição, em que apresentamos os sujeitos entrevistados e as questões elaboradas, balizadas pelos PPC e Questionário, objetiva explicitarmos o percurso metodológico para a obtenção dos dados da pesquisa.

Dessa forma, para exemplificar como os dados foram obtidos, separamos essa Seção em três Subseções: “Contexto Prático 1: Entrevista com Egressos”, “Contexto Prático 2: Entrevista com Coordenadores” e “Contexto Prático 3: Entrevista com Pesquisadores”. A seguir, apresentamos cada um deles.

6.1 Contexto Prático 1: Entrevista com Egressos

Ao realizarmos Entrevista com egressos de cursos de Licenciatura em Matemática, além de compreendermos a identidade docente – objetivo principal desta investigação – do ponto de vista do formado, buscamos elencar as motivações profissionais e pessoais que direcionam os egressos em sua escolha profissional, evidenciar o perfil profissional dos egressos de cursos de Licenciatura em Matemática do Estado de São Paulo, e compreender o contexto profissional em que eles atuam.

Considerando esses objetivos, foi possível ter indícios, entre outros, dos valores e concepções sobre a Educação na perspectiva do egresso e seu comprometimento com a carreira.

Para atingirmos os objetivos, selecionamos os egressos, que participaram do 1º Movimento da pesquisa (Questionário), para participarem do 2º Movimento (Entrevista).

Conforme explicitado na Subseção 4.3, 170 egressos responderam ao Questionário e, em um primeiro filtro, selecionamos os egressos que estavam atuando no ensino (Básico ou Superior) e que haviam manifestado interesse em continuar participando da pesquisa. Isso resultou em 92 egressos, mas, pelos objetivos da pesquisa, optamos por entrar em contato com os 68 egressos que estavam atuando no Ensino Básico.

Enviamos o convite para os 68 egressos, e recebemos 21 respostas positivas (oito egressos da USP/São Carlos; cinco egressos da UNESP/Rio Claro; e oito egressos da UNESP/Bauru). Porém, conseguimos viabilizar a Entrevista com apenas seis egressos.

Foram entrevistados cinco homens e uma mulher, sendo dois egressos da UNESP/Rio Claro, um egresso da UNESP/Bauru e três egressos da USP/São Carlos. Abaixo, na Tabela 14, organizamos algumas informações gerais dos egressos.

Tabela 14 – Informações gerais dos egressos

Identificação[38] do Depoente	Ano de Formação	Cidade que Reside	Idade	Formação Complementar
E1	2007	Leme – SP	31	Especialização
E2	2004	Limeira – SP	34	Mestrado Acadêmico
E3	2008	Cerqueira César – SP	32	Mestrado Profissional
E4	2009	São José do Rio Preto – SP	30	Nenhuma
E5	2009	São Carlos – SP	31	Mestrado Profissional
E6	2009	Itápolis – SP	29	Mestrado Profissional[39]

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Pela Tabela 14, é possível verificarmos que apenas um egresso não possui especialização, entretanto este egresso está em vias de finalização de uma especialização, e elaborando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Todos seguiram a carreira docente, após a conclusão da Licenciatura em Matemática, e mencionaram no Questionário que consideram importante a atualização profissional.

Os egressos entrevistados atuam no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, em instituições públicas e privadas. Três deles trabalham apenas em instituições privadas, um deles atua somente em instituição pública e dois deles trabalham na pública e privada.

Embora possuam uma carga de trabalho intensa, os egressos conseguiram nos conceder a Entrevista, no segundo semestre de 2017. As Entrevistas foram realizadas de maneira virtual, pelo Messenger do Facebook, e apenas uma delas foi realizada por *email*.

Posteriormente à realização das Entrevistas, encaminhamos a transcrição na íntegra aos egressos, para que esses pudessem adicionar informações ou retirar trechos com os quais

[38] Utilizamos a letra E para identificarmos egressos e números para nos referirmos aos sujeitos.
[39] Este egresso se formou posteriormente no curso de Pedagogia.

não estavam se sentindo confortáveis. Após a conferência da transcrição, os egressos aprovaram o uso das mensagens e nos enviaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado[40]. Como as entrevistas foram concedidas às pesquisadoras optamos por não tornar pública as transcrições.

As Entrevistas foram semiestruturadas e, pela sua natureza, elaboramos previamente um conjunto de questões, mas durante a conversa poderiam surgir outros questionamentos. O modelo da Entrevista que realizamos com os egressos está disponível no Apêndice B deste trabalho.

Pautadas em nosso referencial teórico, e balizadas pelas informações dos PPC e Questionário, organizamos as questões da Entrevista por temáticas, buscando sempre indagações para compreendermos a identidade docente. Algumas questões são similares às do Questionário, pois nosso objetivo consistia em compreendermos a situação de maneira mais profunda. As respostas ao Questionário, em algumas vezes, não forneciam subsídios para entendermos o teor da temática tratada nas questões e respostas.

No primeiro bloco de questões, semelhantemente às Entrevistas com coordenadores e pesquisadores, questionamos os egressos sobre a escolha e trajetória profissional, por meio das questões: “Para você, o que faz uma pessoa decidir por uma profissão? Como foi realizada sua escolha em ser professor? Como foi sua trajetória profissional?”.

Essas questões se relacionam com a motivação do egresso pela escolha da carreira docente, e possibilitam-nos a compreensão do cenário de atuação do egresso.

Dentre as respostas apresentadas, evidenciamos a afinidade com a profissão docente, e especificamente com a Matemática, além de fatores circunstanciais do contexto social do sujeito e a influência de professores durante os anos escolares.

Na sequência, estávamos interessadas em conhecer um pouco sobre a prática docente do egresso, e por isso perguntamos: “Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios? Como você descreveria uma aula sua habitual?”. As respostas a esses questionamentos nos revelaram a complexidade da atuação profissional, que envolve conhecimentos matemáticos e pedagógicos, processos de ensinar e aprender, elementos da cultura escolar, problemas sociais que incidem sobre a prática docente, condições de trabalho, entre outros tópicos.

Ainda no âmbito da profissionalidade, eles foram questionados: “Quais conhecimentos você considera importantes para a docência? Que outras atividades/atitudes considera

[40] O modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no Apêndice E deste trabalho.

importantes para o exercício profissional? O que se espera de um professor de Matemática na atualidade?". A nossa ideia consistia em percebermos quais conhecimentos enfeixam a profissionalidade do professor, do ponto de vista dos egressos. Intrinsicamente a esses questionamentos estariam as dimensões científica-pedagógica, o comprometimento com a profissão, e as relações sociais do contexto escolar.

Duas questões que pareceram incomodar os egressos foram: "O que é ser professor? Como você descreveria a profissão docente?".

Embora eles exerçam diariamente a docência, as respostas para essas questões não são tão simples quanto parecem. Eles precisaram expor o que eles entendem pela profissão docente, suas atribuições e o dever legítimo enquanto profissional.

E, ainda, tratando da profissão docente, indagamos: "Você considera a profissão docente atrativa?", na tentativa de compreendermos aspectos da profissionalização e também da desprofissionalização docente.

Como nossa concepção de identidade docente se mostra na trama que se estabelece entre a formação inicial, o contexto de trabalho e as Políticas Públicas, um bloco de questões foi destinado especificamente à formação inicial. São elas: "O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo? Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente? Quais suas experiências em relação ao estágio e qual a sua importância para sua formação e sua prática docente? No momento de estágio, você já se via como professor? Ao término do estágio, percebeu em algum momento que a profissão poderia ser satisfatória para sua realização profissional? Ao concluir o curso de Licenciatura em Matemática, o que você considera que a instituição esperava de si enquanto futuro professor?".

As respostas para essas questões mostraram as experiências vivenciadas na formação inicial, e como essas experiências se relacionam com a própria prática docente, indicando lacunas e possibilidades nos espaços formativos. Conseguimos perceber, nas falas dos egressos, o amadurecimento profissional e a consciência dos próprios limites durante a formação inicial.

Buscando identificar a autocompreensão que os egressos possuem da própria profissionalidade, interrogamos: "Como você se vê como professor? Quais são suas principais características? Como os colegas na escola o encaram? Qual a imagem que procura projetar perante os colegas?", na busca pela identidade docente que buscam projetar, e que algumas vezes é limitada pelo contexto do trabalho.

E, para finalizar, perguntamos: “Como se sente na profissão? Quais expectativas profissionais tem para o futuro? Como se vê em termos da profissão escolhida, neste momento, face aos seus antigos colegas e amigos?”, para verificarmos as perspectivas futuras com relação à carreira docente.

As Entrevistas com os egressos nos forneceram dados importantes para a nossa compreensão sobre a constituição da identidade docente, objetivo desta pesquisa. A seguir, apresentamos o Contexto Prático 2, que nos revela aspectos sobre a identidade docente a partir da perspectiva da instituição.

6.2 Contexto Prático 2: Entrevista com Coordenadores

Para compreendermos a identidade docente, sob a perspectiva dos formadores, imersos à cultura da instituição de Ensino Superior, ponderamos necessária a realização de Entrevista com coordenadores dos cursos investigados, que estiveram envolvidos com a elaboração e restruturação dos PPC, no desenvolvimento, coordenação e avaliação de cursos. Além disso, buscamos compreender as inter-relações entre as Políticas Públicas, os Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Matemática e a profissionalidade docente.

Para tanto, realizamos uma Entrevista (semiestruturada), no 2º semestre de 2016, com os professores que foram coordenadores na UNESP (Rio Claro e Bauru) e USP (São Carlos), entre os anos de 2004 e 2009. O Quadro 23, abaixo, apresenta uma breve descrição dos professores coordenadores[41].

Quadro 23 - Descrição dos Coordenadores Entrevistados

Identificação do Depoente[42]	Descrição
C1	Possui Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1990), Mestrado em Matemática Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1993) e Doutorado em Matemática Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1999). Tem atuado na área de Matemática, com ênfase em Biomatemática, atuando principalmente nos seguintes temas: modelos matemáticos aplicados à Biologia, Teoria de Controle Ótimo e, mais recentemente, o estudo da Teoria de Conjuntos Fuzzy.
C2	Possui Graduação em Licenciatura em Matemática pela Fundação Educacional de Bauru (1984), Mestrado em Fundamentos da Matemática pela Universidade Estadual Paulista - UNESP - IGCE (1992) e Doutorado em Lógica e Filosofia da Ciência pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - IFCH (1998). Desde 1988 é professor na UNESP, Faculdade de Ciências, Departamento de Matemática, Câmpus de Bauru. Sua experiência acadêmica tem ênfase no ensino de Lógica e Fundamentos da Matemática e suas investigações científicas estão voltadas para lógica, traduções entre lógicas, modelos algébricos, quantificadores e lógicas não clássicas.

[41] Informações baseadas no Curriculum Lattes: http://lattes.cnpq.br/. Acesso em: jan. 2017.
[42] Utilizamos a letra C para identificarmos coordenadores e números para nos referirmos aos sujeitos.

C3	Possui Bacharelado em Matemática pela Universidade de São Paulo (1989), Mestrado em Matemática pela Universidade de São Paulo (1991) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1999). Atualmente é professora doutora da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, história da matemática, aspectos cognitivos e linguísticos na educação matemática, e ensino de matemática através da resolução de problemas. Coordenou o Curso de Licenciatura em Matemática no ICMC-USP, nos períodos de 1998 a 2009, e voltou à coordenação a partir de 2011.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Duas Entrevistas foram realizadas presencialmente, e apenas uma Entrevista foi realizada por Skype[43] (virtualmente), mas todas foram armazenadas em um gravador digital, e posteriormente realizamos sua transcrição. Nesse sentido, ao transcrevermos as Entrevistas, percebemos que as ideias não aparecem de forma linear, pois trata-se de uma Entrevista semiestruturada, e isso faz parte do processo de análise e organização dos dados. Para tanto, elaboramos um quadro com os excertos, de todos os entrevistados.

As questões abordadas na Entrevista com os coordenadores encontram-se no Apêndice C deste trabalho. Como as entrevistas foram concedidas às pesquisadoras, optamos por não deixar pública às transcrições realizadas.

Achamos pertinente para as Entrevistas com coordenadores, tratando-se da identidade docente, considerarmos as motivações sociopolíticas, profissionais e pessoais que direcionaram a escolha profissional, o perfil docente, os conhecimentos para o exercício docente, as influências das diretrizes curriculares, aspectos relacionados às atribuições do coordenador e Políticas Públicas.

As primeiras questões da Entrevista versavam sobre a escolha profissional, similares às Entrevista com egressos: “Para você, o que faz uma pessoa decidir por uma profissão? Como foi realizada sua escolha em ser professor e atuar no Ensino Superior?”.

Essas questões deram margem para os coordenadores comentarem um pouco sobre a trajetória profissional. Pudemos perceber que existem algumas características subjetivas, sociais, culturais e políticas, que influenciam o professor em sua escolha profissional. Essas características estão relacionadas com a exequibilidade da formação docente, viabilidade, influência do mestre-formador e familiar, condições salariais, e reconhecimento da profissão na sociedade.

Em seguida, indagamos os coordenadores sobre a atratividade da carreira docente: “Você considera a profissão docente atrativa?”. Apareceram algumas respostas na mesma linha de raciocínio das anteriores, pois, para eles que optaram por ser professores, ela se

[43] Maiores informações em: https://www.skype.com/en/.

apresentou como atrativa no momento da escolha profissional. Porém, atualmente, a carreira docente está desvalorizada, social e financeiramente, fazendo com que os jovens tenham pouco interesse.

Apenas duas questões foram direcionadas para a formação inicial desses coordenadores. São elas: “O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo? Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?”.

Aspectos/dimensões de ordem pedagógica foram ressaltados, como o conhecimento dos aspectos conceituais, históricos, filosóficos e sociais da Matemática, e as experiências vivenciadas no estágio. Entretanto, alguns apontamentos foram realizados sobre as lacunas da formação inicial, como a ausência de articulação entre teoria e prática, e o desconhecimento da estrutura e funcionamento da escola. Os egressos comentaram aspectos/dimensões similares perante essas questões sobre a formação inicial.

Questões direcionadas à prática docente foram elaboradas no sentido de compreendermos aspectos da profissionalidade do professor: “Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios? Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor? Sua concepção mudou do período em que se formou? Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?”.

As respostas a esses questionamentos nos revelaram a complexidade da profissão docente, estabelecida pelas relações entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, e os conhecimentos matemáticos e pedagógicos que se estabelecem nessa trama, a cultura escolar e dos alunos, as condições de trabalho, entre outros aspectos.

Questões de ordem administrativa e de gestão foram abordadas pelos professores nesse processo de Entrevista, e nos propiciam o conhecimento da estrutura dos cursos de Licenciatura em Matemática.

Em um primeiro bloco de questões, enfeixamos um conjunto de questões direcionadas às diretrizes curriculares e aos processos de reestruturação dos cursos, tais como: “Muito se fala sobre as articulações entre a teoria e a prática dentro dos cursos de formação. Como você entende esta questão? O que poderia ser feito neste sentido? Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo? Você acredita que as medidas adotadas para reestruturar o curso possuem relação com a preparação do professor para o ambiente escolar? Os cursos de formação possuem alguns

documentos balizadores, como o Projeto Pedagógico de Curso. Você acredita na intenção desse documento?".

As respostas para esses questionamentos mostram as influências das Políticas Públicas na organização curricular, bem como o enlace político e social envolvido nas tomadas de decisão dos coordenadores. Além de aspectos/dimensões políticas, foram evidenciados limites e possibilidades dos cursos de formação docente, para a criação de espaços de aprendizagem.

No segundo bloco, que envolvia as questões de cunho administrativo, realizamos perguntas sobre as atribuições dos coordenadores: "Qual é o seu papel enquanto coordenador de um curso de Licenciatura em Matemática? Quais são as atribuições do coordenador? Em sua opinião, existe espaço para o coordenador propor discussões e debates sobre o processo de formação inicial? Em que medida ficam as distribuições entre os encargos políticos, administrativos e pedagógicos? Quais desses são mais explorados na função de coordenador? Além da coordenação, você já exerceu outros cargos na universidade?".

Nosso objetivo, com essas questões, foi o de percebermos o papel do coordenador, e a influência de suas ações, na formação do licenciando e, consequentemente, em sua identidade. O fato de o coordenador indicar uma gestão democrática, realizar integração e orientação aos licenciandos, articular professores-formadores com o perfil das disciplinas e, ainda, acompanhar o desenvolvimento do curso nos possibilitou uma reflexão sobre as concepções que este coordenador possui, enquanto professor-formador, sobre a Educação e o ensino.

Na sequência, achamos pertinente ponderar indagações sobre a profissionalização, e para isso perguntamos: "O que você entende por profissionalização docente? Quais temas de estudo você acredita que ainda não foram suficientemente abordados para a melhoria da profissionalização docente?".

O aspecto/dimensão principal dessas questões consiste em compreendermos o comprometimento, o engajamento e o papel do coordenador neste processo de profissionalização. Nesta direção, os coordenadores apontaram direitos e deveres da profissão docente, bem como a necessidade de reconhecimento da docência enquanto profissão.

Duas questões relacionadas às Políticas Públicas foram elaboradas: "Quais Políticas Públicas estão sendo implantadas para a melhoria da Formação de Professores? Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?".

Essas questões foram pensadas a partir do nosso fenômeno de investigação e das nossas concepções sobre identidade docente (apresentadas na Seção 3), para que pudéssemos dar sentido às inter-relações entre as Políticas Públicas de formação, a influência dessas

políticas no trabalho docente e, consequentemente, as influências na identidade docente dos egressos.

Tratando-se de sentido e significado, é importante estarmos atentos para percebermos "de onde" a pessoa fala e "para quem" ela fala. Mudam-se as posturas, os comportamentos e as críticas conforme o lugar que a pessoa ocupa dentro de determinada instituição.

Por fim, indagamos: "Qual o perfil profissional dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática hoje?", buscando estabelecer uma relação direta com a profissionalidade e a identidade do professor na atualidade.

Foi evidenciada a necessidade de um professor comprometido com o ensino e com a melhoria da Educação e que soubesse reconhecer o seu papel social enquanto educador matemático, além de ter formação para trabalhar em equipe e de forma interdisciplinar.

A seguir, apresentamos a descrição das Entrevistas com os pesquisadores envolvidos com Políticas Públicas e formação de professores.

6.3 Contexto Prático 3: Entrevista com Pesquisadores

Para compreendermos a identidade docente no contexto político e social da formação de professores, realizamos Entrevistas com cinco pesquisadores do estado de São Paulo, que estão envolvidos com as Políticas Públicas de formação, e também, que desenvolvem pesquisas sobre formação de professores. O nosso objetivo, com essa Entrevista, consiste em compreendermos as inter-relações entre as Políticas Públicas, os Projetos Pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática e a profissionalidade docente.

Em um primeiro momento enviamos convites, por *email*, para a realização da Entrevista, a oito professores-pesquisadores da comunidade acadêmica brasileira, especificamente do estado de São Paulo, e tivemos retorno de cinco convites. A seleção dos nomes dos pesquisadores se processou em um diálogo entre a pesquisadora e a sua orientadora, considerando as especificidades desta pesquisa, a representatividade e a acessibilidade do pesquisador, e a exequibilidade da realização da pesquisa.

Uma breve descrição[44] do perfil desses pesquisadores será apresentada no Quadro 24, a seguir.

[44] Informações baseadas no Curriculum Lattes: http://lattes.cnpq.br/. Acesso em: jan. 2017.

Quadro 24 - Descrição dos Pesquisadores Entrevistados

Identificação do Depoente[45]	Descrição
P1	Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, Doutorado em Psicologia - Université de Paris VII - Université Denis Diderot e Pós-Doutorado pela Université de Montréal e pela Pennsylvania State University. Atualmente é professora aposentada da Universidade de São Paulo (USP), e trabalha como pesquisadora Sênior na Fundação Carlos Chagas, exercendo os cargos de Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais e de Superintendente de Educação e Pesquisa. Foi membro e presidiu o Comitê Científico - Educação do CNPq e foi coordenadora da área de Educação da CAPES. Atuou como Consultora da UNESCO e de outros organismos nacionais e internacionais. Suas Áreas de Pesquisa são: Formação de Professores, Avaliação Educacional e Metodologias da Investigação Científica.
P2	Possui Graduação em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1990), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2000). Atualmente é presidente da SBEM. Tem experiência na pesquisa e prática em Educação Matemática, com ênfase em Prática Pedagógica e Formação Docente, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores que ensinam matemática, desenvolvimento profissional docente, educação matemática e infância, jogo e resolução de problemas.
P3	Possui Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade de Sorocaba (UNISO) (1989), Especialista em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (1993), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1999) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2004). Atualmente é pós-doutoranda pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Exerce o cargo de professor associado na Universidade Federal de São Carlos (DME-UFSCar). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática. Desenvolve pesquisa nas seguintes temáticas: Formação de Professores, Educação Matemática, Educação Conceitual, História da Matemática e ensino de álgebra.
P4	Possui Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (1983), Mestrado em Educação Matemática pela UNESP/Rio Claro (1987), Doutorado em Educação Matemática pela Cornell University, Estados Unidos (1993) e Pós-Doutorado pela Cornell University, Estados Unidos (1996). Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP/Rio Claro, e coordenador do Grupo de Pesquisa em Informática, Outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM). Desenvolve pesquisas nas áreas de EaD *online*, modelagem, tecnologias digitais, metodologia de pesquisa qualitativa e performance matemática digital, tendo diversos artigos e livros publicados no Brasil e no exterior.
P5	Possui Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (1990), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1997) e Pós-Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora aposentada da UNESP e atualmente professora assistente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi coordenadora do GT Formação de Professores da ANPED e atualmente coordena projeto de pesquisa CAPES/INEP/SECAD - Observatório da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, formação de professores de matemática, trabalho docente, profissionalidade docente, cursos de licenciatura, educação matemática.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Realizamos uma Entrevista (semiestruturada), no 2º semestre de 2016, com os pesquisadores, de maneira presencial, em seus gabinetes de trabalho. As Entrevistas realizadas foram armazenadas em um gravador digital, para posteriormente realizarmos a

[45] Utilizamos a letra P para identificarmos pesquisadores e números para nos referirmos aos sujeitos.

transcrição. Como as entrevistas foram concedidas às pesquisadoras optamos por não tornar pública as transcrições. As questões abordadas na Entrevista encontram-se no Apêndice D deste trabalho.

Iniciamos a Entrevista com os pesquisadores buscando compreender a trajetória e a escolha profissional desses profissionais, de maneira semelhante ao que foi realizado com egressos e coordenadores: “Para você, o que faz uma pessoa decidir por esta ou aquela profissão? Como foi realizada sua escolha em ser professor e atuar no Ensino Superior? Você considera a profissão docente atrativa?”.

A trajetória dos pesquisadores, assim como a dos coordenadores, inclui o ingresso no Ensino Superior, e suas atribuições enquanto formadores e pesquisadores. Ademais, os motivos que os levaram à docência são similares, como os fatores circunstanciais, a influência familiar e do mestre-formador, condições de trabalho, e outros.

Na sequência indagamos: “Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios? Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor? Sua concepção mudou do período em que se formou? Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?”.

Por meio dessas questões, buscávamos compreender elementos da profissionalidade do professor que fossem importantes para estabelecermos relações com as respostas dos egressos e coordenadores. Dentre elas, sinalizamos como desafios a relação professor-aluno, a articulação teoria e prática, as adaptações às condições de trabalho, os processos avaliativos, a prática docente de maneira geral, e as questões políticas e sociais que permeiam o contexto escolar. Perante os desafios, os pesquisadores apontaram conhecimentos importantes para o exercício docente, tais como: conhecimento em organização e planejamento, conhecimento da estrutura e funcionamento da escola, bem como de seu currículo, conhecimento em ética e política, conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos, além de conhecimentos matemáticos e pedagógicos.

Posteriormente, as perguntas foram direcionadas à formação inicial: “O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo? Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?”. O destaque para essas questões foram os conhecimentos dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação, bem como os fundamentos das práticas de ensino e didática.

Ainda sobre a formação inicial, questionamos sobre a organização dos cursos de Licenciatura em Matemática: “Muito se fala sobre as articulações entre a teoria e a prática

dentro dos cursos de formação. Como você entende esta questão? O que poderia ser feito neste sentido? Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo? Você acredita que as medidas adotadas para reestruturar o curso possuem relação com a preparação do professor para o ambiente escolar? Os cursos de formação possuem alguns documentos balizadores, como o Projeto Pedagógico de Curso. Você acredita na intenção desse documento?".

Nosso interesse era tentar perceber as reais mudanças e a reestruturação pelas quais os cursos de Licenciatura em Matemática estão passando, e as influências dessas mudanças na formação dos professores. Perante os depoimentos, foi possível compreendermos a concepção de ensino que está por trás do discurso, e o lugar da Licenciatura nas instituições de ensino superior. Nessa conjuntura, interdisciplinaridade, movimento dialético entre teoria e prática, teorização da prática docente, vivência escolar foram temas em relevo.

Para compreendermos aspectos/dimensões da profissionalização, realizamos duas perguntas, análogas às da Entrevista com coordenadores: "O que você entende por profissionalização docente? Quais temas de estudo você acredita que ainda não foram suficientemente abordados para a melhoria da profissionalização docente?".

Pelas respostas, observamos a preocupação com a melhoria da profissionalização do trabalho do professor, pois evidenciamos a necessidade do reconhecimento da docência enquanto profissão pela sociedade, incluindo a valorização da carreira, o estatuto profissional e a delimitação de direitos e deveres da profissão docente, objetivando uma identidade profissional.

Indagamos os pesquisadores sobre Políticas Públicas nas duas questões: "Quais Políticas Públicas estão sendo implantadas para a melhoria da Formação de Professores? Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?".

A crítica neste momento reside no fato de não existirem Políticas Públicas sustentáveis na formação inicial que garantam investimento e valorização para a formação de professores. Políticas públicas voltadas à pesquisa na escola, financiamento para participação de eventos, e o reconhecimento da escola enquanto formadora são aspectos que poderiam contribuir para a permanência do professor na escola.

Por fim, interrogamos sobre o perfil do egresso por meio da questão: "Qual o perfil profissional dos estudantes de um curso de Licenciatura hoje?".

Os pesquisadores revelaram o interesse em formar profissionais que saibam trabalhar em equipe, e de forma interdisciplinar, além de serem sujeitos críticos e reflexivos em relação à própria prática. A consciência do inacabamento da formação foi um ponto de destaque, considerando a formação de professores investigadores.

As Entrevistas com os pesquisadores foram relevantes para estabelecermos uma articulação com as propostas de formação, as Políticas Públicas e a profissionalidade do professor, objetivando compreendermos a identidade docente. Dessa forma, adiante, exporemos os procedimentos analíticos que foram realizados nos três contextos práticos.

7 NÚCLEOS DE SENTIDO: IDENTIFICANDO CATEGORIAS DE ANÁLISE

A educação necessita tanto de formação
técnica e científica quanto de sonhos e utopias.
(Paulo Freire)

Essa Seção da Tese é dedicada à apresentação da sistematização realizada para a obtenção das categorias de análise, a partir dos dados que foram coletados por meio das Entrevistas com egressos, coordenadores e pesquisadores. Com o *corpus* de análise delimitado e apresentado na Seção anterior, procuramos compor uma rede de significados, por meio da interpretação dos núcleos de sentidos descrevendo confluências e divergências. Conforme Franco (2007, p. 15),

> o significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir das suas características definidoras e pelo seu corpus de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

Parafraseando Franco (2007), o sentido implica em uma articulação de significados da pesquisadora/pesquisa, inserida em uma prática social, a qual considera aspectos/dimensões sociais, cognitivos, subjetivos, valorativos e emocionais, da identidade docente.

Assim, os processos foram realizados à luz de alguns aspectos da teoria de Análise de Conteúdo da Bardin (1979), mas buscando delinear possíveis respostas à nossa questão de investigação – *Como se constitui a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática?*. Nosso objetivo consiste em: *Analisar e compreender a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Estado de São Paulo*.

Dessa forma, vamos apresentar como concebemos o conceito de Identidade Docente, a partir dos discursos de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática do estado de São Paulo, de coordenadores dos cursos investigados e de pesquisadores envolvidos com Políticas Públicas de Formação. Esta dinâmica é análoga ao trabalho de um artesão, que por meio de processos minuciosos, vai atribuindo sentido e significado às mensagens.

A sistematização da análise foi realizada seguindo as três fases propostas por Bardin (1979): *Pré-análise; Exploração do material;* e *Tratamento dos resultados, inferência e interpretação*.

A *Pré-análise* (fase 1), foi apresentada na Seção anterior, e correspondeu à etapa de escolha dos documentos e organização do material, que constituíram o *corpus* de análise da

pesquisa. Nesta Seção iremos apresentar os processos realizados nas fases de *Exploração do material* (fase 2) e *Tratamento dos resultados, inferência e interpretação* (fase 3).

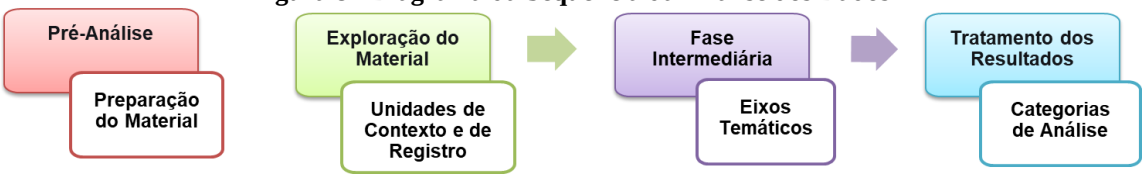
Durante o processo de *Exploração do Material* (fase 2) codificamos os dados da pesquisa de maneira criteriosa, a fim de identificarmos as Unidades de Contexto (UC) e Unidades de Registro (UR). Nesta pesquisa destacamos um parágrafo/trecho, que "nos saltaram aos olhos" indicando a significação e constituição das Unidades de Contexto. Elegemos o tema para caracterizarmos as Unidades de Registro, podem ser consideradas núcleos de sentido para a interpretação dos dados.

Posteriormente à fase 2, agrupamos os temas iniciais (UR), por meio de recorrências e divergências, em Eixos Temáticos (ET). Esse agrupamento foi realizado, a partir do teor das mensagens, objetivando identificarmos aspectos/dimensões que nos remetesse aos processos de constituição do conceito de Identidade Docente. Essa sistematização das UR em ET foi realizada anteriormente à fase de *Tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, a qual consideramos como uma fase intermediária às fases propostas por Bardin (1979). O movimento de constituição dos Eixos Temáticos é uma prática do Grupo de Formação de Professores da UNESP/Rio Claro, cunhada em um processo de estudo e pesquisa (MISKULIN, 2013; 2017). É uma prática que foi importante para posteriormente elencarmos as Categorias de Análise.

Por fim, na fase 3 – *Tratamento dos resultados, inferência e interpretação* – constituímos as Categorias de Análise, as quais serão apresentadas na Subeção 7.3, buscando "fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos" (BARDIN, 1979, p. 119).

Dessa forma, o processo de sistematização e categorização desta pesquisa foi realizado de acordo com o seguinte encadeamento:

Figura 8 - Diagrama da Sequência da Análise dos Dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Este diagrama revela que nossas lentes convergem para a identificação do objeto de análise, a partir da atribuição de sentidos e significados. A seguir, apresentamos detalhadamente cada etapa da sistematização e os processos de congruência e divergência entre as informações advinda das Entrevistas.

7.1 Levantamento das Unidades de Contexto e Registro

De mão de todas as Entrevistas transcritas, organizamos as respostas das perguntas realizadas aos depoentes em quadros, compostos por três colunas. Na primeira coluna inserimos a identificação do depoente, utilizando as letras E, C e P, para identificarmos se eram egressos, coordenadores ou pesquisadores, respectivamente, e números para diferenciar os sujeitos de cada contexto prático. Na segunda coluna inserimos os excertos das Entrevistas[46]. E por fim, nas terceira e quarta colunas, separamos um espaço para ser preenchido com as UC e UR, respectivamente. Abaixo, no Quadro 25, apresentamos um exemplo do trecho da Entrevista com o Coordenador 3. A continuidade desse quadro está no Apêndice G deste trabalho.

Quadro 25 – Exemplo da organização das UC e UR

Questão 1: Para você, o que faz uma pessoa decidir por uma profissão?			
Identificação do Depoente	**Excertos**[47]	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C3	Bom, eu acho que existe uma tendência pessoal geralmente das habilidades que a pessoa julga que tem, e às vezes esse julgamento pode até demorar um tempo até ela conseguir realmente identificar as coisas que ela gosta. Mas eu acho que também existem interferências dos familiares e dos próprios professores. Eu tenho visto que algumas pessoas comentam, que fizeram tal escolha profissional porque o professor tinha influência ou coisa assim, e outras por conta da família também. Apesar de não ser uma coisa assim, mais ligado àquela determinação da família como antigamente, que a família às vezes impunha certa profissionalidade para os filhos. Mas agora, às vezes assim, porque vê o pai atuando, a mãe atuando, ou porque o pai atua, então não quer fazer aquilo (risos). Então, de uma certa forma, acho que acaba tendo uma influência.	Bom, eu acho que existe uma tendência pessoal geralmente das habilidades que a pessoa julga que tem, e às vezes esse julgamento pode até demorar um tempo até ela conseguir realmente identificar as coisas que ela gosta.	Afinidade pela carreira
		Eu tenho visto que algumas pessoas comentam, que fizeram tal escolha profissional porque o professor tinha influência ou coisa assim, e outras por conta da família também.	Influência do mestre-formador
			Influência familiar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em cada resposta (Excertos) nós utilizamos o grifo para identificarmos a parte essencial da mensagem, considerada como o pano de fundo, a partir daquilo que nos "chamou a atenção". A utilização do grifo auxilia na localização das informações advindas dos discursos dos depoentes. Este grifo só foi possível a partir de releituras do material, no movimento de ir e vir dos dados pesquisados, a fim de identificarmos as partes mais significativas em relação ao objetivo da pesquisa.

Os trechos ressaltados pelo grifo foram considerado por nós como Unidades de Contexto e, posteriormente, foram copiados para a segunda coluna. Cada excerto pôde nos

[46] Nos excertos das entrevistas o símbolo "(...)" significa uma pausa na transcrição da entrevista.
[47] Os excertos podem conter erros ortográficos.

trazer uma ou mais Unidades de Contexto, que foram determinadas a partir do teor das mensagens.

Neste processo de constituição das UC existia um tema em evidência, na hermenêutica das mensagens, e que nos "saltou aos olhos", sendo possível de ser identificado, a partir de leituras e releituras cuidadosas do material, e com nosso objetivo e questão de investigação em mente. Os temas evidenciados foram considerados Unidades de Registro, e adicionados à quarta coluna, do Quadro 1. De maneira análoga, a partir de cada UC foi possível identificarmos uma ou mais UR.

Vale ressaltarmos as dificuldades que tivemos, em termos de sintaxe e semântica, para constituirmos as Unidades de Registro, em todos os momentos de análise, objetivando a fidedignidade à mensagem. Esta foi uma tarefa minuciosa, pois a pesquisadora esteve atenta para que não ocorressem incongruências em relação àquilo que foi dito pelos depoentes.

Todo o movimento de constituição das Unidades de Contexto e de Registro, dos três contextos práticos, está disponível nos Apêndices F, G e H deste trabalho.

A título de organização da análise, no Quadro 26 abaixo, nós apresentamos as UR, obtidas das Entrevistas com os egressos e identificadas em cada questão.

Quadro 26 – Unidades de Registro das Entrevistas com Egressos (por questão)

Questão 1: Para você, o que faz uma pessoa decidir por uma profissão?
Afinidade pela carreira
Condições salariais
Fatores circunstanciais
Influência do mestre-formador
Influência familiar
Influência social
Necessidade de uma profissão
Necessidade financeira
Realização profissional
Reconhecimento da profissão na sociedade
"Socialização primária" com o ensino
Questão 2: Como foi realizada sua escolha em ser professor?
Afinidade pela carreira
Afinidade pela matemática
Fatores circunstanciais
Influência do mestre-formador
Influência familiar
Questão 3: Como foi sua trajetória profissional?
Afinidade com o EF
Aumento da carga de trabalho
Elaboração de atividades e projetos de ensino

Fatores circunstanciais
Formação para a profissionalidade docente
“Incidente crítico”
Interdisciplinaridade
Oportunidade profissional
Participação em projetos de formação
Questão 4: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?
Articulação teoria e prática como desafio
Ausência de conhecimentos prévios
Ausência da autonomia dos alunos
Choque de realidade
Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
Conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem
Contexto social da escola
Cultura docente
Cultura institucional
Desvalorização da carreira docente
Dificuldades na relação professor-aluno
Gestão de sala de aula
Motivação do aluno
Precarização do trabalho docente
Pressões políticas e sociais
Processo de ensino e aprendizagem como desafio
Relação professor-aluno
Questão 5: Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor?
Comprometimento
Conhecimento do papel social do educador
Conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem
Consciência do inacabamento da formação docente
Inacabamento da formação docente
Metodologias diversificadas
Professor como mediador
Professor como mestre
Utilização das TIC
Questão 6: Como você descreveria uma aula sua habitual?
Aprendizagem com situação-problema
Articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
Articulação teoria e prática como desafio
Elaboração de atividades e projetos de ensino
Ensino tradicional
Falta de interesse pelo estudo

Interdisciplinaridade
Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos
Trabalho em grupo
Utilização das TIC
Questão 7: Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?
Aprendizagem da ética
Compartilhamento de experiências
Comprometimento
Conhecimento da profissionalidade na prática
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos
Conhecimento do currículo da Educação Básica
Conhecimento do papel social do educador
Conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem
Conhecimento em gestão de sala de aula
Conhecimento matemático e pedagógico
Conhecimento matemático
Conhecimento na articulação entre o trabalho docente e as TIC
Inacabamento da formação docente
Trabalho em grupo
Utilização das TIC
Questão 8: Que outras atividades/atitudes considera importantes para o exercício profissional?
Compartilhamento de experiências
Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
Conhecimento de metodologias diversificadas
Conhecimento na articulação entre o trabalho docente e as TIC
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos
Importância de cursos de idiomas
Desvalorização da carreira docente
Elaboração de atividades e projetos de ensino
Envolvimento da comunidade
Formação continuada
Inacabamento da formação docente
Questão 9: O que se espera de um professor de Matemática na atualidade?
Aprendizagem com situação-problema
Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
Conhecimento em gestão de sala de aula
Conhecimento em Resolução de Problemas
Conhecimento matemático articulado ao Ensino Básico
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos
Consciência do inacabamento da formação docente
Inacabamento da formação docente

Desenvolvimento do raciocínio lógico
Engajamento em projetos sociais e tecnológicos
Ensino tradicional
Professor “show”
Promoção de cenários de aprendizagem
Questão 10: Você considera a profissão docente atrativa?
Condições de trabalho
Desvalorização da carreira docente
Dificuldades na relação professor-aluno
Fatores circunstanciais
Profissão gratificante
Influência do mestre-formador
Não atratividade da carreira docente
Reconhecimento da profissão na sociedade
Salário do professor inferior ao mercado
Questão 11: O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?
Aprendizagem socialmente compartilhada
Ausência de práticas inclusivas
Bons professores
Carga horária suficiente
Qualidade da Formação
Conhecimento matemático em detrimento ao conhecimento pedagógico
Desarticulação com a realidade escolar
Desarticulação entre teoria e prática
Dificuldade em acompanhar o curso
Dificuldades no início da prática docente
Elaboração de atividades e projetos de ensino
“Incidente crítico”
Instalações físicas adequadas
Importância da orientação na formação acadêmica
Questão 12: Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?
Aproximação com a realidade escolar
Bons professores
Conhecimento da profissionalidade docente
Conhecimento didático-pedagógico
Conhecimento matemático
Consciência do inacabamento da formação docente
Inacabamento da formação docente
Desenvolvimento da autonomia
Ensino tradicional
Influência do mestre-formador

Trabalho em grupo
Questão 13: Quais suas experiências em relação ao estágio? E qual a sua importância para sua formação e sua prática docente?
Choque de realidade
Conhecimento em gestão de sala de aula
Conhecimento em planejamento escolar
Conhecimento na prática
Desenvolvimento de atividades práticas
Ensino tradicional
Frustração com a realidade educacional
Questão 14: No momento de estágio, você já se via como professor?
Afinidade pela carreira docente
Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação
Conhecimento em gestão de sala de aula
Reflexão sobre a prática docente
"Socialização primária" com o ensino
Questão 15: Ao término do estágio, percebeu em algum momento que a profissão poderia ser satisfatória para sua realização profissional?
Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos
Consciência do inacabamento da formação docente
Inacabamento da formação docente
Profissão gratificante
Professor como mediador
Reflexão sobre a prática docente
Questão 16: Ao concluir o curso de Licenciatura em Matemática, o que você considera que a instituição esperava de si enquanto futuro professor?
Conhecimento da profissionalidade docente
Desarticulação com a realidade escolar
Excelência na formação
Formação para o mercado de trabalho
Não atratividade do ensino básico público
Lugar da Licenciatura
Preocupação com a matemática pura
Questão 17: Como você se vê como professor? Quais as suas principais características?
Avaliação contínua
Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação
Comprometimento
Conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem
Conhecimento crítico e reflexivo em relação à própria prática
Defasagem do conhecimento do Ensino Básico
Desvalorização da carreira docente
Dificuldades na carreira docente

Inacabamento da formação docente
Indisciplina como desafio
Mediação na relação professor-aluno
Metodologias diversificadas
Professor companheiro
Professor exigente
Reavaliação da política de progressão continuada
Questão 18: Como os colegas na escola o encaram?
Amadurecimento profissional
Avaliação contínua
Consciência do inacabamento da formação docente
Inacabamento da formação docente
Gestão de sala de aula como desafio
Posicionamento crítico e reflexivo
Reconhecimento do trabalho pela coordenação
Trabalho coletivo
Questão 19: Qual a imagem que procura projetar perante os colegas?
Comprometimento
Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação
Motivação para o trabalho
Professor como mestre
Respeito às regras da escola
Questão 20: Como se sente na profissão? Quais expectativas profissionais tem para o futuro?
Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação
Condições salariais
Conhecimento do papel social do educador e da matemática
Desvalorização da carreira docente
“Incidente crítico”
Interdisciplinaridade
Interdisciplinaridade como desafio
Precarização do trabalho docente
Reflexão sobre a prática docente
Sobrecarga de trabalho
Valorização profissional
Questão 21: Como se vê em termos da profissão escolhida, neste momento, face aos seus antigos colegas e amigos?
Coordenação
Excelência na formação
Frustração com a realidade educacional
Salário do professor inferior ao mercado
Satisfação com a carreira docente
Valorização profissional

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Foi importante apresentarmos as UR e suas respectivas questões, para a compreensão de suas origens. Porém, para a compreensão global, organizamos o Quadro 27, abaixo, com todas as 124 UR das Entrevistas com egressos, sem considerarmos as UR repetidas. e organizadas por ordem alfabética.

Quadro 27 – Unidades de Registro advindas das Entrevistas com Egressos

Unidades de Registro – Entrevista Egressos
Afinidade com o EF
Afinidade pela carreira
Afinidade pela carreira docente
Afinidade pela matemática
Amadurecimento profissional
Aprendizagem com situação-problema
Aprendizagem da ética
Aprendizagem socialmente compartilhada
Aproximação com a realidade escolar
Articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
Articulação teoria e prática como desafio
Aumento da carga de trabalho
Ausência da autonomia dos alunos
Ausência de conhecimentos prévios
Ausência de práticas inclusivas
Avaliação contínua
Bons professores
Carga horária suficiente
Choque de realidade
Compartilhamento de experiências
Comprometimento
Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação
Condições de trabalho
Condições salariais
Conhecimento crítico e reflexivo em relação à própria prática
Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
Conhecimento da profissionalidade docente
Conhecimento da profissionalidade na prática
Conhecimento de metodologias diversificadas
Conhecimento didático-pedagógico
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos
Conhecimento do currículo da Educação Básica
Conhecimento do papel social do educador
Conhecimento do papel social do educador e da matemática
Conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem
Conhecimento em gestão de sala de aula
Conhecimento em planejamento escolar
Conhecimento em Resolução de Problemas
Conhecimento matemático

Conhecimento matemático articulado ao Ensino Básico
Conhecimento matemático e pedagógico
Conhecimento matemático em detrimento ao conhecimento pedagógico
Conhecimento na articulação entre o trabalho docente e as TIC
Conhecimento na prática
Consciência do inacabamento da formação docente
Contexto social da escola
Coordenação
Cultura docente
Cultura institucional
Defasagem do conhecimento do Ensino Básico
Desarticulação com a realidade escolar
Desarticulação entre teoria e prática
Desenvolvimento da autonomia
Desenvolvimento de atividades práticas
Desenvolvimento do raciocínio lógico
Desvalorização da carreira docente
Dificuldade em acompanhar o curso
Dificuldades na carreira docente
Dificuldades na relação professor-aluno
Dificuldades no início da prática docente
Elaboração de atividades e projetos de ensino
Engajamento em projetos sociais e tecnológicos
Ensino tradicional
Envolvimento da comunidade
Excelência na formação
Falta de interesse pelo estudo
Fatores circunstanciais
Formação continuada
Formação para a profissionalidade docente
Formação para o mercado de trabalho
Frustração com a realidade educacional
Gestão de sala de aula
Gestão de sala de aula como desafio
Importância da orientação na formação acadêmica
Importância de cursos de idiomas
Inacabamento da formação docente
“Incidente crítico”
Indisciplina como desafio
Influência do mestre-formador
Influência familiar
Influência social
Instalações físicas adequadas
Interdisciplinaridade
Interdisciplinaridade como desafio
Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos
Lugar da Licenciatura

Mediação na relação professor-aluno
Metodologias diversificadas
Motivação do aluno
Motivação para o trabalho
Não atratividade da carreira docente
Não atratividade do ensino básico público
Necessidade de uma profissão
Necessidade financeira
Oportunidade profissional
Participação em projetos de formação
Posicionamento crítico e reflexivo
Precarização do trabalho docente
Preocupação com a matemática pura
Pressões políticas e sociais
Processo de ensino e aprendizagem como desafio
Professor “show”
Professor como mediador
Professor como mestre
Professor companheiro
Professor exigente
Profissão gratificante
Promoção de cenários de aprendizagem
Qualidade da Formação
Realização profissional
Reavaliação da política de progressão continuada
Reconhecimento da profissão na sociedade
Reconhecimento do trabalho pela coordenação
Reflexão sobre a prática docente
Relação professor-aluno
Respeito às regras da escola
Salário do professor inferior ao mercado
Satisfação com a carreira docente
Sobrecarga de trabalho
“Socialização primária” com o ensino
Trabalho coletivo
Trabalho em grupo
Utilização das TIC
Valorização profissional

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De maneira análoga, a partir do exercício em identificarmos as UC e UR, elaboramos o Quadro 28 a seguir, com as Unidades de Registro que foram obtidas pelas Entrevistas com os coordenadores e organizadas por questão.

Quadro 28 – Unidades de Registro das Entrevistas com Coordenadores (por questão)

Questão 1: Para você, o que faz uma pessoa decidir por uma profissão?
Afinidade pela carreira
Condições salariais
Fatores circunstanciais
Influência do mestre-formador
Influência familiar
Reconhecimento da profissão na sociedade
Questão 2: Você considera a profissão docente como algo não atrativo?
Afinidade pela carreira
Condições salariais
Desvalorização da carreira docente
Não atratividade da carreira docente
Reconhecimento da profissão na sociedade
Questão 3: Como foi realizada sua escolha em ser professor e atuar no Ensino Superior?
Afinidade pela matemática
Influência do mestre-formador
Oportunidade profissional
"Socialização primária" com o ensino
Questão 4: O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?
Conhecimento dos aspectos conceituais, históricos, filosóficos e sociais da Matemática
Desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e matemáticas
Desarticulação entre teoria e prática
Desconhecimento das diferenças entre Bacharelado e Licenciatura
Dificuldades no início da prática docente
Experiência inicial vivenciada no estágio
Falta de conhecimento da estrutura e funcionamento da escola
Realização da Pós-Graduação
Questão 5: Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor? Sua concepção mudou do período em que se formou?
Afinidade pela carreira
Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação
Conhecimento do papel social do educador e da matemática
Conhecimento do papel social do educador
Dificuldades na relação professor-aluno
Formação transformadora
Motivação do aluno
Importância da orientação na formação acadêmica
Professor é um profissional
Utilização de metodologias diversificadas
Questão 6: Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?
Compreensão integrada dos conteúdos matemáticos
Comprometimento
Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas

Conhecimento em organização e planejamento
Conhecimento matemático
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos e da instituição
Dedicação à carreira docente
Influência do mestre-formador
Respeito pelos alunos e pela instituição de ensino
Questão 7: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?
Conciliação entre a pós-graduação e a prática docente
Falta de interesse pelo estudo
Formação do professor investigador
Isolamento do professor
Motivação do aluno
Não valorização do trabalho coletivo
Relação de conteúdos matemáticos avançados e a educação básica
Trabalho diferenciado visando os índices de reprovação e evasão
Questão 8: Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?
Vivência escolar propiciada por professores de estágio e prática de ensino
Conhecimento crítico e reflexivo sobre a realidade escolar
Conhecimento matemático e pedagógico
Conhecimento na articulação entre o trabalho docente e as TIC
Elaboração de atividades e projetos de ensino
Influência do mestre-formador
Metodologias diversificadas
Participação em projetos de extensão/formação
Questão 9: Muito se fala sobre as articulações entre a teoria e a prática dentro dos cursos de formação. Como você entende esta questão? O que poderia ser feito neste sentido?
Articulação da teoria e prática nas disciplinas
Articulação teoria e prática como desafio
Conhecimento crítico e reflexivo em relação à própria prática
Importância da orientação na formação acadêmica
Questão 10: Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo?
Articulação entre teoria e prática
Ausência de autonomia para a reestruturação dos cursos
Ausência de mudanças para a Formação Inicial
Criação ou não da disciplina de Português
Inacabamento da formação docente
Mudanças impostas para a formação inicial
Prática como Componente Curricular
Provimento da defasagem do conhecimento do Ensino Básico
Reorganização da carga didática das disciplinas de estágio supervisionado
Reorganização da carga didática do curso
Reorganização das disciplinas
Questão 11: Você acredita que as medidas adotadas para reestruturar o curso possuem relação com a preparação do professor para o ambiente escolar?

Articulação entre teoria e prática
Compreensão integrada dos conteúdos matemáticos
Interdisciplinaridade como desafio
Reorganização das disciplinas
Questão 12: Os cursos de formação possuem alguns documentos balizadores, como o Projeto Pedagógico de Curso. Você acredita na intenção desse documento?
Desconhecimento do Projeto Político Pedagógico pelos professores
Isolamento do professor
Não alcance do projeto pedagógico na formação dos alunos
PPC como documento balizador para os cursos de formação
Questão 13: Qual o perfil profissional dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática hoje?
Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação.
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos e da instituição
Conhecimento do papel social do educador e da matemática
Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação
Formação de professores para o EF e EM
Formação para a Pós-Graduação
Formação para trabalhar em equipe e de forma interdisciplinar
Inacabamento da formação docente
Questão 14: O que você entende por profissionalização docente?
Conhecimento da profissionalidade docente
Direitos e deveres da profissão docente
Formação de professores para o EF e EM
Reconhecimento da docência enquanto profissão
Questão 15: Quais temas de estudo você acredita que ainda não foram suficientemente abordados para a melhoria da profissionalização docente?
Conhecimento da profissionalidade docente
Formação do conhecimento matemático e pedagógico
Formação do conhecimento matemático
Questão 16: Qual é o seu papel enquanto coordenador de um curso de Licenciatura em Matemática? Quais são as atribuições do coordenador?
Adequação à estrutura institucional e ao conselho
Articulação de docentes com as disciplinas
Avaliação e acompanhamento das disciplinas
Gestão democrática
Gestão política e pedagógica do curso
Integração dos alunos ingressantes no curso
Importância da orientação na formação acadêmica
Participação e organização de eventos acadêmicos
Respeito e conhecimento para a implementação do PPC
Questão 17: Em sua opinião, existe espaço para o coordenador propor discussões e debates sobre o processo de formação inicial?
Gestão democrática
Formação do futuro professor
Trabalho coletivo para desenvolvimento do PPC

Questão 18: Em que medida ficam as distribuições entre os encargos políticos, administrativos e pedagógicos? Quais desses são mais explorados na função de coordenador?
Articulação das funções do coordenador
Avaliação e acompanhamento das disciplinas
Gestão administrativa do curso
Gestão política e pedagógica do curso
Mediação na relação professor-aluno
Importância da orientação na formação acadêmica
Questão 19: Além da coordenação, você já exerceu outros cargos na universidade?
Articulação das funções do coordenador
Questão 20: Quais Políticas Públicas estão sendo implantadas para a melhoria da Formação de Professores?
Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação
Política pública para a formação continuada
Política pública para a formação inicial
Questão 21: Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?
Atuação incisiva sobre Políticas Públicas
Autonomia e independência no trabalho
Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação
Direção escolar
Envolvimento da comunidade
Imposição de currículo
Melhores condições de trabalho
Metodologias diversificadas
Reavaliação da política de progressão continuada
Reconhecimento da profissão na sociedade
Redução da jornada de trabalho
Valorização da carreira docente
Valorização salarial

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após o levantamento das Unidades de Registro das Entrevista com os coordenadores, por questão, organizamos no Quadro 29 as 102 UR, que foram consideradas, descontando as repetições, e em ordem alfabética.

Quadro 29 - Unidades de Registro advindas das Entrevistas com Coordenadores

Unidades de Registro – Entrevista Coordenadores
Adequação à estrutura institucional e ao conselho
Afinidade pela carreira
Afinidade pela matemática
Articulação da teoria e prática nas disciplinas
Articulação das funções do coordenador
Articulação de docentes com as disciplinas
Articulação entre teoria e prática
Articulação teoria e prática como desafio
Atuação incisiva sobre Políticas Públicas

Ausência de autonomia para a reestruturação dos cursos
Ausência de mudanças para a Formação Inicial
Autonomia e independência no trabalho
Avaliação e acompanhamento das disciplinas
Compreensão integrada dos conteúdos matemáticos
Comprometimento
Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação
Conciliação entre a pós-graduação e a prática docente
Condições salariais
Conhecimento crítico e reflexivo em relação à própria prática
Conhecimento crítico e reflexivo sobre a realidade escolar
Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
Conhecimento da profissionalidade docente
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos e da instituição
Conhecimento do papel social do educador
Conhecimento do papel social do educador e da matemática
Conhecimento dos aspectos conceituais, históricos, filosóficos e sociais da Matemática
Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação
Conhecimento em organização e planejamento
Conhecimento matemático
Conhecimento matemático e pedagógico
Conhecimento na articulação entre o trabalho docente e as TIC
Criação ou não da disciplina de Português
Dedicação à carreira docente
Desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e matemáticas
Desarticulação entre teoria e prática
Desconhecimento das diferenças entre Bacharelado e Licenciatura
Desconhecimento do Projeto Político Pedagógico pelos professores
Desvalorização da carreira docente
Dificuldades na relação professor-aluno
Dificuldades no início da prática docente
Direção escolar
Direitos e deveres da profissão docente
Elaboração de atividades e projetos de ensino
Envolvimento da comunidade
Experiência inicial vivenciada no estágio
Falta de conhecimento da estrutura e funcionamento da escola
Falta de interesse pelo estudo
Fatores circunstanciais
Formação de professores para o EF e EM
Formação do conhecimento matemático
Formação do conhecimento matemático e pedagógico
Formação do futuro professor
Formação do professor investigador
Formação para a Pós-Graduação
Formação para trabalhar em equipe e de forma interdisciplinar
Formação transformadora

Gestão administrativa do curso
Gestão democrática
Gestão política e pedagógica do curso
Importância da orientação na formação acadêmica
Imposição de currículo
Inacabamento da formação docente
Influência do mestre-formador
Influência familiar
Integração dos alunos ingressantes no curso
Interdisciplinaridade como desafio
Isolamento do professor
Mediação na relação professor-aluno
Melhores condições de trabalho
Metodologias diversificadas
Motivação do aluno
Mudanças impostas para a formação inicial
Não alcance do projeto pedagógico na formação dos alunos
Não atratividade da carreira docente
Não valorização do trabalho coletivo
Oportunidade profissional
Participação e organização de eventos acadêmicos
Participação em projetos de extensão/formação
Política pública para a formação continuada
Política pública para a formação inicial
PPC como documento balizador para os cursos de formação
Prática como Componente Curricular
Professor é um profissional
Provimento da defasagem do conhecimento do Ensino Básico
Realização da Pós-Graduação
Reavaliação da política de progressão continuada
Reconhecimento da docência enquanto profissão
Reconhecimento da profissão na sociedade
Redução da jornada de trabalho
Relação de conteúdos matemáticos avançados e a educação básica
Reorganização da carga didática das disciplinas de estágio supervisionado
Reorganização da carga didática do curso
Reorganização das disciplinas
Respeito e conhecimento para a implementação do PPC
Respeito pelos alunos e pela instituição de ensino
Socialização primária com o ensino
Trabalho coletivo para desenvolvimento do PPC
Trabalho diferenciado visando os índices de reprovação e evasão
Utilização de metodologias diversificadas
Valorização da carreira docente
Valorização salarial
Vivência escolar propiciada por professores de estágio e prática de ensino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Da mesma forma que procedemos com as Entrevistas com egressos e coordenadores, após elencarmos as UC e UR oriundas das Entrevistas com pesquisadores, elaboramos o Quadro 30 (abaixo), com as UR que foram extraídas de cada questão.

Quadro 30 – Unidades de Registro das Entrevistas com Pesquisadores (por questão)

Questão 1: Para você, o que faz uma pessoa decidir por uma profissão?
Afinidade pela carreira
Condições salariais
Conhecimento das diversas profissões.
Desvalorização da carreira docente
Fatores circunstanciais
Influência do mestre-formador
Influência dos fatores pessoais, circunstanciais e conjunturais
Influência familiar
Necessidade de uma profissão
Reconhecimento da profissão na sociedade
Variedade de cursos
Questão 2: Como foi realizada sua escolha em ser professor e atuar no Ensino Superior?
"Socialização primária" com o ensino
Afinidade pela carreira
Afinidade pela matemática
Fatores circunstanciais
Influência da formação secundária
Influência do mestre-formador
Influência familiar
Questão 3: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?
Adaptação às condições de trabalho
Articulação das disciplinas pedagógicas e matemáticas
Articulação teoria e prática como desafio
Ausência da experiência profissional
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos
Coordenação
Dificuldades com avaliação
Dificuldades na relação professor-aluno
Dificuldades no início da prática docente
Falta de conhecimento da estrutura e funcionamento da escola
Indisciplina
Isolamento do professor
Metodologias diversificadas
Pós-Graduação como desafio
Pressões políticas e sociais
Processo de ensino e aprendizagem como desafio
Reconhecimento do papel social do educador

Questão 4: O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?
Articulação das diferentes disciplinas
Articulação entre teoria e prática
Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação
Conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem
Conhecimento matemático em detrimento ao conhecimento pedagógico
Elaboração de atividades e projetos de ensino
Influência do mestre-formador
Participação em projetos de extensão/formação
Questão 5: Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor? Sua concepção mudou do período em que se formou?
Inacabamento da formação docente
Professor como mestre
Professor é um profissional
Questão 6: Você considera a profissão docente atrativa?
Condições salariais
Desserviço da mídia
Desvalorização da carreira docente
Desvalorização da carreira
Dificuldades na relação professor-aluno
Não atratividade da carreira docente
Salário do professor inferior ao mercado
Questão 7: Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?
Aprendizagem da ética e da política
Articulação das disciplinas pedagógicas e matemáticas
Conhecimento da estrutura e funcionamento da escola
Conhecimento do currículo da Educação Básica
Conhecimento do papel social do educador
Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação
Conhecimento em organização e planejamento
Conhecimento matemático e pedagógico
Conhecimento na prática
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos
Consciência do inacabamento da formação docente
Direitos e deveres da profissão docente
Elaboração de atividades e projetos de ensino
Formação para trabalhar em equipe e ter bom relacionamento pessoal
Vivência escolar
Questão 8: Muito se fala sobre as articulações entre a teoria e a prática dentro dos cursos de formação. Como você entende esta questão? O que poderia ser feito neste sentido?
Articulação teoria e prática como desafio
Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
Conhecimento dos aspectos conceituais, históricos, filosóficos e sociais da Matemática

Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação
Movimento dialético entre teoria e prática
Teorização da prática docente
Vivência escolar
Questão 9: Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?
Articulação do conhecimento matemático e pedagógico
Articulação teoria e prática como desafio
Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação
Conhecimento crítico e reflexivo sobre a realidade escolar
Conhecimento do contexto cultural, social e político da instituição
Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação
Conhecimento dos fundamentos das práticas de ensino e didática
Influência do mestre-formador
Vivência na Universidade
Questão 10: Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo?
Formação do professor investigador.
Formação para a profissionalidade docente
Lugar da licenciatura
Participação de educadores matemáticos na formação
Processo político
Professor é um profissional
Reorganização da carga didática das disciplinas de estágio supervisionado
Reorganização das disciplinas
Questão 11: Você acredita que as medidas adotadas para reestruturar o curso possuem relação com a preparação do professor para o ambiente escolar?
Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação
Formação integrada
Formação na perspectiva social
Formação para trabalhar em equipe e ter bom relacionamento pessoal
Interdisciplinaridade como desafio
Lugar da licenciatura
Não valorização do trabalho coletivo
Parceria universidade e escola
Processo político
Profissionalismo docente
Reestruturação curricular
Reorganização da carga didática das disciplinas de estágio supervisionado
Utilização das TIC
Vivência escolar
Questão 12: Os cursos de formação possuem alguns documentos balizadores, como o Projeto Pedagógico de Curso. Você acredita na intenção desse documento?

Ausência de interdisciplinaridade
Construção coletiva
Desconhecimento do Projeto Político Pedagógico pelos professores
Formação do professor investigador
PPC como documento balizador para os cursos de formação
Questão 13: Qual o perfil profissional dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática hoje?
Articulação do conhecimento matemático e pedagógico
Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação
Conhecimento dos problemas educacionais
Conhecimento específico para o exercício docente
Conhecimento na articulação entre o trabalho docente e as TIC
Conhecimento crítico e reflexivo em relação à própria prática
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos e da instituição
Conhecimentos insuficientes
Falta de perspectiva profissional
Formação de professores para o EF e EM
Formação do professor investigador
Formação para a Pós-Graduação
Formação para trabalhar em equipe e de forma interdisciplinar
Inacabamento da formação docente
Salário do professor inferior ao mercado
Questão 14: O que você entende por profissionalização docente?
Conhecimento da profissionalidade docente
Continuidade da profissionalização docente
Direitos e deveres da profissão docente
Estatuto profissional
Identidade profissional
Plano de carreira
Profissionalização como política
Profissionalização mediante o contexto social, político e econômico
Reconhecimento da docência enquanto profissão
Questão 15: Quais temas de estudo você acredita que ainda não foram suficientemente abordados para a melhoria da profissionalização docente?
Articulação do conhecimento matemático e pedagógico
Ausência de pesquisas sobre financiamento educacional
Ausência de uma identidade profissional
Conhecimento da história da educação e da profissão docente
Direitos e deveres da profissão docente
Parceria universidade e escola
Profissionalismo docente
Reconhecimento da profissão na sociedade
Socialização do professor

Valorização da carreira docente
Questão 16: Quais Políticas Públicas estão sendo implantadas para a melhoria da Formação de Professores?
Ausência de Políticas Públicas nas licenciaturas
Ausência de Políticas Públicas
Corte de verba federal
Expansão e ampliação do Ensino Superior
Investimento na formação inicial e continuada
Política meritocrática
Política para a valorização da formação inicial
Política pública para a formação continuada
Política pública para a formação inicial
Questão 17: Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?
Aumento da bolsa do professor participante do Pibid
Ausência de Políticas Públicas nas licenciaturas
Envolvimento da comunidade
Financiamento para participação de eventos acadêmicos
Formação em didática para o professor formador
Formação integrada
Incentivo financeiro
Investimento na formação do professor
Metodologias diversificadas
Parceria universidade e escola
Política pública direcionada à pesquisa na escola
Programa para reforma das escolas
Reconhecimento da escola enquanto formadora
Reconhecimento da profissão na sociedade
Sustentabilidade das Políticas Públicas
Valorização salarial

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Foram elencadas no Quadro 31 as 128 UR oriundas das Entrevistas com pesquisadores, sem considerarmos as repetições, e organizadas por ordem alfabética.

Quadro 31 - Unidades de Registro advindas das Entrevistas com Pesquisadores

Unidades de Registro – Entrevista Pesquisadores
Adaptação às condições de trabalho
Afinidade pela carreira
Afinidade pela matemática
Aprendizagem da ética e da política
Articulação das diferentes disciplinas
Articulação das disciplinas pedagógicas e matemáticas
Articulação do conhecimento matemático e pedagógico
Articulação entre teoria e prática

Articulação teoria e prática como desafio
Aumento da bolsa do professor participante do Pibid
Ausência da experiência profissional
Ausência de interdisciplinaridade
Ausência de pesquisas sobre financiamento educacional
Ausência de Políticas Públicas
Ausência de Políticas Públicas nas licenciaturas
Ausência de uma identidade profissional
Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação
Condições salariais
Conhecimento crítico e reflexivo em relação à própria prática
Conhecimento crítico e reflexivo sobre a realidade escolar
Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
Conhecimento da estrutura e funcionamento da escola
Conhecimento da história da educação e da profissão docente
Conhecimento da profissionalidade docente
Conhecimento das diversas profissões
Conhecimento do contexto cultural, social e político da instituição
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos e da instituição
Conhecimento do currículo da Educação Básica
Conhecimento do papel social do educador
Conhecimento dos aspectos conceituais, históricos, filosóficos e sociais da Matemática
Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação
Conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem
Conhecimento dos fundamentos das práticas de ensino e didática
Conhecimento dos problemas educacionais
Conhecimento em organização e planejamento
Conhecimento específico para o exercício docente
Conhecimento matemático e pedagógico
Conhecimento matemático em detrimento ao conhecimento pedagógico
Conhecimento na articulação entre o trabalho docente e as TIC
Conhecimento na prática
Conhecimentos insuficientes
Consciência do inacabamento da formação docente
Construção coletiva
Continuidade da profissionalização docente
Coordenação
Corte de verba federal
Desconhecimento do Projeto Político Pedagógico pelos professores
Desserviço da mídia
Desvalorização da carreira
Desvalorização da carreira docente
Dificuldades com avaliação
Dificuldades na relação professor-aluno
Dificuldades no início da prática docente
Direitos e deveres da profissão docente

Elaboração de atividades e projetos de ensino
Envolvimento da comunidade
Estatuto profissional
Expansão e ampliação do Ensino Superior
Falta de conhecimento da estrutura e funcionamento da escola
Falta de perspectiva profissional
Fatores circunstanciais
Financiamento para participação de eventos acadêmicos
Formação de professores para o EF e EM
Formação do professor investigador
Formação em didática para o professor formador
Formação integrada
Formação na perspectiva social
Formação para a Pós-Graduação
Formação para a profissionalidade docente
Formação para trabalhar em equipe e de forma interdisciplinar
Formação para trabalhar em equipe e ter bom relacionamento pessoal
Identidade profissional[48]
Inacabamento da formação docente
Incentivo financeiro
Indisciplina
Influência da formação secundária
Influência do mestre-formador
Influência dos fatores pessoais, circunstanciais e conjunturais
Influência familiar
Interdisciplinaridade como desafio
Investimento na formação do professor
Investimento na formação inicial e continuada
Isolamento do professor
Lugar da licenciatura
Metodologias diversificadas
Movimento dialético entre teoria e prática
Não atratividade da carreira docente
Não valorização do trabalho coletivo
Necessidade de uma profissão
Parceria universidade e escola
Participação de educadores matemáticos na formação
Participação em projetos de extensão/formação
Plano de carreira
Política meritocrática
Política para a valorização da formação inicial
Política pública direcionada à pesquisa na escola
Política pública para a formação continuada
Política pública para a formação inicial
Pós-Graduação como desafio

[48] "Identidade Profissional": Termo usado na fala dos participantes.

PPC como documento balizador para os cursos de formação
Pressões políticas e sociais
Processo de ensino e aprendizagem como desafio
Processo político
Professor como mestre
Professor é um profissional
Profissionalismo docente
Profissionalização como política
Profissionalização mediante o contexto social, político e econômico
Programa para reforma das escolas
Reconhecimento da docência enquanto profissão
Reconhecimento da escola enquanto formadora
Reconhecimento da profissão na sociedade
Reconhecimento do papel social do educador
Reestruturação curricular
Reorganização da carga didática das disciplinas de estágio supervisionado
Reorganização das disciplinas
Salário do professor inferior ao mercado
Socialização do professor
"Socialização primária" com o ensino
Sustentabilidade das Políticas Públicas
Teorização da prática docente
Utilização das TIC
Valorização da carreira docente
Valorização salarial
Variedade de cursos
Vivência escolar
Vivência na Universidade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Posteriormente, todas as Unidades de Registro extraídas das Entrevistas com os egressos, coordenadores e pesquisadores, que foram consideradas como núcleos de sentido, e relatadas anteriormente por temas nos Quadros 26, 28 e 30, foram agrupadas em um só quadro. Esse movimento foi importante para a posteriori identificarmos os Eixos Temáticos desta pesquisa.

Optamos em considerar os três contextos práticos (Entrevistas com egressos, coordenadores e pesquisadores) para a constituição dos Eixos Temáticos, pois entendemos nesta pesquisa que a constituição da Identidade Docente pode ser revelada por esses contextos.

Sem considerarmos as UR que se repetiam, ao todo foram elencadas 254 Unidades de Registro, e estas estão dispostas no Quadro 32 adiante.

Quadro 32 – Todas as Unidades de Registro

Unidades de Registro da Pesquisa
Adaptação às condições de trabalho
Adequação à estrutura institucional e ao conselho
Afinidade com o EF
Afinidade pela carreira
Afinidade pela carreira docente
Afinidade pela matemática
Amadurecimento profissional
Aprendizagem com situação-problema
Aprendizagem da ética
Aprendizagem da ética e da política
Aprendizagem socialmente compartilhada
Aproximação com a realidade escolar
Articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
Articulação da teoria e prática nas disciplinas
Articulação das diferentes disciplinas
Articulação das disciplinas pedagógicas e matemáticas
Articulação das funções do coordenador
Articulação de docentes com as disciplinas
Articulação do conhecimento matemático e pedagógico
Articulação entre teoria e prática
Articulação teoria e prática como desafio
Atuação incisiva sobre Políticas Públicas
Aumento da bolsa do professor participante do Pibid
Aumento da carga de trabalho
Ausência da autonomia dos alunos
Ausência da experiência profissional
Ausência de autonomia para a reestruturação dos cursos
Ausência de conhecimentos prévios
Ausência de interdisciplinaridade
Ausência de mudanças para a Formação Inicial
Ausência de pesquisas sobre financiamento educacional
Ausência de Políticas Públicas
Ausência de Políticas Públicas nas licenciaturas
Ausência de práticas inclusivas
Ausência de uma identidade profissional
Autonomia e independência no trabalho
Avaliação contínua
Avaliação e acompanhamento das disciplinas
Bons professores
Carga horária suficiente
Choque de realidade
Compartilhamento de experiências
Compreensão integrada dos conteúdos matemáticos
Comprometimento
Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação

Conciliação entre a pós-graduação e a prática docente
Condições de trabalho
Condições salariais
Conhecimento crítico e reflexivo em relação à própria prática
Conhecimento crítico e reflexivo sobre a realidade escolar
Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
Conhecimento da estrutura e funcionamento da escola
Conhecimento da história da educação e da profissão docente
Conhecimento da profissionalidade docente
Conhecimento da profissionalidade na prática
Conhecimento das diversas profissões
Conhecimento de metodologias diversificadas
Conhecimento didático-pedagógico
Conhecimento do contexto cultural, social e político da instituição
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos e da instituição
Conhecimento do currículo da Educação Básica
Conhecimento do papel social do educador
Conhecimento do papel social do educador e da matemática
Conhecimento dos aspectos conceituais, históricos, filosóficos e sociais da Matemática
Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação
Conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem
Conhecimento dos fundamentos das práticas de ensino e didática
Conhecimento dos problemas educacionais
Conhecimento em gestão de sala de aula
Conhecimento em organização e planejamento
Conhecimento em planejamento escolar
Conhecimento em Resolução de Problemas
Conhecimento específico para o exercício docente
Conhecimento matemático
Conhecimento matemático articulado ao Ensino Básico
Conhecimento matemático e pedagógico
Conhecimento matemático em detrimento ao conhecimento pedagógico
Conhecimento na articulação entre o trabalho docente e as TIC
Conhecimento na prática
Conhecimentos insuficientes
Consciência do inacabamento da formação docente
Construção coletiva
Contexto social da escola
Continuidade da profissionalização docente
Coordenação
Corte de verba federal
Criação ou não da disciplina de Português
Cultura docente
Cultura institucional
Dedicação à carreira docente
Defasagem do conhecimento do Ensino Básico

Desarticulação com a realidade escolar
Desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e matemáticas
Desarticulação entre teoria e prática
Desconhecimento das diferenças entre Bacharelado e Licenciatura
Desconhecimento do Projeto Político Pedagógico pelos professores
Desenvolvimento da autonomia
Desenvolvimento de atividades práticas
Desenvolvimento do raciocínio lógico
Desserviço da mídia
Desvalorização da carreira
Desvalorização da carreira docente
Dificuldade em acompanhar o curso
Dificuldades com avaliação
Dificuldades na carreira docente
Dificuldades na relação professor-aluno
Dificuldades no início da prática docente
Direção escolar
Direitos e deveres da profissão docente
Elaboração de atividades e projetos de ensino
Engajamento em projetos sociais e tecnológicos
Ensino tradicional
Envolvimento da comunidade
Estatuto profissional
Excelência na formação
Expansão e ampliação do Ensino Superior
Experiência inicial vivenciada no estágio
Falta de conhecimento da estrutura e funcionamento da escola
Falta de interesse pelo estudo
Falta de perspectiva profissional
Fatores circunstanciais
Financiamento para participação de eventos acadêmicos
Formação continuada
Formação de professores para o EF e EM
Formação do conhecimento matemático
Formação do conhecimento matemático e pedagógico
Formação do futuro professor
Formação do professor investigador
Formação em didática para o professor formador
Formação integrada
Formação na perspectiva social
Formação para a Pós-Graduação
Formação para a profissionalidade docente
Formação para o mercado de trabalho
Formação para trabalhar em equipe e de forma interdisciplinar
Formação para trabalhar em equipe e ter bom relacionamento pessoal
Formação transformadora
Frustração com a realidade educacional

Gestão administrativa do curso
Gestão de sala de aula
Gestão de sala de aula como desafio
Gestão democrática
Gestão política e pedagógica do curso
Identidade profissional
Importância da orientação na formação acadêmica
Importância de cursos de idiomas
Imposição de currículo
Inacabamento da formação docente
Incentivo financeiro
“Incidente crítico”
Indisciplina
Indisciplina como desafio
Influência da formação secundária
Influência do mestre-formador
Influência dos fatores pessoais, circunstanciais e conjunturais
Influência familiar
Influência social
Instalações físicas adequadas
Integração dos alunos ingressantes no curso
Interdisciplinaridade
Interdisciplinaridade como desafio
Investimento na formação do professor
Investimento na formação inicial e continuada
Isolamento do professor
Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos
Lugar da Licenciatura
Mediação na relação professor-aluno
Melhores condições de trabalho
Metodologias diversificadas
Motivação do aluno
Motivação para o trabalho
Movimento dialético entre teoria e prática
Mudanças impostas para a formação inicial
Não alcance do projeto pedagógico na formação dos alunos
Não atratividade da carreira docente
Não atratividade do ensino básico público
Não valorização do trabalho coletivo
Necessidade de uma profissão
Necessidade financeira
Oportunidade profissional
Parceria universidade e escola
Participação de educadores matemáticos na formação
Participação e organização de eventos acadêmicos
Participação em projetos de extensão/formação
Participação em projetos de formação

Plano de carreira
Política meritocrática
Política para a valorização da formação inicial
Política pública direcionada à pesquisa na escola
Política pública para a formação continuada
Política pública para a formação inicial
Pós-Graduação como desafio
Posicionamento crítico e reflexivo
PPC como documento balizador para os cursos de formação
Prática como Componente Curricular
Precarização do trabalho docente
Preocupação com a matemática pura
Pressões políticas e sociais
Processo de ensino e aprendizagem como desafio
Processo político
Professor “show”
Professor como mediador
Professor como mestre
Professor companheiro
Professor é um profissional
Professor exigente
Profissão gratificante
Profissionalismo docente
Profissionalização como política
Profissionalização mediante o contexto social, político e econômico
Programa para reforma das escolas
Promoção de cenários de aprendizagem
Provimento da defasagem do conhecimento do Ensino Básico
Qualidade da Formação
Realização da Pós-Graduação
Realização profissional
Reavaliação da política de progressão continuada
Reconhecimento da docência enquanto profissão
Reconhecimento da escola enquanto formadora
Reconhecimento da profissão na sociedade
Reconhecimento do papel social do educador
Reconhecimento do trabalho pela coordenação
Redução da jornada de trabalho
Reestruturação curricular
Reflexão sobre a prática docente
Relação de conteúdos matemáticos avançados e a educação básica
Relação professor-aluno
Reorganização da carga didática das disciplinas de estágio supervisionado
Reorganização da carga didática do curso
Reorganização das disciplinas
Respeito às regras da escola
Respeito e conhecimento para a implementação do PPC

Respeito pelos alunos e pela instituição de ensino
Salário do professor inferior ao mercado
Satisfação com a carreira docente
Sobrecarga de trabalho
Socialização do professor
Socialização primária com o ensino
Sustentabilidade das Políticas Públicas
Teorização da prática docente
Trabalho coletivo
Trabalho coletivo para desenvolvimento do PPC
Trabalho diferenciado visando os índices de reprovação e evasão
Trabalho em grupo
Utilização das TIC
Utilização de metodologias diversificadas
Valorização da carreira docente
Valorização profissional
Valorização salarial
Variedade de cursos
Vivência escolar
Vivência escolar propiciada por professores de estágio e prática de ensino
Vivência na Universidade

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Todas as Unidades de Registro elencadas no Quadro 31, acima, foram utilizadas para a composição dos Eixos Temáticos. Esta composição será explicitada detalhadamente na próxima Subseção (7.2), deste trabalho.

7.2 Levantamento dos Eixos Temáticos

Analisando as Unidades de Registro do Quadro 32, da Subseção anterior, foi possível identificarmos, por reiteradas leituras, as unidades de registro que se aproximavam ou se distanciavam por aspectos/dimensões. Esse exercício, de encontrarmos confluências e divergências entre as Unidades de Registro, pode ser representado por meio de distintas cores e números, e culminou na composição dos Eixos Temáticos da pesquisa.

A constituição de Eixos Temáticos nos indica as articulações de significados entre as Unidades de Registro, advindas das mensagens subjetivas e objetivas, a qual buscamos de forma mais especializada compreendermos o fenômeno investigado. Segundo André (2010, p. 180), é preciso “aprofundar as análises e interpretações, de modo que se possa gerar um conhecimento mais abrangente e consistente”. As Unidades de Registro, consideradas como núcleos de sentido, foram aglutinadas em Eixos Temáticos, para que nos trouxesse consistência para nossas interpretações.

A seguir, apresentamos no Quadro 33 o movimento de identificação das UR. Realizamos o destaque por distintas cores e números.

Quadro 33 – Confluências entre as UR

Adaptação às condições de trabalho	1
Adequação à estrutura institucional e ao conselho	2
Afinidade com o EF	3
Afinidade pela carreira	3
Afinidade pela carreira docente	3
Afinidade pela matemática	3
Amadurecimento profissional.	4
Aprendizagem com situação-problema	5
Aprendizagem da ética	6
Aprendizagem da ética e da política	6
Aprendizagem socialmente compartilhada	7
Aproximação com a realidade escolar	7
Articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas	5
Articulação da teoria e prática nas disciplinas	7
Articulação das diferentes disciplinas	7
Articulação das disciplinas pedagógicas e matemáticas	7
Articulação das funções do coordenador	2
Articulação de docentes com as disciplinas	8
Articulação do conhecimento matemático e pedagógico	7
Articulação entre teoria e prática	7
Articulação teoria e prática como desafio	8
Atuação incisiva sobre Políticas Públicas	9
Aumento da bolsa do professor participante do Pibid	10
Aumento da carga de trabalho	11
Ausência da autonomia dos alunos	1
Ausência da experiência profissional	1
Ausência de autonomia para a reestruturação dos cursos	8
Ausência de conhecimentos prévios	1
Ausência de interdisciplinaridade	8
Ausência de mudanças para a Formação Inicial.	8
Ausência de pesquisas sobre financiamento educacional	10
Ausência de Políticas Públicas	10
Ausência de Políticas Públicas nas licenciaturas	10
Ausência de práticas inclusivas	8
Ausência de uma identidade profissional	11
Autonomia e independência no trabalho	12
Avaliação contínua	5
Avaliação e acompanhamento das disciplinas.	8
Bons professores	2

Carga horária suficiente	2
Choque de realidade	1
Compartilhamento de experiências	12
Compreensão integrada dos conteúdos matemáticos	13
Comprometimento	6
Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação	12
Conciliação entre a pós-graduação e a prática docente	8
Condições de trabalho	3
Condições salariais	3
Conhecimento crítico e reflexivo em relação à própria prática	12
Conhecimento crítico e reflexivo sobre a realidade escolar	12
Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas	13
Conhecimento da estrutura e funcionamento da escola	13
Conhecimento da história da educação e da profissão docente	13
Conhecimento da profissionalidade docente	9
Conhecimento da profissionalidade na prática	13
Conhecimento das diversas profissões	3
Conhecimento de metodologias diversificadas	13
Conhecimento didático-pedagógico	13
Conhecimento do contexto cultural, social e político da instituição	6
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos	6
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos e da instituição	6
Conhecimento do currículo da Educação Básica	13
Conhecimento do papel social do educador	6
Conhecimento do papel social do educador e da matemática	6
Conhecimento dos aspectos conceituais, históricos, filosóficos e sociais da Matemática	13
Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação	13
Conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem	13
Conhecimento dos fundamentos das práticas de ensino e didática	13
Conhecimento dos problemas educacionais	6
Conhecimento em gestão de sala de aula	13
Conhecimento em organização e planejamento	13
Conhecimento em planejamento escolar	13
Conhecimento em Resolução de Problemas	13
Conhecimento específico para o exercício docente	13
Conhecimento matemático	13
Conhecimento matemático articulado ao Ensino Básico	13
Conhecimento matemático e pedagógico	13
Conhecimento matemático em detrimento ao conhecimento pedagógico	8
Conhecimento na articulação entre o trabalho docente e as TIC	13
Conhecimento na prática	13
Conhecimentos insuficientes	1

Consciência do inacabamento da formação docente	4
Construção coletiva	14
Contexto social da escola	6
Continuidade da profissionalização docente	10
Coordenação	15
Corte de verba federal	11
Criação ou não da disciplina de Português	2
Cultura docente	6
Cultura institucional	6
Dedicação à carreira docente	12
Defasagem do conhecimento do Ensino Básico	1
Desarticulação com a realidade escolar	8
Desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e matemáticas	8
Desarticulação entre teoria e prática	8
Desconhecimento das diferenças entre Bacharelado e Licenciatura	8
Desconhecimento do Projeto Político Pedagógico pelos professores	8
Desenvolvimento da autonomia	7
Desenvolvimento de atividades práticas	7
Desenvolvimento do raciocínio lógico	7
Desserviço da mídia	11
Desvalorização da carreira	11
Desvalorização da carreira docente	11
Dificuldade em acompanhar o curso	8
Dificuldades com avaliação	1
Dificuldades na carreira docente	11
Dificuldades na relação professor-aluno	1
Dificuldades no início da prática docente	1
Direção escolar	15
Direitos e deveres da profissão docente	9
Elaboração de atividades e projetos de ensino	7
Engajamento em projetos sociais e tecnológicos	12
Ensino tradicional	1
Envolvimento da comunidade	14
Estatuto profissional	9
Excelência na formação	16
Expansão e ampliação do Ensino Superior	10
Experiência inicial vivenciada no estágio	7
Falta de conhecimento da estrutura e funcionamento da escola	1
Falta de interesse pelo estudo	17
Falta de perspectiva profissional	11
Fatores circunstanciais	3
Financiamento para participação de eventos acadêmicos	10

Formação continuada	4
Formação de professores para o EF e EM	16
Formação do conhecimento matemático	16
Formação do conhecimento matemático e pedagógico	16
Formação do futuro professor	16
Formação do professor investigador	16
Formação em didática para o professor formador	16
Formação integrada	16
Formação na perspectiva social	16
Formação para a Pós-Graduação	16
Formação para a profissionalidade docente	16
Formação para o mercado de trabalho	16
Formação para trabalhar em equipe e de forma interdisciplinar	16
Formação para trabalhar em equipe e ter bom relacionamento pessoal	16
Formação transformadora	16
Frustração com a realidade educacional	15
Gestão administrativa do curso	2
Gestão de sala de aula	5
Gestão de sala de aula como desafio	1
Gestão democrática	2
Gestão política e pedagógica do curso	2
Identidade profissional	9
Importância da orientação na formação acadêmica	2
Importância de cursos de idiomas	4
Imposição de currículo	15
Inacabamento da formação docente	4
Incentivo financeiro	10
“Incidente crítico”	3
Indisciplina	17
Indisciplina como desafio	17
Influência da formação secundária	3
Influência do mestre-formador	3
Influência dos fatores pessoais, circunstanciais e conjunturais	3
Influência familiar	3
Influência social.	3
Instalações físicas adequadas	2
Integração dos alunos ingressantes no curso	8
Interdisciplinaridade	7
Interdisciplinaridade como desafio	1
Investimento na formação do professor	10
Investimento na formação inicial e continuada	10
Isolamento do professor	1
Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos	5

Lugar da licenciatura	8
Mediação na relação professor-aluno	5
Melhores condições de trabalho	9
Metodologias diversificadas	7
Motivação do aluno	17
Motivação para o trabalho	12
Movimento dialético entre teoria e prática	7
Mudanças impostas para a formação inicial	8
Não alcance do projeto pedagógico na formação dos alunos	8
Não atratividade da carreira docente	11
Não atratividade do ensino básico público	11
Não valorização do trabalho coletivo	1
Necessidade de uma profissão	3
Necessidade financeira	3
Oportunidade profissional	3
Parceria universidade e escola	14
Participação de educadores matemáticos na formação	8
Participação e organização de eventos acadêmicos	12
Participação em projetos de extensão/formação	7
Participação em projetos de formação	7
Plano de carreira	9
Política meritocrática	15
Política para a valorização da formação inicial	10
Política pública direcionada à pesquisa na escola	10
Política pública para a formação continuada	10
Política pública para a formação inicial	10
Pós-Graduação como desafio	8
Posicionamento crítico e reflexivo	12
PPC como documento balizador para os cursos de formação	2
Prática como Componente Curricular	2
Precarização do trabalho docente	11
Preocupação com a matemática pura	8
Pressões políticas e sociais	15
Processo de ensino e aprendizagem como desafio	1
Processo político	2
Professor “show”	5
Professor como mediador	5
Professor como mestre	5
Professor companheiro	12
Professor é um profissional.	9
Professor exigente	12
Profissão gratificante	3

Profissionalismo docente	12
Profissionalização como política	9
Profissionalização mediante o contexto social, político e econômico	9
Programa para reforma das escolas	15
Promoção de cenários de aprendizagem	5
Provimento da defasagem do conhecimento do Ensino Básico	7
Qualidade da formação	8
Realização da Pós-Graduação	4
Realização profissional	9
Reavaliação da política de progressão continuada	15
Reconhecimento da docência enquanto profissão	9
Reconhecimento da escola enquanto formadora	15
Reconhecimento da profissão na sociedade	9
Reconhecimento do papel social do educador	12
Reconhecimento do trabalho pela coordenação.	15
Redução da jornada de trabalho	9
Reestruturação curricular	2
Reflexão sobre a prática docente	4
Relação de conteúdos matemáticos avançados e a educação básica	8
Relação professor-aluno	17
Reorganização da carga didática das disciplinas de estágio supervisionado	2
Reorganização da carga didática do curso	2
Reorganização das disciplinas	2
Respeito às regras da escola	12
Respeito e conhecimento para a implementação do PPC	8
Respeito pelos alunos e pela instituição de ensino	12
Salário do professor inferior ao mercado	11
Satisfação com a carreira docente	9
Sobrecarga de trabalho	11
Socialização do professor	12
“Socialização primária” com o ensino	3
Sustentabilidade das Políticas Públicas	10
Teorização da prática docente	7
Trabalho coletivo	14
Trabalho coletivo para desenvolvimento do PPC	8
Trabalho diferenciado visando os índices de reprovação e evasão	8
Trabalho em grupo	5
Utilização das TIC	5
Utilização de metodologias diversificadas	5
Valorização da carreira docente	9
Valorização profissional	9
Valorização salarial	9
Variedade de cursos	3

Vivência escolar	7
Vivência escolar propiciada por professores de estágio e prática de ensino	7
Vivência na Universidade	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir das confluências e divergências entre as UR, que foram destacadas anteriormente, foi possível constituirmos os Eixos Temáticos. O processo analítico nos movimenta entre os significados das mensagens e os sentidos, buscando aprofundar nosso conhecimento sobre o fenômeno investigado.

O Eixo Temático Aspectos/dimensões da escolha profissional foi constituído a partir das UR que abordam aspectos que influenciam o indivíduo na decisão por determinada profissão, e que também influenciam a permanência nela. Essas UR foram obtidas a partir de questionamentos das Entrevistas, tais como: “Para você, o que faz uma pessoa decidir por uma profissão?”, “Como foi realizada sua escolha em ser professor?”, “Você considera a profissão docente atrativa?”, “Como foi sua trajetória profissional?”, “No momento de estágio, você já se via como professor?”, e “Como se sente na profissão? Quais expectativas profissionais tem para o futuro?”.

O Quadro 34 mostra de maneira explícita as Unidades de Registro: “Afinidade com o EF”, “Afinidade pela carreira”, “Afinidade pela carreira docente”, “Afinidade pela carreira”, “Afinidade pela matemática”, “Condições de trabalho”, “Condições salariais”, “Conhecimento das diversas profissões”, “Fatores circunstanciais”, “‘Incidente crítico’”, “Influência da formação secundária”, “Influência do mestre-formador”, “Influência dos fatores pessoais, circunstanciais e conjunturais”, “Influência familiar”, “Influência social”, “Necessidade de uma profissão”, “Necessidade financeira”, “Oportunidade profissional”, “Profissão gratificante”, ““Socialização primária” com o ensino”, “Variedade de cursos”, e “Vivência na Universidade”.

Quadro 34 – Eixo Temático Aspectos/dimensões da escolha profissional

Unidades de Registro	Eixo Temático
Afinidade com o EF	Aspectos/dimensões da escolha profissional
Afinidade pela carreira	
Afinidade pela carreira docente	
Afinidade pela matemática	
Condições de trabalho	
Condições salariais	
Conhecimento das diversas profissões	
Fatores circunstanciais	
“Incidente crítico”	
Influência da formação secundária	

Influência do mestre-formador	
Influência dos fatores pessoais, circunstanciais e conjunturais	
Influência familiar	
Influência social.	
Necessidade de uma profissão	
Necessidade financeira	
Oportunidade profissional	
Profissão gratificante	
“Socialização primária” com o ensino	
Variedade de cursos	
Vivência na Universidade	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pensando nos limites da profissionalização docente, e nos aspectos que descaracterizam e desvalorizam a docência enquanto profissão, pudemos constituir o Eixo Temático: Aspectos/dimensões da desprofissionalização da carreira docente. Esse eixo foi composto pelas Unidades de Registro advindas de alguns questionamentos das Entrevistas, tais como: “Você considera a profissão docente atrativa?”, “Como se sente na profissão? Quais expectativas profissionais tem para o futuro?”, “Como se vê em termos da profissão escolhida, neste momento, face aos seus antigos colegas e amigos?”, “Como você se vê como professor? Quais as suas principais características?”, “Quais Políticas Públicas estão sendo implantadas para a melhoria da Formação de Professores?”, e “Quais temas de estudo você acredita que ainda não foram suficientemente abordados para a melhoria da profissionalização docente?”.

As UR que deram origem a esse Eixo Temático, se encontram no Quadro 35, e descritas: “Aumento da carga de trabalho”, “Ausência de uma identidade profissional”, “Corte de verba federal”, “Desserviço da mídia”, “Desvalorização da carreira”, “Desvalorização da carreira docente”, “Dificuldades na carreira docente”, “Falta de perspectiva profissional”, “Não atratividade da carreira docente”, “Não atratividade do ensino básico público”, “Precarização do trabalho docente”, “Salário do professor inferior ao mercado”, e “Sobrecarga de trabalho”.

Quadro 35 - Eixo Temático Aspectos/dimensões da desprofissionalização da carreira docente

Unidades de Registro	Eixo Temático
Aumento da carga de trabalho	Aspectos/dimensões da desprofissionalização da carreira docente
Ausência de uma identidade profissional	
Corte de verba federal	
Desserviço da mídia	
Desvalorização da carreira	
Desvalorização da carreira docente	

Dificuldades na carreira docente
Falta de perspectiva profissional
Não atratividade da carreira docente
Não atratividade do ensino básico público
Precarização do trabalho docente
Salário do professor inferior ao mercado
Sobrecarga de trabalho

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Refletindo sobre as possibilidades de ações nos cursos de formação, na qual mobilizam conhecimentos teóricos e práticos, compomos o Eixo Temático Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do curso de Licenciatura, por meio das UR: “Aprendizagem socialmente compartilhada”, “Aproximação com a realidade escolar”, “Articulação da teoria e prática nas disciplinas”, “Articulação das diferentes disciplinas”, “Articulação das disciplinas pedagógicas e matemáticas”, “Articulação do conhecimento matemático e pedagógico”, “Articulação entre teoria e prática”, “Desenvolvimento da autonomia”, “Desenvolvimento de atividades práticas”, “Desenvolvimento do raciocínio lógico”, “Elaboração de atividades e projetos de ensino”, “Experiência inicial vivenciada no estágio”, “Interdisciplinaridade”, “Metodologias diversificadas”, “Movimento dialético entre teoria e prática”, “Participação em projetos de extensão/formação”, “Participação em projetos de formação”, “Provimento da defasagem do conhecimento do Ensino Básico”, “Teorização da prática docente”, “Vivência escolar”, e “Vivência escolar propiciada por professores de estágio e prática de ensino”.

As UR que sustentam este eixo estão descritas no Quadro 36, e são oriundas das seguintes questões das Entrevistas: “Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?”, “O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?”, “Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?”, “Muito se fala sobre as articulações entre a teoria e a prática dentro dos cursos de formação. Como você entende esta questão? O que poderia ser feito neste sentido?”, “Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo?”, “Você acredita que as medidas adotadas para reestruturar o curso possuem relação com a preparação do professor para o ambiente escolar?”, entre outras questões.

Quadro 36 - Eixo Temático Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do curso de Licenciatura

Unidades de Registro	Eixo Temático
Aprendizagem socialmente compartilhada	
Aproximação com a realidade escolar	Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do curso de Licenciatura
Articulação da teoria e prática nas disciplinas	
Articulação das diferentes disciplinas	
Articulação das disciplinas pedagógicas e matemáticas	
Articulação do conhecimento matemático e pedagógico	
Articulação entre teoria e prática	
Desenvolvimento da autonomia	
Desenvolvimento de atividades práticas	
Desenvolvimento do raciocínio lógico	
Elaboração de atividades e projetos de ensino	
Experiência inicial vivenciada no estágio	
Interdisciplinaridade	
Metodologias diversificadas	
Movimento dialético entre teoria e prática	
Participação em projetos de extensão/formação	
Participação em projetos de formação	
Provimento da defasagem do conhecimento do Ensino Básico	
Teorização da prática docente	
Vivência escolar	
Vivência escolar propiciada por professores de estágio e prática de ensino	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Eixo Temático Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades do trabalho docente, foi pensado a partir das UR que revelam as dificuldades dos egressos no exercício profissional, imersos em uma cultura institucional que muitas vezes não valoriza o trabalho e as produções coletivas.

AS UR que compuseram este eixo, e que estão disponíveis no Quadro 37, são essas: “Adaptação às condições de trabalho”, “Ausência da autonomia dos alunos”, “Ausência da experiência profissional”, “Ausência de conhecimentos prévios”, “Choque de realidade”, “Conhecimentos insuficientes”, “Defasagem do conhecimento do Ensino Básico”, “Dificuldades com avaliação”, “Dificuldades na relação professor-aluno”, “Dificuldades no início da prática docente”, “Ensino tradicional”, “Falta de conhecimento da estrutura e funcionamento da escola”, “Gestão de sala de aula como desafio”, “Interdisciplinaridade como desafio”, “Isolamento do professor”, “Não valorização do trabalho coletivo”, e “Processo de ensino e aprendizagem como desafio”.

As UR foram extraídas de questões das Entrevistas, tais como: “Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?”, “Como você descreveria uma aula sua habitual?”,

“Como você se vê como professor? Quais as suas principais características?”, “Você considera a profissão docente atrativa?”, “O que se espera de um professor de Matemática na atualidade?”, “Quais suas experiências em relação ao estágio? E qual a sua importância para sua formação e sua prática docente?”, entre outras questões.

Quadro 37 - Eixo Temático Aspectos/dimensões das lacunas e dificuldades do trabalho docente

Unidades de Registro	Eixo Temático
Adaptação às condições de trabalho	Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades do trabalho docente
Ausência da autonomia dos alunos	
Ausência da experiência profissional	
Ausência de conhecimentos prévios	
Choque de realidade	
Conhecimentos insuficientes	
Defasagem do conhecimento do Ensino Básico	
Dificuldades com avaliação	
Dificuldades na relação professor-aluno	
Dificuldades no início da prática docente	
Ensino tradicional	
Falta de conhecimento da estrutura e funcionamento da escola	
Gestão de sala de aula como desafio	
Interdisciplinaridade como desafio	
Isolamento do professor	
Não valorização do trabalho coletivo	
Processo de ensino e aprendizagem como desafio	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Aspectos/dimensões da organização e gestão dos cursos de Licenciatura foi um Eixo Temático constituído por temas que se relacionam com estrutura, funcionamento e organização institucional, são eles: “Adequação à estrutura institucional e ao conselho, “Articulação das funções do coordenador”, “Bons professores”, “Carga horária suficiente”, “Criação ou não da disciplina de Português”, “Gestão administrativa do curso”, “Gestão democrática”, “Gestão política e pedagógica do curso”, “Importância da orientação na formação acadêmica”, “Instalações físicas adequadas”, “PPC como documento balizador para os cursos de formação”, “Prática como Componente Curricular”, “Processo político”, “Reestruturação curricular” e “Reorganização da carga didática das disciplinas de estágio supervisionado”, “Reorganização da carga didática do curso”, e “Reorganização das disciplinas”.

Os temas, UR, foram elencados a partir de algumas questões das Entrevistas, em sua maioria direcionadas aos coordenadores, tais como: “Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que

realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo?", "Você acredita que as medidas adotadas para reestruturar o curso possuem relação com a preparação do professor para o ambiente escolar?", "Em sua opinião, existe espaço para o coordenador propor discussões e debates sobre o processo de formação inicial?", "Os cursos de formação possuem alguns documentos balizadores, como o Projeto Pedagógico de Curso. Você acredita na intenção desse documento?" e, "Qual é o seu papel enquanto coordenador de um curso de Licenciatura em Matemática? Quais são as atribuições do coordenador?", entre outras.

Abaixo, no Quadro 38, apresentamos as UR que deram origem a este Eixo Temático.

Quadro 38 - Eixo Temático Aspectos/dimensões da organização e gestão dos cursos de Licenciatura

Unidades de Registro	Eixo Temático
Adequação à estrutura institucional e ao conselho	Aspectos/dimensões da organização e gestão dos cursos de Licenciatura
Articulação das funções do coordenador	
Bons professores	
Carga horária suficiente	
Criação ou não da disciplina de Português	
Gestão administrativa do curso	
Gestão democrática	
Gestão política e pedagógica do curso	
Importância da orientação na formação acadêmica	
Instalações físicas adequadas	
PPC como documento balizador para os cursos de formação	
Prática como Componente Curricular	
Processo político	
Reestruturação curricular	
Reorganização da carga didática das disciplinas de estágio supervisionado	
Reorganização da carga didática do curso	
Reorganização das disciplinas	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As UR "Atuação incisiva sobre Políticas Públicas", "Conhecimento da profissionalidade docente", "Direitos e deveres da profissão docente", "Estatuto profissional", "Identidade profissional", "Melhores condições de trabalho", "Plano de carreira", "Professor é um profissional", "Profissionalização como política", "Profissionalização mediante o contexto social, político e econômico", "Realização profissional", "Reconhecimento da docência enquanto profissão", "Reconhecimento da profissão na sociedade", "Redução da jornada de trabalho", "Satisfação com a carreira docente", "Valorização da carreira docente", "Valorização profissional", e "Valorização salarial", nos mostram certa afinidade no sentido de abranger aspectos em que consideram a docência como uma profissão reconhecida.

Dessa forma, a partir dessas UR, e expostas no Quadro 39, foi possível constituirmos o Eixo Temático Aspectos/dimensões da profissionalização. As UR foram retiradas dos seguintes questionamentos das Entrevistas: "O que você entende por profissionalização docente?", "Quais temas de estudo você acredita que ainda não foram suficientemente abordados para a melhoria da profissionalização docente?", "Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?", "Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor? Sua concepção mudou do período em que se formou?", entre outros questionamentos.

Quadro 39 - Eixo Temático Aspectos/dimensões da profissionalização[49]

Unidades de Registro	Eixo Temático
Atuação incisiva sobre Políticas Públicas	Aspectos/dimensões da profissionalização[50]
Conhecimento da profissionalidade docente	
Direitos e deveres da profissão docente	
Estatuto profissional	
Identidade profissional	
Melhores condições de trabalho	
Plano de carreira	
Professor é um profissional	
Profissionalização como política	
Profissionalização mediante o contexto social, político e econômico	
Realização profissional	
Reconhecimento da docência enquanto profissão	
Reconhecimento da profissão na sociedade	
Redução da jornada de trabalho	
Satisfação com a carreira docente	
Valorização da carreira docente	
Valorização profissional	
Valorização salarial	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Eixo Temático Aspectos/dimensões da relação professor-aluno foi constituído pelas Unidades de Registro, "Falta de interesse pelo estudo", "Indisciplina", "Indisciplina como desafio", "Motivação do aluno", e "Relação professor-aluno", conforme apresentado no Quadro 40. Essas UR foram retiradas dos seguintes questionamentos das Entrevistas: "Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?", "Como você descreveria a

[49] Além do Eixo Temático "Aspectos/dimensões da profissionalização", adiante serão exibidos Eixos Temáticos que se relacionam com o profissionalismo e a profissionalidade.

[50] Gostaríamos de ressaltar que utilizamos as palavras profissionalidade, profissionalismo e profissionalização na constituição dos Eixos Temáticos conforme as concepções apresentadas na literatura. Resumidamente, o profissionalismo se relaciona aos aspectos subjetivos do professor; a profissionalidade se relaciona aos conhecimentos que enfeixam o trabalho docente; e a profissionalização se relaciona aos aspectos sociais-históricos-culturais do processo de se formar e constituir professor.

profissão docente? O que é ser professor? Sua concepção mudou do período em que se formou?", e "Como você descreveria uma aula sua habitual?".

Quadro 40 - Eixo Temático Aspectos/dimensões da relação professor-aluno

Unidades de Registro	Eixo Temático
Falta de interesse pelo estudo	Aspectos/dimensões da relação professor-aluno
Indisciplina	
Indisciplina como desafio	
Motivação do aluno	
Relação professor-aluno	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Eixo Temático Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades dos cursos de Formação Inicial foi constituído por 28 Unidades de Registro, são elas: "Articulação de docentes com as disciplinas", "Articulação teoria e prática como desafio", "Ausência de autonomia para a reestruturação dos cursos", "Ausência de interdisciplinaridade", "Ausência de mudanças para a Formação Inicial", "Ausência de práticas inclusivas", "Avaliação e acompanhamento das disciplinas", "Conciliação entre a pós-graduação e a prática docente", "Conhecimento matemático em detrimento ao conhecimento pedagógico", "Desarticulação com a realidade escolar", "Desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e matemáticas", "Desarticulação entre teoria e prática", "Desconhecimento das diferenças entre Bacharelado e Licenciatura", "Desconhecimento do Projeto Político Pedagógico pelos professores", "Dificuldade em acompanhar o curso", "Integração dos alunos ingressantes no curso", "Lugar da licenciatura", "Mudanças impostas para a formação inicial", "Não alcance do projeto pedagógico na formação dos alunos", "Participação de educadores matemáticos na formação", "Pós-Graduação como desafio", "Preocupação com a matemática pura", "Qualidade da formação", "Relação de conteúdos matemáticos avançados e a educação básica", "Respeito e conhecimento para a implementação do PPC", "Trabalho coletivo para desenvolvimento do PPC", e "Trabalho diferenciado visando os índices de reprovação e evasão" (Quadro 41).

As UR foram extraídas dos seguintes questionamentos das Entrevistas: "O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?", "Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo?", "Qual é o seu papel enquanto coordenador de um curso de Licenciatura em Matemática? Quais são as atribuições do coordenador?", "Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?", entre outras.

Quadro 41 - Eixo Temático Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades dos cursos de Formação Inicial

Unidades de Registro	Eixo Temático
Articulação de docentes com as disciplinas	Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades dos cursos de Formação Inicial
Articulação teoria e prática como desafio	
Ausência de autonomia para a reestruturação dos cursos	
Ausência de interdisciplinaridade	
Ausência de mudanças para a Formação Inicial	
Ausência de práticas inclusivas	
Avaliação e acompanhamento das disciplinas.	
Conciliação entre a pós-graduação e a prática docente	
Conhecimento matemático em detrimento ao conhecimento pedagógico	
Desarticulação com a realidade escolar	
Desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e matemáticas	
Desarticulação entre teoria e prática	
Desconhecimento das diferenças entre Bacharelado e Licenciatura	
Desconhecimento do Projeto Político Pedagógico pelos professores	
Dificuldade em acompanhar o curso	
Integração dos alunos ingressantes no curso	
Lugar da licenciatura	
Mudanças impostas para a formação inicial	
Não alcance do projeto pedagógico na formação dos alunos	
Participação de educadores matemáticos na formação	
Pós-Graduação como desafio	
Preocupação com a matemática pura	
Qualidade da formação	
Relação de conteúdos matemáticos avançados e a educação básica	
Respeito e conhecimento para a implementação do PPC	
Trabalho coletivo para desenvolvimento do PPC	
Trabalho diferenciado visando os índices de reprovação e evasão	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Relendo os temas, um grupo de Unidades de Registro chamou nossa atenção, pois tratam das dificuldades que os egressos enfrentam atualmente no exercício profissional. Nesse caso, de maneira geral, são problemas relacionados ao contexto escolar e à cultura institucional. Dessa forma, o Eixo Temático Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades do professor em relação ao contexto escolar foi constituído pelas UR: “Coordenação”, “Direção escolar”, “Frustração com a realidade educacional”, “Imposição de currículo”, “Política meritocrática”, “Pressões políticas e sociais”, “Programa para reforma das escolas”, “Reavaliação da política de progressão continuada”, “Reconhecimento da escola enquanto formadora”, e “Reconhecimento do trabalho pela coordenação”.

Essas UR, e expressas no Quadro 42, foram extraídas dos seguintes questionamentos das Entrevistas: “Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?”, “Que tipo de

Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?", "Como se vê em termos da profissão escolhida, neste momento, face aos seus antigos colegas e amigos?", "Quais Políticas Públicas estão sendo implantadas para a melhoria da Formação de Professores?", entre outras.

Quadro 42 - Eixo Temático Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades do professor em relação ao contexto escolar

Unidades de Registro	Eixo Temático
Coordenação	Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades do professor em relação ao contexto escolar
Direção escolar	
Frustração com a realidade educacional	
Imposição de currículo	
Política meritocrática	
Pressões políticas e sociais	
Programa para reforma das escolas	
Reavaliação da política de progressão continuada	
Reconhecimento da escola enquanto formadora	
Reconhecimento do trabalho pela coordenação	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Revisitando os temas elencados nas UR, pudemos constituir o Eixo Temático Aspectos/dimensões sobre políticas educacionais e de formação, pois nos remetem às ações que poderiam estar sendo direcionadas, de maneira geral, à melhoria da formação e da educação.

Dessa forma, conforme o Quadro 43, são UR deste cenário: "Aumento da bolsa do professor participante do Pibid", "Ausência de pesquisas sobre financiamento educacional", "Ausência de Políticas Públicas", "Ausência de Políticas Públicas nas licenciaturas", "Continuidade da profissionalização docente", "Expansão e ampliação do Ensino Superior", "Financiamento para participação de eventos acadêmicos ", "Incentivo financeiro", "Investimento na formação do professor", "Investimento na formação inicial e continuada", "Política para a valorização da formação inicial", "Política pública direcionada à pesquisa na escola", "Política pública para a formação continuada", "Política pública para a formação inicial", e "Sustentabilidade das Políticas Públicas".

Essas UR são fruto dos questionamentos: "Quais Políticas Públicas estão sendo implantadas para a melhoria da Formação de Professores?", "Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?", "O que você entende por profissionalização docente?", e "Quais temas de estudo você acredita que ainda não foram suficientemente abordados para a melhoria da profissionalização docente?".

Quadro 43 - Eixo Temático Aspectos/dimensões sobre políticas educacionais e de formação

Unidades de Registro	Eixo Temático
Aumento da bolsa do professor participante do Pibid	Aspectos/dimensões sobre políticas educacionais e de formação
Ausência de pesquisas sobre financiamento educacional	
Ausência de Políticas Públicas	
Ausência de Políticas Públicas nas licenciaturas	
Continuidade da profissionalização docente	
Expansão e ampliação do Ensino Superior	
Financiamento para participação de eventos acadêmicos	
Incentivo financeiro	
Investimento na formação do professor	
Investimento na formação inicial e continuada	
Política para a valorização da formação inicial	
Política pública direcionada à pesquisa na escola	
Política pública para a formação continuada	
Política pública para a formação inicial	
Sustentabilidade das Políticas Públicas	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Eixo Temático Aspectos/dimensões da colaboração na formação foi composto pelas seguintes UR: “Construção coletiva”, “Envolvimento da comunidade”, “Parceria universidade e escola” e “Trabalho coletivo”. Essas UR, dispostas no Quadro 44, são provenientes dos questionamentos: “Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?”, “Que outras atividades/atitudes considera importantes para o exercício profissional?”, “Quais temas de estudo você acredita que ainda não foram suficientemente abordados para a melhoria da profissionalização docente?”, entre outros.

Quadro 44 - Eixo Temático Aspectos/dimensões da colaboração na formação

Unidades de Registro	Eixo Temático
Construção coletiva	Aspectos/dimensões da colaboração na formação
Envolvimento da comunidade	
Parceria universidade e escola	
Trabalho coletivo	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Considerando alguns aspectos subjetivos do professor, que o caracterizam como profissional, ponderamos ser coerente utilizarmos o nome Aspectos/dimensões do profissionalismo docente, para o Eixo Temático que foi constituído pelas Unidades de Registro: “Autonomia e independência no trabalho”, “Compartilhamento de experiências”, “Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação”, “Conhecimento crítico e reflexivo em relação à própria prática”, “Conhecimento crítico e reflexivo sobre a realidade

escolar", "Dedicação à carreira docente", "Engajamento em projetos sociais e tecnológicos", "Motivação para o trabalho", "Participação e organização de eventos acadêmicos", "Posicionamento crítico e reflexivo", "Professor companheiro", "Professor exigente", "Profissionalismo docente", "Reconhecimento do papel social do educador", "Respeito às regras da escola", "Respeito pelos alunos e pela instituição de ensino", e "Socialização do professor".

As UR anteriores, e expostas no Quadro 45, foram retiradas das seguintes questões das Entrevistas: "Como você se vê como professor? Quais as suas principais características?", "Qual a imagem que procura projetar perante os colegas?", "Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?", "Qual o perfil profissional dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática hoje?", "O que se espera de um professor de Matemática na atualidade?", "Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?", "Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor? Sua concepção mudou do período em que se formou?", entre outras.

Quadro 45 - Eixo Temático Aspectos/dimensões do profissionalismo docente

Unidades de Registro	Eixo Temático
Autonomia e independência no trabalho	Aspectos/dimensões do profissionalismo docente
Compartilhamento de experiências	
Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação	
Conhecimento crítico e reflexivo em relação à própria prática	
Conhecimento crítico e reflexivo sobre a realidade escolar	
Dedicação à carreira docente	
Engajamento em projetos sociais e tecnológicos	
Motivação para o trabalho	
Participação e organização de eventos acadêmicos	
Posicionamento crítico e reflexivo	
Professor companheiro	
Professor exigente	
Profissionalismo docente	
Reconhecimento do papel social do educador	
Respeito às regras da escola	
Respeito pelos alunos e pela instituição de ensino	
Socialização do professor	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Eixo Temático Aspectos/dimensões epistemológicas do conhecimento do professor – profissionalidade foi constituído a partir de temas (UR) que se relacionavam com as características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos necessários ao exercício profissional. São elas: "Compreensão integrada dos conteúdos

matemáticos", "Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas", "Conhecimento da estrutura e funcionamento da escola", "Conhecimento da história da educação e da profissão docente", "Conhecimento da profissionalidade na prática", "Conhecimento de metodologias diversificadas", "Conhecimento didático-pedagógico", "Conhecimento do currículo da Educação Básica", "Conhecimento dos aspectos conceituais, históricos, filosóficos e sociais da Matemática", "Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação", "Conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem", "Conhecimento dos fundamentos das práticas de ensino e didática", "Conhecimento em gestão de sala de aula", "Conhecimento em organização e planejamento", "Conhecimento em planejamento escolar", "Conhecimento em Resolução de Problemas", "Conhecimento específico para o exercício docente", "Conhecimento matemático", "Conhecimento matemático articulado ao Ensino Básico", "Conhecimento matemático e pedagógico", "Conhecimento na articulação entre o trabalho docente e as TIC", e "Conhecimento na prática".

Essas UR, que também estão expostas no Quadro 46, foram extraídas das questões da Entrevista: "Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?", "Qual o perfil profissional dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática hoje?", "Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?", "O que se espera de um professor de Matemática na atualidade?", "Que outras atividades/atitudes considera importantes para o exercício profissional?", "O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?", entre outras questões.

Quadro 46 - Eixo Temático Aspectos/dimensões epistemológicas do conhecimento do professor - profissionalidade

Unidades de Registro	Eixo Temático
Compreensão integrada dos conteúdos matemáticos	Aspectos/dimensões epistemológicas do conhecimento do professor – profissionalidade
Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas	
Conhecimento da estrutura e funcionamento da escola	
Conhecimento da história da educação e da profissão docente	
Conhecimento da profissionalidade na prática	
Conhecimento de metodologias diversificadas	
Conhecimento didático-pedagógico	
Conhecimento do currículo da Educação Básica	
Conhecimento dos aspectos conceituais, históricos, filosóficos e sociais da Matemática	
Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação	
Conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem	
Conhecimento dos fundamentos das práticas de ensino e didática	

Conhecimento em gestão de sala de aula
Conhecimento em organização e planejamento
Conhecimento em planejamento escolar
Conhecimento em Resolução de Problemas
Conhecimento específico para o exercício docente
Conhecimento matemático articulado ao Ensino Básico
Conhecimento matemático e pedagógico
Conhecimento matemático
Conhecimento na articulação entre o trabalho docente e as TIC
Conhecimento na prática

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pelas releituras dos temas, foi possível agruparmos algumas UR no Eixo Temático Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do trabalho docente. Essas UR foram retiradas dos questionamentos: "Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor? Sua concepção mudou do período em que se formou?", "Como você descreveria uma aula sua habitual?", "Como você se vê como professor? Quais as suas principais características?", "Como os colegas na escola o encaram?", "O que se espera de um professor de Matemática na atualidade?", "Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?", entre outros.

Dessa forma, foram agrupadas as seguintes UR, que também estão dispostas no Quadro 47: "Aprendizagem com situação-problema", "Articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas", "Avaliação contínua", "Gestão de sala de aula", "Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos", "Mediação na relação professor-aluno", "Professor "show"", "Professor como mediador", "Professor como mestre", "Promoção de cenários de aprendizagem", "Trabalho em grupo", "Utilização das TIC", e "Utilização de metodologias diversificadas".

Quadro 47 - Eixo Temático Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do trabalho docente

Unidades de Registro	Eixo Temático
Aprendizagem com situação-problema	Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do trabalho docente
Articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas	
Avaliação contínua	
Gestão de sala de aula	
Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos	
Mediação na relação professor-aluno	
Professor "show"	
Professor como mediador	
Professor como mestre	
Promoção de cenários de aprendizagem	
Trabalho em grupo	

Utilização das TIC	
Utilização de metodologias diversificadas	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Eixo Temático Aspectos/dimensões sociais, políticas e culturais do trabalho do professor, foi pensado a partir das Unidades de Registro que assinalavam a preocupação com os aspectos sociais da profissão docente. As UR que compuseram este eixo foram: "Aprendizagem da ética", "Aprendizagem da ética e da política", "Comprometimento", "Conhecimento do contexto cultural, social e político da instituição", "Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos", "Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos e da instituição", "Conhecimento do papel social do educador", "Conhecimento do papel social do educador e da matemática", "Conhecimento dos problemas educacionais", "Contexto social da escola", "Cultura docente", e "Cultura institucional".

As UR exposta anteriormente e, descritas no Quadro 48, foram extraídas, entre outras, das seguintes questões das Entrevistas: "Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?", "Qual o perfil profissional dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática hoje?", "Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?", "Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor? Sua concepção mudou do período em que se formou?", e "O que se espera de um professor de Matemática na atualidade?".

Quadro 48 - Eixo Temático Aspectos/dimensões sociais, políticas e culturais do trabalho do professor

Unidades de Registro	Eixo Temático
Aprendizagem da ética e da política	Aspectos/dimensões sociais, políticas e culturais do trabalho do professor
Aprendizagem da ética	
Comprometimento	
Conhecimento do contexto cultural, social e político da instituição	
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos e da instituição	
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos	
Conhecimento do papel social do educador	
Conhecimento do papel social do educador e da matemática	
Conhecimento dos problemas educacionais	
Contexto social da escola	
Cultura docente	
Cultura institucional	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As Unidades de Registro "Amadurecimento profissional", "Consciência do inacabamento da formação docente", "Formação continuada", "Importância de cursos de idiomas", "Inacabamento da formação docente", "Realização da Pós-Graduação", e "Reflexão

sobre a prática docente", constituíram o Eixo Temático Aspectos/dimensões da Formação Continuada do professor.

As UR que deram origem ao eixo, e que estão descritas no Quadro 49, foram extraídas das seguintes questões das Entrevistas: "Que outras atividades/atitudes considera importantes para o exercício profissional?", "O que se espera de um professor de Matemática na atualidade?", "Qual o perfil profissional dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática hoje?", "Como se sente na profissão? Quais expectativas profissionais tem para o futuro?", "Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor?", entre outras questões.

Quadro 49 - Eixo Temático Aspectos/dimensões da Formação Continuada do professor

Unidades de Registro	Eixo Temático
Amadurecimento profissional	Aspectos/dimensões da Formação Continuada do professor
Consciência do inacabamento da formação docente	
Formação continuada	
Importância de cursos de idiomas	
Inacabamento da formação docente	
Realização da Pós-Graduação	
Reflexão sobre a prática docente	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

E por fim, o Eixo Temático Aspectos/dimensões das perspectivas de formação na atualidade, que foi constituído pelas UR: "Formação de professores para o EF e EM", "Formação do conhecimento matemático", "Formação do conhecimento matemático e pedagógico", "Formação do futuro professor", "Formação do professor investigador", "Formação em didática para o professor formador", "Formação integrada", "Formação na perspectiva social", "Formação para a Pós-Graduação", "Formação para a profissionalidade docente", "Formação para o mercado de trabalho", "Formação para trabalhar em equipe e de forma interdisciplinar", "Formação para trabalhar em equipe e ter bom relacionamento pessoal", "Formação transformadora", e "Excelência na formação" (Quadro 50).

Essas UR foram retiradas dos seguintes questionamentos das Entrevistas: "Qual o perfil profissional dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática hoje?", "Ao concluir o curso de Licenciatura em Matemática, o que você considera que a instituição esperava de si enquanto futuro professor?", "Você acredita que as medidas adotadas para reestruturar o curso possuem relação com a preparação do professor para o ambiente escolar?", "Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo?", entre outras.

Quadro 50 - Eixo Temático Aspectos/dimensões das perspectivas de formação na atualidade

Unidades de Registro	Eixo Temático
Formação de professores para o EF e EM	Aspectos/dimensões das perspectivas de formação na atualidade
Formação do conhecimento matemático e pedagógico	
Formação do conhecimento matemático	
Formação do futuro professor	
Formação do professor investigador	
Formação em didática para o professor formador	
Formação integrada	
Formação na perspectiva social	
Formação para a Pós-Graduação	
Formação para a profissionalidade docente	
Formação para o mercado de trabalho	
Formação para trabalhar em equipe e de forma interdisciplinar	
Formação para trabalhar em equipe e ter bom relacionamento pessoal	
Formação transformadora	
Excelência na formação	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dessa forma, como podemos ver no Quadro 51, foi possível elencarmos 17 Eixos Temáticos.

Quadro 51 – Eixos Temáticos (cores)

Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades do trabalho docente	1
Aspectos/dimensões da organização e gestão dos cursos de Licenciatura	2
Aspectos/dimensões da escolha profissional	3
Aspectos/dimensões da Formação Continuada do professor	4
Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do trabalho docente	5
Aspectos/dimensões sociais, políticas e culturais do trabalho do professor	6
Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do curso de Licenciatura	7
Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades dos cursos de Formação Inicial	8
Aspectos/dimensões da profissionalização	9
Aspectos/dimensões sobre políticas educacionais e de formação	10
Aspectos/dimensões da desprofissionalização da carreira docente	11
Aspectos/dimensões do profissionalismo docente	12
Aspectos/dimensões epistemológicas do conhecimento do professor – profissionalidade	13
Aspectos/dimensões da colaboração na formação	14
Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades do professor em relação ao contexto escolar	15
Aspectos/dimensões das perspectivas de formação na atualidade	16
Aspectos/dimensões da relação professor-aluno	17

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Analisando o que expõe os Eixos Temáticos procedemos o processo de constituição das Categorias de Análise, seguindo os procedimentos da Análise de Conteúdo de Bardin (1979).

7.3 Levantamento das Categorias de Análise

A partir dos Eixos Temáticos estabelecidos, e indicados pelo Quadro 51 buscamos conceitualizar a Identidade Docente a partir da constituição das Categorias de análise da pesquisa, que estão sendo articuladas nos discursos dos egressos, pesquisadores e coordenadores. Essa busca aconteceu no desenvolvimento da fase 3 – *Tratamento dos resultados, inferência e interpretação* – proposto por Bardin (1979).

No Quadro 52, trazemos novamente os Eixos Temáticos elencados.

Quadro 52 – Eixos Temáticos

Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades do trabalho docente
Aspectos/dimensões da organização e gestão dos cursos de Licenciatura
Aspectos/dimensões da escolha profissional
Aspectos/dimensões da Formação Continuada do professor
Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do trabalho docente
Aspectos/dimensões sociais, políticas e culturais do trabalho do professor
Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do curso de Licenciatura
Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades dos cursos de Formação Inicial
Aspectos/dimensões da profissionalização
Aspectos/dimensões sobre políticas educacionais e de formação
Aspectos/dimensões da desprofissionalização da carreira docente
Aspectos/dimensões do profissionalismo docente
Aspectos/dimensões epistemológicas do conhecimento do professor – profissionalidade
Aspectos/dimensões da colaboração na formação
Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades do professor em relação ao contexto escolar
Aspectos/dimensões das perspectivas de formação na atualidade
Aspectos/dimensões da relação professor-aluno

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nos processos analíticos realizados nesta pesquisa, nós buscamos o sentido, a partir da leitura flutuante das Entrevistas. A partir do significado atribuído às mensagens fomos constituindo núcleos de sentido (Unidades de Registro, Eixos Temáticos e Categorias de Análise). Dessa forma, a articulação de significados nos proporcionou a constituição de núcleos de sentido. Para nós, e no contexto deste trabalho, as Categorias de Análise nos indicam os núcleos de sentidos na constituição da Identidade Docente.

As Categorias de Análise desta pesquisa foram compostas analogamente ao processo de constituição dos Eixos Temáticos. Partirmos do Quadro 52, e localizamos as confluências e divergências entre os ET. Este procedimento também foi exposto usando distintas cores e números, conforme o Quadro 53 a seguir.

Quadro 53 – Confluências dos Eixos Temáticos para constituição das Categorias de Análise

Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades do trabalho docente	1
Aspectos/dimensões da organização e gestão dos cursos de Licenciatura	2
Aspectos/dimensões da escolha profissional	3
Aspectos/dimensões da Formação Continuada do professor	4
Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do trabalho docente	1
Aspectos/dimensões sociais, políticas e culturais do trabalho do professor	1
Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do curso de Licenciatura	2
Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades dos cursos de Formação Inicial	2
Aspectos/dimensões da profissionalização	3
Aspectos/dimensões sobre políticas educacionais e de formação	5
Aspectos/dimensões da desprofissionalização da carreira docente	3
Aspectos/dimensões do profissionalismo docente	4
Aspectos/dimensões epistemológicas do conhecimento do professor – profissionalidade	1
Aspectos/dimensões da colaboração na formação	5
Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades do professor em relação ao contexto escolar	1
Aspectos/dimensões das perspectivas de formação na atualidade	5
Aspectos/dimensões da relação professor-aluno	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Buscando o entrelace de significados, a nossa primeira categoria de análise denominada *Trabalho Docente e Conhecimento do Professor: caminhando para a profissionalidade*, foi constituída a partir dos Eixos Temáticos: "Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades do trabalho docente", "Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do trabalho docente", "Aspectos/dimensões sociais, políticas e culturais do trabalho do professor", "Aspectos/dimensões epistemológicas do conhecimento do professor – profissionalidade", "Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades do professor em relação ao contexto escolar", e "Aspectos/dimensões da relação professor-aluno". Essa categoria nos revela a compreensão da Identidade Docente a partir da profissionalidade do professor.

Os Eixos Temáticos "Aspectos/dimensões da organização e gestão dos cursos de Licenciatura", "Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do curso de Licenciatura" e "Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades dos cursos de Formação Inicial", por se tratarem de cursos de Licenciatura compuseram a nossa segunda categoria de análise: *Cursos de Licenciatura: aspectos estruturais e conceituais*.

A terceira categoria de análise foi constituída por Eixos Temáticos que se relacionam com a profissionalização da carreira docente, e com fatores que favorecem a escolha profissional e a permanência nela. Dessa forma, a categoria de análise *Profissionalização como Espaço Próprio à Profissionalidade* do professor foi composta pelos ET:

“Aspectos/dimensões da escolha profissional”, “Aspectos/dimensões da profissionalização” e “Aspectos/dimensões da desprofissionalização da carreira docente”.

Considerando as facetas que compõem o profissionalismo, encontramos nos Eixos Temáticos “Aspectos/dimensões do profissionalismo docente” e “Aspectos/dimensões da Formação Continuada do professor” um significado para constituirmos a quarta categoria de análise *Comprometimento e Engajamento do Professor: um percurso de seu profissionalismo*.

E por fim, a quinta categoria de análise, denominada *Formação de Professores na Atualidade: desafios e perspectivas das políticas educacionais e da colaboração*, foi constituída pelos Eixos Temáticos: “Aspectos/dimensões sobre políticas educacionais e de formação”, “Aspectos/dimensões da colaboração na formação” e “Aspectos/dimensões das perspectivas de formação na atualidade”.

Pelo exposto, construímos o Quadro 54 para apresentar os Eixos Temáticos que forneceram subsídios para a constituição das Categorias de Análise.

Quadro 54 – Eixos Temáticos e Categorias de Análise

Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades do trabalho docente	***Trabalho Docente e Conhecimento do Professor: caminhando para a profissionalidade***
Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do trabalho docente	
Aspectos/dimensões sociais, políticas e culturais do trabalho do professor	
Aspectos/dimensões epistemológicas do conhecimento do professor – profissionalidade	
Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades do professor em relação ao contexto escolar	
Aspectos/dimensões da relação professor-aluno	
Aspectos/dimensões da organização e gestão dos cursos de Licenciatura	***Cursos de Licenciatura: aspectos estruturais e conceituais***
Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do curso de Licenciatura	
Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades dos cursos de Formação Inicial	
Aspectos/dimensões da escolha profissional	***Profissionalização como Espaço Próprio à Profissionalidade***
Aspectos/dimensões da profissionalização	
Aspectos/dimensões da desprofissionalização da carreira docente	
Aspectos/dimensões da Formação Continuada do professor	***Comprometimento e Engajamento do Professor: um percurso de seu profissionalismo***
Aspectos/dimensões do profissionalismo docente	
Aspectos/dimensões sobre políticas educacionais e de formação	***Formação de Professores na Atualidade: desafios e perspectivas das políticas educacionais e da***
Aspectos/dimensões da colaboração na formação	

Aspectos/dimensões das perspectivas de formação na atualidade	***colaboração***

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na próxima Seção, apresentaremos a discussão, as inferências e as interpretações, que foram realizadas objetivando delinear respostas ao nosso objetivo de pesquisa – *Analisar e compreender a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Estado de São Paulo*. A partir das Categorias de Análise, elencadas nesta Seção, realizamos uma tessitura entre o referencial teórico e os dados advindos dos contextos práticos.

8 CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: INTERPRETAÇÕES

Não podemos resolver nossos problemas com a
mesma mentalidade de quando os criamos.
(Albert Einstein)

Partindo do objetivo desta investigação – *Analisar e compreender a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Estado de São Paulo* – e balizadas por nossa questão norteadora – *Como se constitui a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática?* –, buscamos nesta Seção apresentar as discussões, inferências e interpretações que realizamos a partir das Categorias de Análise, que foram constituídas e apresentadas na Seção anterior.

Dessa forma, apresentamos as possíveis articulações entre os sentidos que assimilamos aos discursos de egressos, coordenadores e pesquisadores, por meio das Categorias de Análise (Quadro 55), e os significados que nos representam para compreendermos a constituição da identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática.

Quadro 55 – Categorias de Análise da Pesquisa

1	*Trabalho Docente e Conhecimento do Professor: caminhando para a profissionalidade*
2	*Cursos de Licenciatura: aspectos estruturais e conceituais*
3	*Profissionalização como Espaço Próprio à Profissionalidade*
4	*Comprometimento e Engajamento do Professor: um percurso de seu profissionalismo*
5	*Formação de Professores na Atualidade: desafios e perspectivas das políticas educacionais e da colaboração*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os processos de atribuição de significados se deram, principalmente, por meio das inter-relações existentes entre os cursos de formação, a profissionalidade docente, a profissionalização da profissão, as perspectivas atuais de formação e o profissionalismo docente. Essas facetas nos auxiliaram na tessitura que realizamos entre o referencial teórico e os dados advindos dos contextos práticos da pesquisa.

Assim, apresentamos as discussões que emergiram dos diálogos que estabelecemos entre a teoria e as Categorias de Análise desta pesquisa.

Vale ressaltar que as Categorias de Análise possuem intersecções, que muitas vezes se sobrepõem, pois o conceito de identidade docente é concebido nesta pesquisa como uma complexa rede de significados, os quais são constituídos em uma prática social e compartilhada pelos professores.

8.1 Categoria de Análise 1 - *Trabalho Docente e Conhecimento do Professor: caminhando para a profissionalidade*

Durante o processo analítico de constituição das Categorias de Análise da pesquisa, desde a leitura flutuante do *corpus* até a identificação dos núcleos de sentido, desenvolvemos um movimento dialético entre significados e sentidos, o qual nos ajudou a compreender como se constitui a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática.

Essa trajetória, de construção das Unidades de Registro (UR), Eixos Temáticos (ET), até findarmos na Categoria de Análise "*Trabalho Docente e Conhecimento do Professor: caminhando para a profissionalidade*", nós explicitamos no Quadro 56, para que seja possível localizarmos os significados que atribuímos a esta categoria.

Quadro 56 – Unidades de Registro, Eixos Temáticos e Categoria de Análise 1

Unidades de Registro	Eixos Temáticos	Categoria
Adaptação às condições de trabalho	Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades do trabalho docente	**Trabalho Docente e Conhecimento do Professor: caminhando para a profissionalidade**
Ausência da autonomia dos alunos		
Ausência da experiência profissional		
Ausência de conhecimentos prévios		
Choque de realidade		
Conhecimentos insuficientes		
Defasagem do conhecimento do Ensino Básico		
Dificuldades com avaliação		
Dificuldades na relação professor-aluno		
Dificuldades no início da prática docente		
Ensino tradicional		
Falta de conhecimento da estrutura e funcionamento da escola		
Gestão de sala de aula como desafio		
Interdisciplinaridade como desafio		
Isolamento do professor		
Não valorização do trabalho coletivo		
Processo de ensino e aprendizagem como desafio		
Aprendizagem com situação-problema	Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do trabalho docente	
Articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas		
Avaliação contínua		
Gestão de sala de aula		
Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos		
Mediação na relação professor-aluno		
Professor "show"		
Professor como mediador		
Professor como mestre		
Promoção de cenários de aprendizagem		
Trabalho em grupo		
Utilização das TIC		
Utilização de metodologias diversificadas		
Aprendizagem da ética e da política	Aspectos/dimensões sociais, políticas e culturais do trabalho do professor	
Aprendizagem da ética		
Comprometimento		
Conhecimento do contexto cultural, social e político da instituição		

Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos e da instituição		
Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos		
Conhecimento do papel social do educador		
Conhecimento do papel social do educador e da matemática		
Conhecimento dos problemas educacionais		
Contexto social da escola		
Cultura docente		
Cultura institucional		
Compreensão integrada dos conteúdos matemáticos	Aspectos/dimensões epistemológicas do conhecimento do professor – profissionalidade	
Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas		
Conhecimento da estrutura e funcionamento da escola		
Conhecimento da história da educação e da profissão docente		
Conhecimento da profissionalidade na prática		
Conhecimento de metodologias diversificadas		
Conhecimento didático-pedagógico		
Conhecimento do currículo da Educação Básica		
Conhecimento dos aspectos conceituais, históricos, filosóficos e sociais da Matemática		
Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação		
Conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem		
Conhecimento dos fundamentos das práticas de ensino e didática		
Conhecimento em gestão de sala de aula		
Conhecimento em organização e planejamento		
Conhecimento em planejamento escolar		
Conhecimento em Resolução de Problemas		
Conhecimento específico para o exercício docente		
Conhecimento matemático articulado ao Ensino Básico		
Conhecimento matemático e pedagógico		
Conhecimento matemático		
Conhecimento na articulação entre o trabalho docente e as TIC		
Conhecimento na prática		
Coordenação	Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades do professor em relação ao contexto escolar	
Direção escolar		
Frustração com a realidade educacional		
Imposição de currículo		
Política meritocrática		
Pressões políticas e sociais		
Programa para reforma das escolas		
Reavaliação da política de progressão continuada		
Reconhecimento da escola enquanto formadora		

Reconhecimento do trabalho pela coordenação		
Falta de interesse pelo estudo	Aspectos/dimensões da relação professor-aluno	
Indisciplina		
Indisciplina como desafio		
Motivação do aluno		
Relação professor-aluno		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Revisando as UR e ET, é possível percebermos um fio condutor que perpassa as facetas que compõem a profissionalidade docente. A nossa intenção consiste em estabelecermos especificidades da profissionalidade que de alguma forma se inter-relacionam com a identidade docente.

Dissertar sobre o "*Trabalho Docente e Conhecimento do Professor: caminhando para a profissionalidade*" significa ressaltarmos as inter-relações existentes entre o conhecimento do professor e a sua profissionalidade. Essa profissionalidade se constitui em uma rede de significados, a qual consideram o conhecimento pedagógico e o conhecimento matemático do professor, o contexto da prática docente, a cultura da instituição, e os significados utópicos do professor delineado nas Políticas Públicas.

Trata-se de uma questão complexa, que carrega em seu bojo a própria definição de profissionalidade do professor, conforme assinala Gatti (2010, p. 1360), "a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional".

Buscar essa rede de significados denota investigarmos como os depoimentos dos egressos, pesquisadores e coordenadores se relacionam ao explicitarem questões que permeiam a prática docente: O que é ser professor? Qual é o dever legítimo do professor enquanto profissional? Quais conhecimentos são importantes para o exercício docente? Quais as implicações da cultura social, escolar e institucional no exercício docente? Quais as dificuldades do trabalho docente?

Esses questionamentos balizaram a nossa compreensão da identidade docente no contexto da docência e, para discorrermos sobre a profissionalidade docente, partimos da premissa: concepção profissão docente.

Quando os egressos mencionam a necessidade de um professor "show", e que ao mesmo tempo seja um mestre e mediador na aprendizagem dos alunos, existe uma concepção subjetiva a este discurso sobre o que é ser professor na atualidade. A figura do professor como

mestre ainda é muito presente, como um detentor de todo o conhecimento, e isso surge no depoimento de um dos egressos[51]:

> *Os alunos nos acham um pouco Google ambulante, eles querem saber tudo independente se é da matemática ou de tecnologia, eles perguntam tudo e querem uma resposta pronta, como se o professor fosse detentor de todo conhecimento do universo (...) é como se a gente fosse anjo e os alunos nos veem como seres iluminados, que não erram (Entrevista E1).*

Essa é uma concepção de professor ainda presente na identidade profissional dos egressos entrevistados. Porém, de acordo com Gatti (2015, p. 231),

> [...] os professores, para serem profissionais e não repentistas, ensaístas ou quebra-galhos, necessitam ser portadores de conhecimentos sobre o campo educacional e sobre práticas relevantes a esse campo, e mais, necessitam ter, além de sua formação científica, uma formação humanista, de tal forma que possam tornar-se professores-mestres.

Pelas palavras da pesquisadora, é possível percebermos que a figura do professor-mestre é concebida pela formação científica e, também, pela formação humanista, conforme o excerto do pesquisador, adiante, sobre a figura do professor:

> *É alguém que se preocupa mesmo com o conhecimento, que se preocupa em tirar as crianças e os jovens de uma condição de pensar muito igual, mas de levar ou de pensar junto, mais do que levar, pensar junto com as crianças e com os jovens, de uma forma que vai além do que ele está acostumado (Entrevista P5).*

Ou seja, a concepção de professor, expressa no depoimento, busca ultrapassar as barreiras que se colocam da profissão docente como um ofício, pois fica evidente a necessidade de um corpo de conhecimento. E, adiante, um dos pesquisadores entrevistados expõe sua concepção de professores-mestre.

> *Eu acho que todo professor deveria ser um mestre. O mestre é aquele que procura formar não só nos conhecimentos, mas a pessoa humana. Porque, com as nossas atitudes, nossa forma de se dirigir aos alunos, do respeito que você estabelece, na maneira como você faz os alunos cooperarem entre si, como você coopera com seus colegas, ou seja, tudo isto faz parte de você ser um professor, no caso, ser um mestre. O mestre é aquele que orienta, não só ensina. Aquele que motiva, que dá sentido aos conhecimentos. Então acho que o professor deveria ser isso. Não pode ser só aquele que está pensando em formar a racionalidade do aluno, ele tem que formar a pessoa humana (Entrevista P1).*

No trecho anterior, o pesquisador revela a necessidade de um professor que não apenas ensine, mas que oriente, motive, e dê sentido aos conhecimentos. É nessa direção que o depoimento do egresso abaixo apresentado mostra uma atividade realizada com os alunos, em que o egresso se tornou o mediador da aprendizagem, e conseguiu motivar até mesmo os alunos apáticos.

> *Mas, na WebQuest, ali foi muito interessante, porque eu comecei a ver alunos que eram muito apáticos, alunos que não participavam de nada, e que na verdade sempre reclamavam quando você pedia para que fizessem alguma coisa, eles brigando entre si porque eles queriam atenção. Eles queriam ser o próximo a ser atendido, e eles queriam continuar, eles queriam acabar, eles queriam chegar no fim*

[51] Utilizamos as letras E, C e P para identificarmos egressos, coordenadores e pesquisadores, respectivamente, e números para diferenciarmos os sujeitos.

> *daquela situação. Eles queriam desenvolver aquela atividade, sabe? Era uma vontade que ia além da nota. (...) Eles queriam saber lá no final quanto iria custar para eles manterem aquilo, resolver aquele problema, chegar na solução daquilo, e enxergar aquele problema diferente. Nesse momento foi que eu senti que eu era mais professor mesmo. E foi quando eu fui um professor mediador. Porque, durante essa pesquisa, eles faziam um trabalho de recolher dados da internet, trabalhavam esses dados e depois tinham que escrever um parecer em cima disso. E tratava sobre você manter um veículo. "Quanto custa manter um veículo?" (...) Agora sim estou sendo professor. Agora eu estou instigando eles a procurarem alguma coisa que vai além. E tá aqui. O gancho do conteúdo já está aqui. Eu posso agora começar a discutir várias outras questões, por exemplo, alimentação, moradia, e começar a discutir a economia doméstica em cima desse trabalho agora aqui, porque eles estão chamando essa necessidade. Aí eu achei que foi legal, quando a gente começou a ver que eles começaram a entender como a matemática pode ajudar eles, a planejar a vida deles, a organizar a vida deles (Entrevista E5, grifo nosso).*

É interessante observarmos que a natureza da atividade também permitiu essa dinâmica e, como ele mesmo diz, "eu senti que eu era mais professor". Por este relato, percebemos a viabilidade da aprendizagem a partir de situações-problema, a articulação da Matemática com o cotidiano e outras áreas, a utilização de tecnologias (*WebQuest*[52]) e o desenvolvimento de trabalhos em grupo.

Esse egresso buscou proporcionar aos seus alunos uma formação científica e humanista, como Gatti (2015) assinala, pois, ao mesmo tempo em que trabalhou alguns conceitos matemáticos, conseguiu mostrar aos alunos o papel social da Matemática, nas escolhas e decisões durante a vida. Isso também se revela nos depoimentos abaixo.

> *A importância de você estar ali formando uma pessoa. Se a gente for pensar, você criando, não só a parte conceitual do aluno, mas sim construindo um cidadão, um ser crítico, ativo na sociedade, é imprescindível. Não tenho nem palavras. É muito gratificante (Entrevista E6).*

> *Eu enxergo mais como algo social mesmo, eu tento enxergar assim o meu trabalho, no sentido de você fazer algo a mais pelo seu aluno, mais do que só ir lá e ensinar o conteúdo para ele (...) Então a gente precisa resolver muitos conflitos muitas vezes e dá muito discursos muitas vezes, quando acontecem algumas coisas, então eu acho que nosso papel muitas vezes é o papel de formador de um ser humano, tentar passar algum valor para eles, mais do que ensinar apenas o conteúdo de matemática (Entrevista E4).*

Essa é a dimensão social do trabalho do professor, que busca, além de ensinar Matemática, formar cidadãos críticos. A necessidade contemporânea exige que seja formado um professor que além de ter um "saber indispensável para ser professor, mostra-se como uma lição de humanidade" (GATTI, 2015, p. 230). Os depoimentos abaixo corroboram a autora.

> *Outra coisa que eu acho que eu aprendi na vida com os meus filhos e com os meus pais, também, é que eu acho que o que mais ensina as pessoas é o exemplo. Acredito que é muito difícil de você..., o professor, falar para os garotos: "Olha, vocês devem ter um ação ética, uma conduta segundo certos preceitos que nós acreditamos que sejam adequados", mas, ao mesmo tempo, esse professor está agindo nas pequenas ações, movimentos do dia a dia, de uma forma que apontam numa outra direção (Entrevista C2).*

[52] Informações em: http://webquest.org/.

> *Mas não é dando aula de ética que aliamos essa formação cognitiva com atitudes e comportamentos. É sendo éticos, tendo atitudes éticas, chamando a atenção para as responsabilidades sociais relativas às áreas de domínio de conhecimentos e seu uso (Entrevista P1).*

Os professores são frequentemente tomados como exemplos pelos seus alunos e, por essa e outras razões, é que a ética é uma dimensão fundamental no trabalho docente.

Ainda na perspectiva social do trabalho do professor, novas propostas de ensino incentivam os professores a excederem suas visões com relação ao processo de ensino e aprendizagem, conforme as próprias palavras de um egresso entrevistado..

> *No SESI e na escola técnica que eu trabalhei também, eles querem mais um professor engajado em projetos sociais, projetos tecnológicos e professores que abandonem um pouco a sala de aula e promovam outros espaços de aprendizagem (Entrevista E1).*

A possibilidade da criação de cenários de aprendizagem, que vão além da sala de aula, se faz presente nas atuais propostas educacionais. Nesse sentido, a identidade docente vai se constituindo pelas concepções que o sujeito possui do que é ser professor, mas, também, a partir das tarefas que deve realizar e do seu dever legítimo enquanto profissional. A percepção da tarefa, característica da autocompreensão, carrega em sua subjacência uma teoria educacional, que, segundo Kelchtermans (2009), constitui em um sistema pessoal de conhecimentos e crenças sobre a Educação e o ensino, do qual os professores se utilizam quando realizam o seu trabalho.

Essa concepção do que é ser professor fica explícito no discurso de um dos egressos:

> *Eu acho que ser professor, essencialmente, é uma coisa que eu fui descobrindo o longo dos anos, é a gente ter essa responsabilidade de estar ensinando essa pessoa, essas crianças, adolescentes, adultos, o que sejam. Mas, mais do que isso a gente está dando uma oportunidade para ele poder mudar a vida dele através do conhecimento (Entrevista E4).*

Por este depoimento, é possível percebermos o papel social do conhecimento para a vida dos alunos. O depoimento abaixo caminha na mesma direção:

> *(...) acho que os alunos esperam que o professor de matemática consiga mostrar para eles a onde está a matemática na vida deles, não só no supermercado, não só naquelas coisas triviais que a gente sempre fica falando, mas nas utilizações das tecnologias, nas decisões que estão sendo tomadas, no trabalho dentro de uma empresa, como aquilo pode ser aplicado, como ele pode usar aquilo numa profissão (Entrevista E5).*

Os trabalhos analisados por Roldão (2007) apontam a mudança significativa da concepção de professor, de uma compreensão estável para uma postura emergente:

> [...] na passagem de uma concepção estável de professor, assente basicamente no papel de transmissão unidireccional de saber, transportada de outro tempo, para a complexidade e a mutabilidade das situações de ensino e aprendizagem actuais, que não permitem que esta concepção se adeque ou adapte, implicando um princípio que diríamos de ruptura epistemológica – e uma transição ecológica muito difícil, e ainda pouco clarificada nas percepções dos actores, entre dois mundos escolares, um enraizado e outro emergente (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Isso significa que, nos dias atuais, a escola necessita de um profissional que seja criativo, que busque outros cenários de aprendizagem, e conheça diferentes metodologias, para que possa propiciar a aprendizagem aos alunos. A transmissão não deve ser mais unidirecional, e sim plural, situando o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, conforme excertos de alguns entrevistados.

> *A profissão, atualmente, aproxima-se da função de orientador de estudos, pois o acesso à informação está fácil e rápido. O papel de detentor único da informação, de responsável máximo pelo ensino, está descaracterizado. No início da minha carreira esta última concepção de docência constituía minha ideia de professor, visto que o modelo de ensino médio e até de ensino superior pressupunha que o professor deveria ser o disseminador de conteúdos. Minha ideia era reproduzir o exemplo que tive nestes segmentos de ensino. Ao deparar-me com adolescentes de ensino médio, percebi que a autoridade do professor, a imponência da figura do mestre, já não existe mais. Houve a necessidade de adaptar as aulas, trazendo conteúdos mais instigantes da curiosidade dos alunos, pois, se o conteúdo não os atrai, eles simplesmente se fecham ao aprendizado (Entrevista E3).*

> *Este ano eu lecionei matemática e o Sesi trouxe uma disciplina nova que chama "Eixo Integrador". Aí nesse "Eixo Integrador" é uma aula por semana, com todas as turmas, onde eles vão desenvolver projetos. E nesses projetos a gente tenta desenvolver a matemática junto, alguma coisa da matemática, mas não tem um conteúdo que tem que ser tratado. É o conteúdo que surgir dos projetos (Entrevista E2).*

Por outro lado, ainda existe um apelo por um ensino tradicional, seja pela cultura institucional, ou pelas próprias experiências do professor durante os seus anos escolares, ou em sua formação inicial. Isso fica evidenciado nos depoimentos de alguns egressos entrevistados.

> *Olha, nas escolas particulares eu já fiz outras entrevistas de emprego e eles esperam professor tradicional ainda, o professor que seja motivacional com os alunos, mas que seja acima de tudo o professor conteudista, que domine a sala e que os motive, ou que faça um certo stand-up na sala de aula, o professor-show, que a gente chama (Entrevista E1).*

> *Porque a minha maneira de pensar matemática é muito essa. Você tem um tema, você estuda aquele tema e depois você vai resolver problemas relacionados àquele tema (Entrevista E5).*

Ainda nesta mesma direção, os próprios egressos mencionaram que, durante as suas aulas, existe uma tendência pelo ensino tradicional. Saber reconhecer o seu desempenho real no trabalho implica em uma das facetas da autocompreensão Kelchtermans (2009), a *autoestima*.

> *Eu dou vários tipos de aula. Então, como eu trabalho com matemática numa escola, desenho geométrico na outra, no ensino médio é a frente de geometria, então eu tenho um leque muito diferente do que eu vou trabalhar, mas assim vejo como uma aula mais tradicional (Entrevista E4).*

> *E aí geralmente eu pergunto das tarefas ou dos exercícios que eu passei, se eles têm alguma dúvida ou querem tirar alguma dúvida. Faço a correção com eles de alguma coisa e aí vamos tentar discutir e começar a próxima matéria. Geralmente no estado está complicado pelo seguinte: a maioria das minhas salas, elas não têm livro didático, e o caderninho do professor, ele não tem conteúdo, ele só tem exercício, não tem conteúdo. Então geralmente eu estou tendo que partir para aquela aula meio que tecnicista mesmo. Passar o conteúdo na lousa, explicar o conteúdo, e aí a gente vai partir para exemplos e depois resolver exercícios (Entrevista E5).*

Essa postura tradicional é reflexo da identidade profissional, que é influenciada pela cultura social e institucional do contexto de trabalho e também pelas crenças e valores que os professores atribuem à própria Matemática. Segundo Kelchtermans (2009), a percepção da tarefa a ser desenvolvida pelo professor conjectura sobre o fato de que ensinar e ser professor não é um empreendimento neutro, pois implica em escolhas carregadas de valores.

A Matemática sempre foi uma disciplina valorizada pelo seu rigor e exigência, e por muito tempo estudar Matemática resumia-se a entender a teoria e resolver exercícios. Romper com esta lógica ainda é um desafio para professores e também para alunos, conforme menciona um dos egressos entrevistados.

> *Eu não tenho problemas de relacionamentos com os alunos, e o maior problema é de gestão de sala de aula, por eu ter outra visão de educação, que não é aquela de alunos sentados, soldados. E os alunos não entendem isso... eles acham que é uma educação libertadora no sentido de não fazer nada... é difícil (...) e penso a educação matemática como mais libertadora e eu tento não seguir esse padrão formatado que é só exercício e tudo mundo em silencio, e isso me gera grandes problemas (Entrevista E1).*

A promoção de cenários de aprendizagem, em que colocam o aluno no centro do processo pedagógico, ainda é um impasse no trabalho do professor. Adentra esta problemática a questão da gestão de sala de aula, evidenciada pelo egresso abaixo.

> *E a gestão de sala de aula, que é você saber dosar até onde você tem que ser firme, até onde você pode soltar um pouquinho. A relação professor-aluno é muito importante. Então você saber direcionar essa relação professor-aluno, eu acho que são as partes importantes para você ser considerado um bom professor (Entrevista E2).*

A gestão de sala de aula se alia ao conhecimento em planejamento e organização, para que os objetivos da aprendizagem sejam atingidos. Esse aspecto merece atenção, conforme assinala um coordenador entrevistado:

> *Quantas vezes você teve um professor que preparou de fato a aula, antes de ir para a sala de aula, e que a aula dele não foi simplesmente um esparramar de informações aleatoriamente? (Entrevista C2).*

De acordo com esses depoentes, a gestão de sala de aula é uma característica da profissionalidade docente, e se apresenta como desafio para os professores que concebem a profissão docente no sentido de Roldão (2007), que a caracterizou como emergente. A falta de interesse pelo estudo, a indisciplina e a tentativa de motivar os alunos para o conhecimento são outros aspectos que devemos levar em consideração. Um dos depoentes entrevistados comenta sobre este fato.

> *Quando você tem um projeto que a galera abraça é uma beleza, porque a coisa vai, ninguém bagunça. (...) Agora, quando você tem uma sala de aula apática... Eu tive muitos alunos que não entregaram exercício em dupla, com consulta. Exercício igual o que eu tinha feito na lousa (Entrevista E5).*

Até o momento tentamos delinear concepções sobre a profissão docente, e como os professores concebem o ensino. Mas, em se tratando do trabalho docente, faz-se necessário

apresentarmos os conhecimentos específicos que os professores acenam como essenciais para o exercício profissional. De acordo com Gatti (2010, p. 1360), "a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional".

A profissionalidade docente é um domínio de atividade social relativamente dinâmico e autônomo, que responde às regras de funcionamento de instituições específicas, as quais definem as relações entre os agentes.

Para elencarmos os conhecimentos que compõem a profissionalidade docente, buscamos nas falas dos entrevistados aspectos marcantes, e encontramos, além do conhecimento em gestão de sala de aula, que já mencionamos, ênfase nos aspectos matemáticos e pedagógicos.

> *Olha, gente, não tenha dúvida de que os conhecimentos do "3 e 1" são importantes, saber matemática e saber teoria geral de educação, e conhecer um pouco do seu sistema de ensino (Entrevista P5).*

> *Acho que o professor tem que estar conectado com o pensamento pedagógico. E aliado aos fundamentos, os fundamentos das práticas de ensino e da didática (Entrevista P1).*

O conhecimento de conteúdos matemáticos e pedagógicos não é novidade para o nosso entendimento sobre o trabalho docente. Afinal, desde 1939, com o Decreto-Lei nº 1.190, instituiu-se um modelo de formação conhecido como "3+1", no qual três anos eram dedicados aos conteúdos específicos e um ano era dedicado à didática (TANURI, 2000, p. 74).

Entretanto, o que podemos perceber no cenário atual é, por exemplo, o conhecimento em metodologias diversificadas e articuladas com a utilização de tecnologias, conforme os depoimentos dos entrevistados.

> *Então, por exemplo, na linha da formação do professor, uma coisa que eu penso muito seria uma formação em Resolução de Problemas de Matemática, como uma metodologia possível para o ensino, com aplicação na prática (Entrevista C3).*

> *Então eu acho que, assim, o professor, ele na sua formação hoje ele tem que entender que a metodologia de Resolução de Problemas, que é metodologia empregada no currículo e na maioria dos materiais das escolas particulares também, é uma metodologia diferente. E muitas vezes você resolver duas situações em sala de aula, duas situações-problemas é muito melhor do que você resolver dez que ficam naquela maneira tradicional de repetição, para que o aluno construa o seu conhecimento (Entrevista E6).*

Os dois depoimentos acenam para o conhecimento em Resolução de Problemas, que se mostra relevante para o exercício docente, e que poderia ser explorado em cursos de formação inicial. De acordo com Onuchic e Morais (2013, p. 690),

> Espera-se que o aprendizado adquirido venha a incorporar sua prática docente, trabalhando a Matemática sob o ponto de vista de seu desenvolvimento, inter-relacionando os conteúdos, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes,

> fazendo conexões com conceitos já apreendidos e/ou com experiências já vivenciadas, a fim de promover uma aprendizagem mais significativa.

E, ainda, considerando as TIC neste cenário,

> [...] acredita-se que a utilização de Novas Tecnologias aliada ao trabalho pedagógico com resolução de problema levam o aluno a uma aprendizagem colaborativa, quando propiciam a eles situações desafiantes, nas quais eles atribuem sentido e significado às idéias matemáticas, estabelecem relações, discutem, analisam e criam estratégias próprias, ou seja, constroem e re-constroem significados e conceitos em um processo dialético de conhecimento (MISKULIN, 2008, p. 10).

Dessa forma, alguns egressos e coordenadores concordam sobre o conhecimento do professor aliado às metodologias diversificadas, incluindo a utilização de tecnologias, conforme suas próprias palavras.

> *Então, certamente reconhecermos novos aspectos metodológicos, novas tecnologias, são aspectos importantes, afinal de contas, somos homens desse tempo em que esses novos conhecimentos estão aí (Entrevista C2).*

> *Tem salas de aula que gostam muito disso daí, porque eles veem na prática a matemática e eu tive que aprender tecnologias esse ano, um aplicativo, eu perdi um final de semana, dois, me reciclando, porque eu acredito que a educação está exigindo mais do professor também (Entrevista E1).*

> *O conhecimento de informática é desejável e proporciona a "imersão" da disciplina no cotidiano dos alunos (Entrevista E3).*

No trabalho de Shulman (1986), conseguimos identificar um conjunto de conhecimentos necessários para a profissão docente, dentre os quais assinala o conhecimento do currículo como fundamental para o trabalho do professor. Nesse sentido, encontramos depoimentos que apontam nesta direção, e que corroboram a teoria deste autor:

> *Primeiramente eu acho assim: o básico que ele tem que ter é, se ele for da área, que ele for saber o conteúdo, o currículo, as habilidades ali, o que que ele tem que estar trabalhando. Isso assim: a formação básica dele ali, ou seja, qual é a minha disciplina, no caso matemática, então eu tenho que conhecer (Entrevista E6).*

> *Naquele tripé, quando eu falo de didática e prática de ensino, implica em conhecer o currículo da Educação Básica, o quê que ele vai ter que ensinar na Educação Básica. Não é só didática e prática de ensino. Não tem didática e prática de ensino sem conteúdo, não adianta querer desligar práticas educacionais de conteúdos a serem aprendidos (Entrevista P1).*

Porém, outras ciências adentram este corpo de conhecimentos para o exercício profissional, como o conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação, e os aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem. Essa é uma vertente de conhecimentos que se alia à dimensão social e cultural do trabalho do professor, de acordo com alguns entrevistados.

> *Eu acho que desde a história da educação, estudar como que nasce essa profissão, como que ela vai se constituindo no decorrer dos tempos, como que foram as lutas, e as lutas no campo da formação do professor. Isso na história da educação, na sociologia, a questão da socialização do professor, da profissão, eu acho que são temas que precisam ser estudados (Entrevista P5).*

> *Olha, esse ano eu estou considerando cada vez mais importante alguns conhecimentos de psicologia. E não só de psicologia da educação em si, mas de como lidar com os problemas que os alunos trazem para a sala de aula. (...) A psicologia principalmente na escola que estou hoje, pra gente conseguir motivar esses alunos, pra dar um sentido pra eles estarem ali dentro da sala de aula, porque eles não veem mais sentido naquilo (Entrevista E3)*

Porém, muitos estudiosos se debruçaram para compreender conhecimentos de que os professores necessitam para a sua profissionalidade, os quais são oriundos da própria prática. Para Cochran-Smith e Lytle (1999), o "Conhecimento na Prática" envolve a ideia do conhecimento gerado a partir da prática profissional e de suas reflexões sobre ela. Por essa perspectiva, a ênfase se dá no conhecimento em ação, conforme assinala um dos egressos entrevistado.

> *A minha base foi importante, eu acho que é fundamental a gente ter aquela parte conceitual que a gente teve no nosso curso, a gente fazer o estágio e tudo mais, só que na real a gente vai aprender mesmo no dia a dia e com a ajuda dos colegas, aqueles que conseguem dividir (Entrevista E4).*

Os egressos possuem consciência do corpo de conhecimentos advindos da prática e, por isso, valorizam as experiências com o estágio, conforme revelam seus depoimentos.

> *O estágio foi realizado em uma escola da minha cidade e considero que foi muito importante para a aquisição de conhecimentos, principalmente nas relações interpessoais (Entrevista E3).*

> *"Como é que seria eu estar ali na frente?". Eu acho que eu ficava mais preocupado nas aulas em observar como é que o professor controla a sala, como é que ele fala com o aluno, como é que ele olha enquanto ele está explicando (...) Então essa era a parte boa do estágio de observação. Você observar mais como o professor conduz a aula. (Entrevista E5).*

> *Olha, a maior contribuição para mim ali foi mais a parte pedagógica ali com didática, estágio, análise de livro didático. (...) Ou seja, você com mais contato com a Unidade Escolar, fazendo você ir até a Unidade, isso é imprescindível, e é o que mais chama atenção (Entrevista E6).*

Pelos depoimentos, verificamos a importância do estágio durante a formação inicial, tanto como forma de experienciar na prática a profissão docente, quanto para conhecer aspectos/dimensões que compõem a profissionalidade docente acerca do contexto escolar.

Além disso, o desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização deve acontecer no lócus da profissão, no bojo da prática social, mas durante e após uma formação inicial sólida e integrada, com alto nível cultural-científico, a fim de proporcionar uma identidade profissional (GATTI, 2015).

Dessa forma, os conhecimentos necessários para a docência se apresentam, tanto na formação inicial, quanto nas experiências reveladas na prática, e posteriormente na formação continuada. Assim, para a constituição da identidade profissional, é preciso que o professor tenha consciência dos conhecimentos e tarefas a serem desenvolvidos.

De acordo com Kelchtermans (2009), a percepção da tarefa por parte do professor, faceta da autocompreensão, inclui a ciência sobre seu programa profissional, sua

profissionalidade e a natureza complexa da profissão docente. Inclui saber sobre o que deve ser feito para ser um bom professor e sobre quais tarefas são essenciais para se realizar um bom trabalho.

Verificamos, nas palavras do pesquisador abaixo, alguns dos conhecimentos que enfeixam o trabalho do professor:

> *Um pouco do que eu venho falando aqui, dos fundamentos da educação, das metodologias e práticas de ensino, do conhecimento da disciplina na medida para essa profissão, do uso das tecnologias educacionais, porque você está formando para o mundo, do conhecimento da escola, e que a escola deve ser o eixo de referência da formação desse professor (Entrevista P1).*

Nesse sentido, os conhecimentos que permeiam a prática do professor podem significar, na teoria de Wenger (2001), um *domínio compartilhado* – o qual define a identidade do grupo/comunidade, no sentido de sua profissionalidade, pois distingue seus membros de outras pessoas.

O *domínio compartilhado* pelos profissionais da Educação incide também sobre as lacunas/dificuldades da docência, que se tornam elementos importantes para as discussões da profissionalidade do professor. As dificuldades elencadas abaixo pelos egressos versam sobre a motivação do aluno, a indisciplina e o processo de ensino e aprendizagem.

> *Os maiores desafios foram a organização da sala, como disciplina, adequação das atividades de acordo com os saberes anteriores dos alunos. O conteúdo é o mesmo em todas as escolas, mas a maneira de transmiti-los sempre foi diferente de acordo com o público-alvo (Entrevista E3).*

> *Eu precisava ser um pouco mais leve em sala de aula, porque eu levo muito a sério, comportamento, eu não consigo trabalhar na bagunça, então eu não consigo dar aula se meu aluno estiver virado de lado, olhando para o de trás. Então eu acabo corrigindo, eu acabo chamando a atenção (Entrevista E4).*

> *Então essa desmotivação é que vai minando a sua aula e você vai começando a fazer aquela aulinha cada vez mais quadradinha. E você fala: "Isso aqui não é o melhor, mas isso aqui funciona de alguma forma. O resto não está funcionando" (Entrevista E5).*

Ressaltamos ainda problemas com a formação humana do aluno, os quais permeiam as preocupações de um dos egressos entrevistado.

> *Então o meu desafio hoje é conseguir atingir esse aluno naquilo que ele precisa de formação humana e conseguir também passar o meu conteúdo específico, que é para que eu me formei para estar lá (Entrevista E3).*

O movimento de constituir-se professor é entendido como um processo de negociação de experiências, em termos de reificação e participação (WENGER, 2001), como um modo de atribuir significado à sua identidade, mesmo perante as lacunas e dificuldades da prática docente. Segundo Miskulin, Silva e Rosa (2006), no processo de participação/reificação, os sujeitos dão forma e significado à experiência e ao conhecimento.

Ainda em se tratando dos desafios da profissão docente, verificamos que o choque de realidade vivido pelos egressos também se apresenta como elemento para a constituição da identidade docente. De acordo com Roldão (2007, p. 91),

> Uma mesma incidência crescente nas questões da construção do "ser professor" é aqui patente, teorizada pelas vias do estudo dos contextos e suas interacções, dos modos de construção identitária, e do estudo das culturas de ensino e dos conflitos que as atravessam - com destaque para o "choque" provocado pela conflitualidade de culturas vivida pelos jovens professores.

Para Fiorentini et al. (2002), o "choque de realidade" vivido pelos professores recém-formados pode ser minimizado com a aproximação dos licenciandos a contextos escolares e pelo contato e colaboração entre os pares. Nesse sentido, o professor, na interação com outros professores, com a cultura da escola, da instituição, e imerso na cultura da própria profissionalidade, reifica significados e conceitos sobre a profissão docente, e pode colocar em prática a sua profissionalidade.

O choque de realidade vivenciado pelos egressos pode ser compreendido pelos excertos abaixo:

> *Então as várias ideias inovadoras que a gente é incentivada, foi um choque de realidade, porque o ensino público, e o particular muito menos, não estão preparados para uma educação transformadora (Entrevista E1).*

> *Eu acho que, quando a gente estuda na Universidade, a gente vê lá as teorias de aprendizado, a gente trabalhava muito com esse conceito de desenvolver as atividades, do aluno ser mais protagonista, e quando a gente chega na prática docente a gente vê que a realidade da escola está muito longe disso (Entrevista E2).*

Apesar das dificuldades, e do drama pessoal entre a satisfação e as condições de trabalho, os egressos permanecem na profissão, e o que os mantém é o comprometimento com a melhoria da Educação e da aprendizagem dos alunos. Isso é revelado no depoimento abaixo.

> *Apesar da estrutura da escola ser difícil de estudar, a gente ainda tem alguns alunos que querem e que merecem ter um professor bom ali na frente para ensinar (Entrevista E4).*

Assim, concordamos com Nóvoa (2013, p. 210), pois "nada substitui um bom professor" e, por conta disso, trabalhamos por melhores condições para a formação e prática docente, buscando aprimorar a profissionalidade e, consequentemente, a profissionalização docente.

Com essas perspectivas sobre a profissionalidade docente, adiante, apresentaremos algumas considerações sobre "*Cursos de Licenciatura: aspectos estruturais e conceituais*", a segunda Categoria de Análise. Essa categoria se relaciona com a primeira, pois os conhecimentos que enfeixam a profissão do professor são discutidos e reificados, na perspectiva de Wenger (2001), em processos formativos.

8.2 Categoria de Análise 2 - *Cursos de Licenciatura: aspectos estruturais e conceituais*

Dissertar sobre a natureza cursos de Licenciatura em Matemática significa mostrarmos como os aspectos estruturais e conceituais dos cursos se inter-relacionam com a identidade docente, e com os conhecimentos da docência, adquiridos durante e após a formação inicial.

Adentram-se os questionamentos: Onde o professor foi formado? Qual o curso de Licenciatura que ele fez? Ou seja, a identidade está sempre permeada pela natureza do curso de Licenciatura e suas dimensões estruturais e conceituais, as quais se constituiu em uma das Categorias de Análise da presente pesquisa: "*Cursos de Licenciatura: aspectos estruturais e conceituais*"

No Quadro 57 apresentamos as Unidades de Registro e os Eixos Temáticos que constituíram a Categoria de Análise "*Cursos de Licenciatura: aspectos estruturais e conceituais*".

Quadro 57 - Unidades de Registro, Eixos Temáticos e Categoria de Análise 2

Unidades de Registro	Eixos Temáticos	Categoria
Adequação à estrutura institucional e ao conselho	Aspectos/dimensões da organização e gestão dos cursos de Licenciatura	**Cursos de Licenciatura: aspectos estruturais e conceituais**
Articulação das funções do coordenador		
Bons professores		
Carga horária suficiente		
Criação ou não da disciplina de Português		
Gestão administrativa do curso		
Gestão democrática		
Gestão política e pedagógica do curso		
Importância da orientação na formação acadêmica		
Instalações físicas adequadas		
PPC como documento balizador para os cursos de formação		
Prática como Componente Curricular		
Processo político		
Reestruturação curricular		
Reorganização da carga didática das disciplinas de estágio supervisionado		
Reorganização da carga didática do curso		
Reorganização das disciplinas		
Aprendizagem socialmente compartilhada	Aspectos/dimensões didáticas e pedagógicas do curso de Licenciatura	
Aproximação com a realidade escolar		
Articulação da teoria e prática nas disciplinas		
Articulação das diferentes disciplinas		
Articulação das disciplinas pedagógicas e matemáticas		
Articulação do conhecimento matemático e pedagógico		
Articulação entre teoria e prática		
Desenvolvimento da autonomia		

Desenvolvimento de atividades práticas		
Desenvolvimento do raciocínio lógico		
Elaboração de atividades e projetos de ensino		
Experiência inicial vivenciada no estágio		
Interdisciplinaridade		
Metodologias diversificadas		
Movimento dialético entre teoria e prática		
Participação em projetos de extensão/formação		
Participação em projetos de formação		
Provimento da defasagem do conhecimento do Ensino Básico		
Teorização da prática docente		
Vivência escolar		
Vivência escolar propiciada por professores de estágio e prática de ensino		
Articulação de docentes com as disciplinas	Aspectos/dimensões das lacunas/dificuldades dos cursos de Formação Inicial	
Articulação teoria e prática como desafio		
Ausência de autonomia para a reestruturação dos cursos		
Ausência de interdisciplinaridade		
Ausência de mudanças para a Formação Inicial		
Ausência de práticas inclusivas		
Avaliação e acompanhamento das disciplinas.		
Conciliação entre a pós-graduação e a prática docente		
Conhecimento matemático em detrimento ao conhecimento pedagógico		
Desarticulação com a realidade escolar		
Desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e matemáticas		
Desarticulação entre teoria e prática		
Desconhecimento das diferenças entre Bacharelado e Licenciatura		
Desconhecimento do Projeto Político Pedagógico pelos professores		
Dificuldade em acompanhar o curso		
Integração dos alunos ingressantes no curso		
Lugar da licenciatura		
Mudanças impostas para a formação inicial		
Não alcance do projeto pedagógico na formação dos alunos		
Participação de educadores matemáticos na formação		
Pós-Graduação como desafio		
Preocupação com a matemática pura		
Qualidade da formação		
Relação de conteúdos matemáticos avançados e a educação básica		
Respeito e conhecimento para a implementação do PPC		
Trabalho coletivo para desenvolvimento do PPC		
Trabalho diferenciado visando os		

índices de reprovação e evasão		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Iniciamos nossa discussão sobre os cursos de Licenciatura em Matemática refletindo sobre o processo de organização, gestão e reestruturação dos cursos, com um viés político, afinal, instâncias superiores determinam os modos como se devem formar professores e com quais finalidades. Essas intenções acabam se entrelaçando com o viés social e cultural dos sujeitos envolvidos, na cultura institucional em que se encontram os cursos de formação.

Nesse sentido, para compreendermos os aspectos estruturais e conceituais dos cursos de Licenciatura em Matemática precisamos compreender a problemática que se apresenta com relação à identidade dos cursos.

De acordo com Junqueira e Manrique (2013, p. 48),

> [...] a identidade dos cursos de licenciatura constrói-se apoiada, evidentemente, em conhecimento matemático, visceralmente vinculado ao tratamento pedagógico e histórico, com o que se configurará uma "matemática" distinta daquela meramente formalizada e técnica. São inevitáveis, nesse sentido, o repensar sobre a formação dos formadores de professores e o cuidado na escolha dos profissionais que atuam nas licenciaturas, no sentido de garantir o comprometimento com o projeto pedagógico desses cursos.

Essa é uma preocupação dos coordenadores dos cursos envolvidos nesta pesquisa, conforme o excerto, abaixo.

> *Claro que alguns professores diziam que a gente precisa tomar certo cuidado para não transformarmos a nossa licenciatura num bacharelado, ou como vocês adoram usar a expressão, o fazer "Frankstein BachLic" (Entrevista C2).*

Isso implica dizer que, se um curso de Licenciatura em Matemática possui identidade de um curso de Bacharelado em Matemática isso significa que a formação prática e pedagógica ocupa um lugar secundário (JUNQUEIRA; MANRIQUE, 2013). E, ainda, se os conhecimentos forem apresentados de maneira fragmentada corremos o risco de formar profissionais "fragmentados", que não possuem uma identidade docente balizada pelas concepções que permeiam o campo da Formação de Professores.

Dessa forma, as instituições de Ensino Superior devem criar condições que favoreçam a constituição da identidade dos cursos de formação e, consequentemente, dos egressos, conforme assinala um dos pesquisadores entrevistado:

> *A formação dos professores sendo toda fragmentada entre cursos, e dentro dos cursos também, não favorecem a construção de uma identidade profissional, e portanto nós não temos muita força social como um conjunto. Então você tem a pessoa da Matemática, pessoa da Biologia, a pessoa Física, a pessoa da Pré-escola. Não há uma identidade entre esses profissionais, justamente porque a sua formação é fragmentada entre cursos e fragmentadas entre conhecimento e a formação pedagógica. Então essa falta de identidade profissional também provoca com que a nossa força social de luta por uma carreira mais condizente com o papel de professor ela também é prejudicada (Entrevista P1).*

Nesse cenário, não podemos desconsiderar o papel das universidades públicas em termos de produção de conhecimento, formação e extensão. A formação desenvolvida nas universidades públicas demarca limites e possibilidades para cursos que são oferecidos por outras instituições.

Em contrapartida, as universidades ainda não delimitaram qual é o espaço da Licenciatura em Matemática, e isso acaba interferindo na identidade e natureza do curso. Essa preocupação é apontada por um dos pesquisadores entrevistado:

> *Todos os fóruns nacionais e estaduais de licenciatura em Matemática eu percebo que a gente vai caminhando pra tentar começar a pensar que talvez o melhor não seria o curso de licenciatura no Departamento de Matemática. E aí a gente começa a quase pensar onde seria esse lugar (Entrevista P3)*

Segundo Gatti (2015, p. 239) "Não há nas universidades uma unidade, um centro, uma faculdade que abrigue a formação de professores de modo integrado e em articulação com os outros institutos ou faculdades". Até porque, essa articulação necessária com outros centros ou departamentos, revela uma disputa política e de poder dentro da universidade, conforme aponta o pesquisador entrevistado:

> *No momento em que você escolhe onde é o lócus da licenciatura (risos), em qual departamento ela vai ficar, o problema começa aí. Pois nós estamos numa disputa de poder (Entrevista P3).*

É por esse e outros motivos que as licenciaturas parecem estar diluídas em unidades e departamentos, sem um valor institucional claro e sem autonomia para a sua administração, bem como, espaços bem delimitados para o ensino e a pesquisa. Isso se revela nos depoimentos, abaixo.

> *Eu acho que a entrada de educadores matemáticos nos cursos de licenciatura tem provocado um impacto muito grande. Acho que o crescimento da comunidade tem contribuído muito pra dar uma outra cara na formação desses professores (Entrevista P2).*

> *Eu participei inclusive de um documento de formação de professores da USP que teve uma questão política importante para fortalecer as licenciaturas, onde a gente conseguiu até contratações, recursos financeiros diferenciados para dar continuidade a esse projeto, dentro de cada licenciatura (Entrevista C3).*

A fala do coordenador acima manifesta a tentativa das Licenciaturas conseguirem espaço dentro das Universidades. A ausência de identidade e de um espaço próprio dos cursos também foram evidenciados nos depoimentos dos egressos.

> *Olha, primeiro, ali assim a gente vê que a área de educação, vamos pensar assim, ela não é tão acompanhada. (...) Infelizmente, na nossa área, ali nesse Polo, ainda falta um pouco, por quê? Porque não é da licenciatura, é mais bacharel mesmo, ali é mais da pesquisa (Entrevista E6).*

> *Eu acho que a licenciatura estava bem renegada no Instituto. Parece que ganhou força, vieram novos professores, com novas cabeças, com mais vontade. Também, com mais gente dentro da Licenciatura eles conseguiram mais apoio e mais força dentro do instituto (Entrevista E5).*

Essa disputa de poder impõe limites para recursos e financiamentos direcionados aos cursos e às pesquisas desenvolvidas, e acabam impedindo a contratação de novos profissionais.

Em relação aos Programas de Mestrado Profissional, aqueles que foram implementados nas Licenciaturas, em rede nacional, existem críticas que são direcionadas a estes programas, especificamente no caso da Matemática, por serem conduzidos por professores do Bacharelado, aparentando uma desarticulação do curso com a realidade escolar. Porém, ele está favorecendo a aproximação com a Licenciatura, dentro dos departamentos e institutos, conforme o depoimento do egresso entrevistado.

> *E acho que o que aconteceu agora com o ProfMat está sendo importante porque acho que os professores da USP estão vendo qual é o nível dos professores do Ensino Médio. Estão entendendo quais são as dificuldades dos professores do Ensino Médio, o que eles estão precisando (Entrevista E5).*

Os matemáticos que atuam no Mestrado Profissional e no curso de Licenciatura em Matemática estão começando a compreender a realidade escolar, e as necessidades atuais dos professores. Por isso, torna-se necessário conhecermos o perfil dos professores formadores os quais irão atuar nos cursos de Licenciatura em Matemática, como já sinalizaram Junqueira e Manrique (2013). Essa é justamente uma das funções da coordenação do curso, conforme os próprios coordenadores assinalaram:

> *Embora a atribuição de disciplinas seja responsabilidade dos Departamentos envolvidos, a atribuição de docentes ao primeiro ano do curso é feita primeira (a pedido do Conselho de Curso), buscando pessoas que tenham perfil para trabalhar com os ingressantes (Entrevista C1).*

> *A coordenação do curso tem um papel importante, porque ela tenta manter as orientações dos docentes dentro das disciplinas. Nem sempre a gente consegue que eles cumpram as orientações (risos), mas a gente passa as orientações (Entrevista C3).*

Fazem parte das funções dos coordenadores articular os docentes com as disciplinas, avaliar o desenvolvimento do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), acompanhar o desenvolvimento das disciplinas e, orientar academicamente os licenciandos. O apoio da coordenação e dos professores para com os licenciandos é fundamental para que possam superar obstáculos durante a Graduação, reduzindo inclusive o índice de evasão e de reprovação de alunos. Os depoimentos abaixo caminham para essa direção.

> *O curso era integral, e no primeiro ano eu não conseguia levar muito bem não. (...) Apesar de saber um pouco de matemática e ter muita facilidade, não foi uma formação boa. E aí eu descobri que eu não sabia nada de matemática (risos). (...) Mas assim, eu tive dificuldade com o cálculo. Enfim. Mas os professores eles viram que eu tinha potencial, que eu tinha uma cabeça boa para certos aspectos, e me apoiaram bastante (Entrevista E2)*

> *A gente teve um acolhimento, vamos dizer assim, muito grande e depois disso eu tive um contato muito grande com a Íris, que acabou ficando próxima da gente ali, dando um suporte muito grande, e sempre*

> *quando precisava a gente estava ali. Eu tive bolsa de iniciação, bolsa trabalho com ela, tudo, então eu tive um acolhimento muito bom da universidade (Entrevista E6).*

Existe inclusive, nas instituições analisadas, um trabalho diferenciado com alunos do primeiro ano, para inclusive, suprir a defasagem de conhecimentos referentes ao Ensino Básico, revelado nos depoimentos de alguns coordenadores entrevistados.

> *Atuar no primeiro ano é muito semelhante ao Ensino Médio e assim converso muito sobre formas de estudar, de se organizar, marco dia para ver prova na minha sala para que possa analisar os erros individualmente (Entrevista C1).*

> *O que eu acho que traz mais prejuízo é justamente isso, dos alunos terem tantas defasagens em relação ao ensino básico que eles ficam correndo atrás dessas defasagens para dar conta e não aproveitam bem a parte conceitual, mais avançada dessas outras disciplinas (Entrevista C3).*

Os pesquisadores Santos e Lins (2014) chamam a atenção para o fato que alguns cursos de Licenciatura em Matemática possuem disciplinas de Matemática Elementar, visando suprir essas lacunas do Ensino Básico, porém "em muitos casos a carga horária dessas disciplinas é pequena e não oferece tempo suficiente para uma problematização mais aprofundada" (SANTOS; LINS, 2014, p. 344).

Essa questão da reprovação é ainda muito marcante para alunos que ingressam no curso de Licenciatura em Matemática, e pode ser considerada até mesmo como um "incidente crítico" (UITTO et al., 2016), reforçando ou não a vontade de concluir o curso de Graduação, e em ser professor. Ou ainda, pode marcar a identidade profissional deste egresso, como evidenciado no depoimento abaixo.

> *Eu acho que num primeiro momento, aquele primeiro ano de reprovas, foi muito marcante para mim. De quatro disciplinas reprovar em duas e depois ter que fazer de novo no outro ano, sabe, foi marcante para eu entender que eu precisava me adequar ao padrão que a USP exigia de mim (Entrevista E4).*

Nesse sentido, a Deliberação CEE nº 111/2012 veio enriquecer aos cursos, um valor relacionado aos conteúdos do EF e EM, pois propôs, entre outros, a inclusão de disciplinas que se articulam com o Ensino Básico, e isso foi visto de maneira positiva para um dos coordenadores entrevistado:

> *Acho que a deliberação trouxe tópicos a serem inseridos na grade da licenciatura para contornar problemas dos ensinos Fundamental e Médio (Entrevista C1).*

Outras resoluções e pareceres acabaram interferindo na formação de professores e, consequentemente, influenciando na constituição da identidade docente dos egressos. A Resolução CNE/CP nº 1/2002, por exemplo, estabeleceu diretrizes para a formação de professores objetivando o desenvolvimento da prática docente. A prática como componente curricular foi inserida nesta resolução, garantindo a dimensão prática para toda a formação, desde o início do curso e de maneira articulada com as disciplinas (BRASIL, 2002), conforme assinala um dos coordenadores entrevistado:

> *Agora a gente tem nas disciplinas de "Didática" e "Estrutura e Funcionamento" também as questões da prática colocadas lá, dentro daquelas Práticas como Componentes Curriculares, que veio com essa reforma de 2002 do Conselho Nacional de Educação (Entrevista C3).*

Essa resolução foi um avanço para os cursos de Licenciatura em Matemática, porém, parte do currículo ainda precisa ser revisto, conforme comenta um dos coordenadores:

> *Então, o que eu quero dizer com isso é que, se nós pegarmos um aluno que estudou na faculdade, no momento em que eu estudei, nos anos 80, e se pegarmos um aluno que está estudando agora em 2016 e 2015, eu acredito que a parte maior da sua formação continua sendo muito parecida (Entrevista C2).*

Além de estar preocupado com os aspectos conceituais das reestruturações curriculares, esse coordenador sugere que as coordenações de cursos, tenham mais autonomia para realizar mudanças curriculares compatíveis com o contexto das instituições, conforme descrito:

> *Eu acredito que talvez fosse mais interessante que a gente tivesse normas mais precisas, mais claras ao longo do tempo, e que as reestruturações acontecessem num período maior, quando a comunidade, alunos, professores, e outras pessoas envolvidas sentissem, "Olha, o nosso cursos está ficando um pouco fora de padrões razoáveis. Seria bom que nós pudéssemos reestruturá-los para adequar alguma circunstância" (Entrevista C2).*

Essa perspectiva de reestruturação curricular caminha no mesmo sentido que as coordenações de cursos vêm trabalhando. A gestão e organização dos cursos, de maneira geral, estão sendo estruturadas democraticamente e, buscando sempre respaldo na coletividade para as tomadas de decisões. Isso é revelado pelo depoimento:

> *No nosso caso, na universidade pública, eu acredito que ela é relativamente democrática, aonde um coordenador não coordena sozinho, ele tem um conselho que se reúne com certa periodicidade, pelo menos uma vez por mês, pra decidir todas as questões que envolvem o curso, e, principalmente, aquelas que são mais polêmicas (Entrevista C2)*

Em relação à organização e gestão do curso, um elemento fundamental neste percurso consiste no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que se mostra como um aspecto basilar e decisório para um dos pesquisadores e coordenadores entrevistados.

> *Então, o Projeto Pedagógico é o centro da reestruturação. Claro que, além do Projeto, você tem todo um restante de documentação. Cada disciplina tem seu plano de ensino, carga horária, tem pré-requisito, etc. Mas, de uma forma geral, no Projeto Pedagógico está tudo muito detalhado, em termos de disciplina, o que vai acontecer (Entrevista C1).*

> *Acho que ele é definidor. A questão é como o projeto foi pensado, se foi pensado por todos, se foi pensado pelo grupo de professores, e como que ele vem sendo implementado. Então eu acredito nisso, que ele seja pensado junto com o corpo docente, junto com o coordenador de curso, os coordenadores de área, desde que tenha sido assim, fruto de um trabalho coletivo, e que ele seja discutido no processo de implementação também. Então nesse sentido eu acredito sim que ele é balizador (Entrevista P5).*

Para Junqueira e Manrique (2013), o PPC é um elemento fundamental na constituição da identidade dos cursos de Licenciatura em Matemática, pois possibilita a "criação de um ambiente capaz de permitir a vivência e construção coletiva de propostas pedagógicas e

organizações necessárias para a significação da prática docente" (JUNQUEIRA; MANRIQUE, 2013).

Entretanto, os cursos de formação inicial enfrentam dificuldades para elaborarem e colocarem em prática o Projeto Político Pedagógico, seja pelo desconhecimento ou pela falta de articulação entre os envolvidos, conforme apontam alguns dos entrevistados:

> *Eu acho que o Projeto Político Pedagógico é muito pouco praticado. Você tem reunião de departamento para discutir contratações, você tem reunião do conselho de curso atualmente com a divisão dos departamentos só para divisão do poder, ver quem vai ser coordenador, que não vai, e quem vai mandar em quem, ou algo do tipo. Existe muito pouco da questão de articulação (Entrevista P4)*

> *Eles [professores] não têm muita consciência do que é o Projeto Político Pedagógico. Acho assim, que até as professoras da área pedagógica e didática sim, tem uma visão mais entrosada das disciplinas pedagógicas. Mas os professores que trabalham mais com as disciplinas de conteúdo eu não sei. (...) Os externos ao departamento são poucos no caso da licenciatura. Mas mesmo dentro do Departamento de Matemática eu acho que eles não têm uma visão do todo do Projeto Pedagógico da licenciatura. (Entrevista C3).*

Pelos depoimentos, a maioria dos professores desconhecem o documento, e acabam trabalhando de maneira isolada dentro do curso de Licenciatura. Isso corrobora o estudo apresentado por Gatti e Nunes (2009), o qual revelou que existe uma dissonância entre os Projetos Pedagógicos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas.

Na verdade, em alguns casos, este documento é redigido apenas para cumprir com as tarefas administrativas.

> *Penso que um curso precisa de um bom plano, que hoje nós chamamos de Projeto Político Pedagógico. Mas eu não vejo um Projeto Político Pedagógico só de blá, blá, blá. Porque eu leio esses Projetos Políticos Pedagógicos e falo "Mas meu Deus do Céu, isso é cópia um do outro". (...) É por isso que se você entrevistar os professores como eu entrevisto, a maioria nunca leu o Projeto Político Pedagógico, nunca leu, não sabem o que tem lá. Então, do jeito que está não adianta (Entrevista P1).*

Nesta direção Junqueira e Manrique (2013, p. 48) alertam que é inevitável "o repensar sobre a formação dos formadores de professores e o cuidado na escolha dos profissionais que atuam nas licenciaturas, no sentido de garantir o comprometimento com o projeto pedagógico desses cursos". Essa preocupação é evidenciada por alguns pesquisadores que foram entrevistados.

> *Então, como é que a gente fala em interdisciplinaridade que está em todo Projeto Político Pedagógico se a gente nem conhece os docentes que dão outra disciplina? (...) Então eu diria que isso existe muito pouco, existem ilhas, e é claro que existem exceções. (...)Tem coisa numa disciplina C com uma disciplina D acontecendo num curso, mas em geral isto não é fruto de uma ação coordenada (Entrevista P4).*

> *Quando se coloca que nessa Resolução há ênfase na interdisciplinaridade, o que quer dizer isso? Nós somos interdisciplinares. Não dá para você entender a História da Educação se você não entender de História, e não entender de Filosofia da Educação, entender de um pouco de Antropologia, Sociologia. As disciplinas não são mais disciplinas tão estanques (Entrevista P1).*

Dessa forma, a escolha dos profissionais para atuarem no curso de Licenciatura em Matemática também se mostra interessante quando pensamos nos aspectos didáticos e pedagógicos que envolvem a formação. Os pesquisadores Santos e Lins (2014, p. 235) destacam que "professores que ministram disciplinas da matemática acadêmica, estabelecem poucas relações entre os conceitos e ideias que são discutidos nas disciplinas com temáticas da matemática escolar". Isso pode trazer reflexos para a formação dos futuros professores, conforme sinalizam os egressos.

> *Na formação inicial tivemos excelentes professores, tempo de formação suficiente, instalações físicas adequadas, mas os conteúdos penderam mais para a matemática aplicada e penso que por ser um curso de licenciatura, poderíamos ter mais disciplinas da educação matemática (Entrevista E3).*
>
> *Mas a gente aprende muita matemática pura que a gente não chega nem perto de usar, e a parte da metodologia, da didática, e de outras coisas que são importantes, elas passam meio despercebidas (Entrevista E5).*
>
> *Então acho que a princípio é um pouco distante ainda do que é ensinado, do que é aprendido e do que é ensinado em sala. Você acaba trazendo, é claro, uma bagagem muito grande, muito boa, mas em algum momento acho que poderia estar focando mais na formação para que ele possa estar formando depois (Entrevista E6).*

A abordagem que prioriza o conhecimento matemático em detrimento ao pedagógico, em cursos de Licenciatura em Matemática, acaba definindo a perspectiva de formação adotada pela instituição. E, ainda, voltamos aos questionamentos iniciais dessa Subseção: Qual o lugar da Licenciatura?

De acordo com Saviani (2009) existem dois modelos de formação: um centrado no conteúdo cultural-cognitivo e o outro no pedagógico-didático.

> A ênfase nos conhecimentos que constituem a matéria dos currículos escolares leva a dar precedência ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Nesse caso, na organização institucional, seríamos levados a situar a questão da formação de professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicos. Inversamente, se nosso ponto de partida for o modelo pedagógico-didático, tenderemos a situar os cursos no âmbito das faculdades de educação (SAVIANI, 2009, p. 151).

Para Santos e Lins (2014) os professores da matemática "pura", que atuam no curso de Licenciatura em Matemática, acreditam que as disciplinas de Fundamentos possuem o objetivo de relacionar os conceitos com a matemática escolar, enquanto que as disciplinas por eles ministradas "o foco é a matemática acadêmica: definições, demonstrações, discussões sofisticadas..." (SANTOS; LINS, 2014).

Por esse caminho, percebemos que os cursos ainda estão distantes em relação à articulação entre teoria e prática que as diretrizes estabelecem. Tanto a Deliberação CEE nº 111/2012, no âmbito estadual, quanto a Resolução CNE/CP nº 2/2015, no âmbito nacional,

objetivam a articulação teoria e prática em suas diretrizes. E essa é a preocupação e concepção dos pesquisadores entrevistados:

> *Uma das coisas que mais me incomodam é na disciplina pedagógica dizer "o como" e na matemática pura dizer "o que", mas ninguém relaciona essas duas coisas. (...) Eu acho uma falha imensa na formação do professor de matemática hoje. Eu trabalhar uma alta matemática, eu trabalhar a pedagogia, mas eu não trabalho o ensino de matemática, a epistemologia da álgebra, a epistemologia da aritmética, epistemologia... certo? Que é: como é que eu ensino álgebra? como é que eu ensino... O que que as pesquisas dizem sobre como é que a criança aprende fração. Não se discute isso nos cursos de licenciatura em matemática (Entrevista P2).*

> *Como a profissão de professor é uma prática socioeducacional, eu penso que, ao analisar os processos formativos você tem que ir das práticas para a teoria, e construir na teorização elementos que possam dar sentido a essa prática, e até pensar em termos novos, e aí voltar-se novamente para a prática, num movimento dialético. Não ir de abstrações para abstrações. É esse círculo para mim, dialético, que falta nós fazermos (Entrevista P1).*

> *Sim, eu acho que a parte teórica você tem a chance de ter uma prática teorizada, a práxis. Então a teoria ela te ajuda a ir compondo essa prática. Por que essa ilusão de que existe prática sem teoria, isso pra mim não existe. A gente pode não ter clareza de que teóricos estão por trás das nossas concepções, mas na hora que você começa a estudar você vê que historicamente tem muita gente que já pensou tudo aquilo de forma teórica que a gente concebe como prática (Entrevista P3).*

Essas concepções vão ao encontro das propostas pedagógicas atuais para a formação de professores, e corroboram a visão dos coordenadores entrevistados, embora assumam que a articulação teoria e prática se mostra ainda como um desafio almejado dentro dos cursos.

> *Os alunos vão de fato para a escola, eles tem um acompanhamento da docente aqui em termos de orientação, de preparar uma aula para na sequência fazer regência. Então acho que essa formação contribui muito para a preparação desse aluno que vai atuar lá no Ensino Fundamental e Médio (Entrevista C1).*

> *Eu acho super importante. Inclusive eu tenho procurado trabalhar isso mais dentro das nossas disciplinas. O nosso curso ele avançou um pouco em relação a isso, em relação ao que era antes, e agora com as novas disciplinas que foram criadas. Mas ainda falta bastante a questão da parte prática, porque também as escolas não dão muita abertura para os alunos irem lá e experimentarem de fato, nos estágios ou mesmo nas outras oportunidades em que eles vão para escola (Entrevista C3).*

Porém, a partir da visão dos coordenadores e pesquisadores, acima apresentados, é possível estabelecermos um contraponto com os discursos dos egressos, abaixo.

> *Eu acho que foi uma graduação bem desconexa, desconectada, do que a gente ia encontrar no mercado de trabalho, do que a gente ia encontrar na hora da atuação (Entrevista E5).*

> *Foi importante aquilo que a gente viu lá, mas fica muito aquém daquilo que a gente precisa quando a gente chega numa escola, mesmo fazendo estágio eu não me sentia preparada. Meu primeiro ano de trabalho para mim foi muito difícil, por que era uma realidade que muitas vezes eu não sabia o que fazer na sala de aula, não tinha a ver com o ensino, tinha a ver com o seu jogo de cintura ali, um aluno rebelde, um aluno que quer discutir, um aluno que tem algum transtorno que eu não sabia lidar (Entrevista E4).*

O que de fato ocorre, nesse contexto analisado, é que a articulação teoria e prática acontece prioritariamente no estágio, não perpassando o currículo, conforme as diretrizes apresentadas. Esse dilema é revelado pelo depoimento de um dos pesquisadores entrevistados:

> *Então, ela [articulação teoria e prática] tá acontecendo onde? No estágio. Eu acho muito pouco, porque se você pensar que o estágio começa na segunda metade do curso, num curso de quatro anos tem dois anos de estágio, não dá. Essa articulação tem que começar desde... o aluno tem que ir pra escola desde a primeira disciplina que ele faz de matemática. Ele já tem que voltar pra escola como professor, e não como simplesmente um assistente (Entrevista P2).*

Além do apelo pela articulação teoria/prática no processo formativo existe uma crítica no depoimento apresentado sobre a forma como o estágio está organizado, uma vez que o licenciando não deve ficar apenas na observação, deve ser um agente ativo dentro da escola, e a escola deve reconhecer o seu papel enquanto formadora.

Nesse sentido, se o estágio ocorre somente em nível de observação os licenciando podem acabar reproduzindo aquilo que nem sempre é interessante, conforme explicitado pelo egresso no excerto, abaixo.

> *Então essa era a parte boa do estágio de observação. Você observar mais como o professor conduz a aula. Só que aí fica de novo nessa lógica. É uma lógica que a gente aprende, que eu consigo reproduzir hoje, mas não é a lógica que eu quero manter dentro da minha sala de aula. E ao mesmo tempo eu não estou conseguindo romper essa lógica por que eu me sinto preso a outras coisas (Entrevista E5).*

Dessa forma, precisamos ter em mente o que o pesquisador pontua:

> *Já falei, se o objeto de estudo dele é ensinar frações, ensinar dízima, ensinar porcentagem, ensinar trigonometria, esses conteúdos tem que ser tratados dentro do curso de licenciatura em matemática. Eu acho que tem que ser epistemologia e prática (Entrevista P2).*

Dessa forma, os cursos devem propiciar aos egressos modos e momentos de participação e de reificação, no sentido de Wenger (2001), para que de fato ocorra a articulação teoria/prática ao longo do curso. Pelo depoimento abaixo, conseguimos perceber a distância entre as disciplinas teóricas e práticas durante a formação inicial.

> *(...) o mais legal foi quando chegou a parte da licenciatura mesmo que era uma delícia, aquele grupo que a gente tinha de discussões sobre a educação, sobre varias coisas e há muito tempo a gente não tinha disciplina assim, a gente estava sentido falta daquilo, de discutir, de apresentar seminário e de ir lá na frente e se sentir um pouco professor também (Entrevista E4).*

O egresso revela a satisfação de poder vivenciar momentos "como professor", ao final do curso e a importância dos colegas em momentos de aprendizagem socialmente compartilhadas (WENGER, 2001). O outro egresso também revelou os momentos marcantes da formação que estiveram atrelados à prática profissional.

> *Olha a maior contribuição para mim ali foi mais a parte pedagógica ali com didática, estágio, análise de livro didático. Essa parte mais voltado à realidade. O estágio mesmo, o próprio comprimento do estágio, o acompanhamento desse estágio, bem acompanhado ali, com as regências que a gente teve que fazer... essa cobrança, voltado mais para a realidade da sala. Ou seja, você com mais contato com a Unidade Escolar, fazendo você ir até a Unidade, isso é imprescindível, e é o que mais chama atenção (Entrevista E6).*

Essa é uma perspectiva de formação que corrobora o modelo híbrido de formação proposto por Zeichner (2010). Este autor propõe um terceiro espaço de formação, no qual

rejeita aspectos duais como o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico. Isso diz respeito à constituição de "espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores" (ZEICHNER, 2010, p. 487). Nessa direção a formação ocorreria na universidade/escola objetivando minimizar as lacunas da formação inicial.

O Pibid é um programa de formação que possui essa perspectiva de formação, com grande adesão pela comunidade acadêmica, conforme manifestada nas palavras de um dos pesquisadores entrevistado.

> *Por isso que quando surgiu o projeto como o Pibid eu sempre apoiei visceralmente, porque era parte de quem poderia estar entrando na escola, vivenciando o ensino, sem ter a responsabilidade e a burocracia, a parte chata da escola, de reuniões que as vezes não fazem sentido, de preenchimento de pauta, etc, e a pessoa se tornando professor com projetos alternativos, com coisas que ela gostaria de estar fazendo (Entrevista P4).*

A "experiência negociada", se mostra como uma das características da identidade, na teoria de Wenger (2001), pois definimos quem somos pelas maneiras que nos experienciamos, por meio da participação, e pelas maneiras de nos "coisificar" por nós e outros.

Essa "experiência negociada" aconteceu em momentos da formação inicial desses egressos, durante o desenvolvimento de atividades práticas, na participação em projetos de ensino, ou ainda, durante discussões teóricas. Um dos aspectos evidenciados pelos egressos nessa "experiência negociada", ou mesmo socialização, como Dubar (2005) define, foi o desenvolvimento da autonomia.

> *O curso dele de geometria inteiro foi em grupo. A gente só tirava dúvida com ele. Então na época a gente não entendia direito, mas hoje você vendo está dentro do que a gente pensa para o ensino de matemática. E é o que eu queria para os meus alunos, que eles pudessem ter essa autonomia de sentar em um grupo, estudar e desenvolver um conteúdo (Entrevista E2).*

> *Ah eu acho que foi justamente me mostrar que eu precisava ir atrás daquilo que eu, que eu precisava aprender no caso, isso foi importante para mim, que eu precisava não esperar que alguém me trouxesse tudo pronto, mas eu que tinha que buscar (Entrevista E4).*

Esses depoimentos mostram que os cursos de formação podem propiciar a familiaridade de conceitos e aspectos pedagógicos importantes para a docência, porém, a ausência deles pode implicar no desconhecido. Considerando as lacunas da formação inicial, verificamos a ausência de práticas inclusivas, conforme o egresso apontou.

> *(...) o problema da inclusão é muito forte, para mim, a gente não sabe lidar, na nossa época não foi tão marcante essa parte da educação inclusiva e que é uma realidade muito forte nas escolas e as vezes a gente não sabe o que fazer e precisa da ajuda de um profissional, auxilio ali e vai trabalhando como a gente consegue. Então eu acho que faltou muita coisa (Entrevista E4).*

Essa ausência acaba por incidir sobre a identidade docente do egresso, conforme assinalado por Wenger (2001). Para este autor, a constituição da identidade ocorrerá por meio

da negociação de significados e pelo repertório de ações compartilhadas na experiência do sujeito em grupos/comunidades.

As discussões realizadas até o momento, nas Subseções 8.1 e 8.2, nos levam a pensarmos sobre a aprendizagem da docência, o conhecimento do professor, os espaços híbridos de formação, o lugar da Licenciatura, os saberes socialmente compartilhados, a constituição da identidade docente, entre outros aspectos. Adiante, as discussões serão direcionadas à profissionalização, e aos aspectos que envolvem o reconhecimento da docência enquanto profissão.

8.3 Categoria de Análise 3 - *Profissionalização como Espaço Próprio à Profissionalidade*

A Categoria de Análise "*Profissionalização como Espaço Próprio à Profissionalidade*" emergiu dos núcleos de sentido que apresentamos no Quadro 58. Nesse movimento nos apoiamos em conceitos que se relacionavam às escolhas profissionais, ao reconhecimento da docência enquanto profissão, e os processos de descaracterização da carreira docente.

Quadro 58 - Unidades de Registro, Eixos Temáticos e Categoria de Análise 3

Unidades de Registro	Eixos Temáticos	Categoria
Afinidade com o EF	Aspectos/dimensões da escolha profissional	**Profissionalização como Espaço Próprio à Profissionalidade**
Afinidade pela carreira		
Afinidade pela carreira docente		
Afinidade pela matemática		
Condições de trabalho		
Condições salariais		
Conhecimento das diversas profissões		
Fatores circunstanciais		
"Incidente crítico"		
Influência da formação secundária		
Influência do mestre-formador		
Influência dos fatores pessoais, circunstanciais e conjunturais		
Influência familiar		
Influência social.		
Necessidade de uma profissão		
Necessidade financeira		
Oportunidade profissional		
Profissão gratificante		
"Socialização primária" com o ensino		
Variedade de cursos		
Vivência na Universidade		
Atuação incisiva sobre Políticas Públicas	Aspectos/dimensões da profissionalização	
Conhecimento da profissionalidade docente		
Direitos e deveres da profissão docente		
Estatuto profissional		
Identidade profissional		
Melhores condições de trabalho		
Plano de carreira		

Professor é um profissional		
Profissionalização como política		
Profissionalização mediante o contexto social, político e econômico		
Realização profissional		
Reconhecimento da docência enquanto profissão		
Reconhecimento da profissão na sociedade		
Redução da jornada de trabalho		
Satisfação com a carreira docente		
Valorização da carreira docente		
Valorização profissional		
Valorização salarial		
Aumento da carga de trabalho	Aspectos/dimensões da desprofissionalização da carreira docente	
Ausência de uma identidade profissional		
Corte de verba federal		
Desserviço da mídia		
Desvalorização da carreira		
Desvalorização da carreira docente		
Dificuldades na carreira docente		
Falta de perspectiva profissional		
Não atratividade da carreira docente		
Não atratividade do ensino básico público		
Precarização do trabalho docente		
Salário do professor inferior ao mercado		
Sobrecarga de trabalho		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A articulação dos três núcleos de sentido, “Aspectos/dimensões da escolha profissional”, “Aspectos/dimensões da profissionalização” e “Aspectos/dimensões da desprofissionalização da carreira docente”, que constituem-se nos Eixos Temáticos, nos possibilitam desenvolver uma discussão aprofundada sobre a profissionalização docente, no contexto desta pesquisa.

Iniciamos nossas discussões com os caminhos que levam os estudante a optarem pela carreira docente. Dentre eles destacamos a necessidade financeira, a realização profissional, as influências do contexto do estudante, conforme expresso em alguns dos discursos dos egressos abaixo.

> *Eu acho que é a necessidade financeira, realização profissional e para muitos é o acaso também (Entrevista E1).*

> *Mas eu acho que muito hoje é influência da sociedade que a gente vive, para escolher uma profissão, as carreiras mais rentáveis, as pessoas elas preferem, os pais incentivam e as pessoas acham que é garantia de sucesso (Entrevista E4).*

> *O meio também é fator importante, pois a disponibilidade de cursos, distâncias a instituições de ensino bem como as atividades desenvolvidas em cada região pode influenciar a escolha de uma futura profissão (Entrevista E3).*

Além dos aspectos mencionados, verificamos a influência de outros elementos, tais como, a afinidade pela carreira docente e pela Matemática, como pode ser evidenciado pelo depoimento abaixo.

> *Bom, eu acho que existe uma tendência pessoal geralmente das habilidades que a pessoa julga que tem, e às vezes esse julgamento pode até demorar um tempo até ela conseguir realmente identificar as coisas que ela gosta (...) O gosto das pessoas pela profissão é muito relevante. (...) Então eu acho que, do ponto de vista pessoal, a profissão é atrativa, porque tem muita gente que diz que gostaria de ser professor, que se identifica com isso (Entrevista C3).*

> *Eu acho que o segundo ponto tem muito a questão de identidade com especificidade da profissão também. A pessoa vai vendo aquilo que ela pode, o que ela não pode, o que ela gosta o que ela tem afinidade (Entrevista P5).*

A influência familiar, os fatores circunstanciais e a variedade de cursos, também foram identificados nos depoimentos de coordenadores e pesquisadores como sendo responsáveis pela escolha profissional, conforme expresso adiante.

> *Eu acho que a própria condição da vida da pessoa vai levando ela escolher uma ou outra profissão. (...) E eu penso que é um pouco por aí, agora por outro lado, entre decidir pela escolha e poder fazer aí tem um distanciamento, que está muito amarrado com a condição da pessoa poder escolher a profissão também, a condição social, a condição de oportunidade (Entrevista P5).*

> *Na minha casa... meu pai foi professor de Educação Básica a vida inteira de Português, Francês e Latim. (...) E aí eu nasci e cresci nesse ambiente de educação. (...) Então o ambiente me colocou dentro da área de Educação (Entrevista P2).*

> *Mas ao mesmo tempo a gente vê que, como tem outras opções, e ainda temos várias universidades públicas, as Federais e tudo mais, isso influencia. Então eu acho que não é à toa, que logicamente, tem várias variáveis que a gente ainda vai conversar sobre escolher ser um professor, mas essa grande quantidade de cursos que o jovem tem hoje ela é um fator que eu acho que influencia (Entrevista P3).*

Entretanto, considerando a escolha pela profissão docente, identificamos dois aspectos que além de influenciarem na escolha pela profissão, acabam incidindo sobre a identidade docente deste futuro professor.

O primeiro aspecto converge para o que Tardif (2002) considera como "socialização primária", no sentido das pessoas se mostrarem inclinadas à docência, a partir de suas experiências escolares, antes do ingresso no Ensino Superior. A vivência do estudante no ambiente escolar, por longo período, acaba criando representações e crenças sobre a profissão docente, conforme mencionado por alguns entrevistados.

> *Então eu decidi que eu ia ser professora, e tinha aí meus 8 anos e eu fui construindo toda a minha escolarização pensando nisso. Então eu lembro que eu me preocupava em ver a professora de Matemática dando aula, mas não pra aprender só matemática, pra aprender a postura dela, o que ela... entendeu? Eu já fui tentando me formar... "Ah, eu quero ser igual esta professora, igual este professor" (Entrevista P2).*

> *Porque os alunos têm a oportunidade de se defrontar com a postura de um número maior de professores, e os alunos terão oportunidades de ver o que é bacana na conduta de cada professor, mas o que não é bacana também, e fazer a sua própria escolha, a sua própria forma de conduta, como que ele vai se conduzir ao longo da vida. (...) Isso acaba possibilitando esse contraste de ver que existem maneiras diferentes. E os nossos alunos têm também as suas próprias constituições de personalidade, e que vai fazendo apontar mais numa direção ou mais em outra (Entrevista C2).*

A “socialização primária” do estudante com o ensino pode favorecer a sua identidade docente pela incorporação de (pré)conceitos relacionados à docência. Isso é revelado no depoimento abaixo.

> *Eu acho que a profissionalização docente ela é um contínuo. E como é que eu enxergo esse contínuo? Alguns autores já chamam atenção que desde quando nós somos crianças, vamos prestando atenção em algumas profissões. O magistério é uma das profissões que, desde que somos crianças vamos criando algumas ideias do que vem a ser professor (Entrevista P3).*

Inclusive, olhando pelo lado negativo, tais incorporações podem estar enraizadas à posturas tradicionais e conservadoras, que acabam se apresentando como um desafio para a formação inicial. Isso diz respeito à “trajetória de aprendizagem”, assinalada por Wenger (2001), como uma das facetas da constituição da identidade. Para este autor, definimos quem somos em função de onde viemos e para onde vamos.

Ainda nesta direção, o segundo aspecto destacado, diz respeito ao que Ronca (2005) denomina como “figura do mestre-modelo”. Alguns participantes fizeram menção ao exemplo que professores próximos podem exercer sobre seus alunos, nos depoimentos abaixo.

> *Acredito que seja pelas experiências prévias, mas principalmente influências de pessoas próximas como professores, pais e amigos que direcionam escolhas futuras (Entrevista E3).*

> *A gente vê os professores durante o nosso Ensino Médio, e depois nossa Faculdade, e vai pegando aquelas características que a gente acha interessante e vai querendo viver aquilo de certa forma (Entrevista E5).*

> *Mas eu também tinha uma admiração muito grande pelos meus professores de matemática, principalmente. Eu acho que por isso eu fui levada a querer ser professora de Matemática (Entrevista C3).*

De acordo com Ronca (2005), o mestre-modelo é posto como uma “fonte de inspiração” para a constituição identitária dos docentes. Nesse sentido, é fundamental que os cursos de formação inicial estejam atentos ao papel do professor formador na constituição da identidade dos licenciandos.

Após a escolha profissional, o primeiro empasse que se mostra no processo de profissionalização é justamente o dilema entre ofício e profissão. Este dilema é reforçado pelos depoimentos dos coordenadores e pesquisadores.

> *Muitos dizem que nós não atingimos ainda no Brasil propriamente a profissionalização docente. Porque ainda a profissão de professor é considerada por muitos como um ofício apenas, ou como um ato de amor e dedicação, de escolha amorosa. Então assim, fica pairando no ar uma dúvida sobre a sua profissionalidade, que é a condição intrínseca de ser um profissional plenamente, que tem essas características subjetivas que acima falei, que detém um conhecimento de um campo aliado aos conhecimentos para ser um profissional professor, com didática e práticas educacionais que favoreçam a formação dos seus alunos na etapa de desenvolvimento em que ele está. (...) Então, essa é a sua “profissionalidade”, a sua condição para ser aquele profissional (Entrevista P1).*

> *É uma profissão. Acho que a primeira grande questão é essa. As pessoas falam, “é dom!”. Não tem nada de dom, é uma profissão. Acho que tem que ser encarada como uma profissão, que pra quem gosta e acredita na educação é uma coisa que pode ser jogo, pode ser prazeroso (Entrevista P2).*

> *Agora, uma certeza eu tenho, ela não pode ser de jeito nenhum colocada como um dom. Porque como ela é uma profissão você tem que dar conta de determinados conhecimentos. E aí por isso o papel da universidade, o papel da prática, o papel das outras áreas do conhecimento. Então pra mim eu definiria isso. A profissionalização docente como sendo um caminho contínuo que deve levar em conta todos esses contextos, histórico, filosófico, político e social, tanto do indivíduo quanto do tempo e espaço que ele vive (Entrevista P3).*

Considerar a docência como dom é assumir o retrocesso perante o processo de profissionalização docente. Nas escolas de ofício a aprendizagem se dava pela relação do mestre-aprendiz, na qual quem ensinava era reconhecido pelo seu saber-fazer, e quem "aprendia" almejada alcançar o domínio do saber-fazer por meio da observação e tentativa-erro (TARDIF, 2002; RUGIU, 1998). As discussões sobre os processos de ensinar e aprender, atualmente, não se limitam apenas ao saber-fazer. A profissão docente possui um corpo de conhecimento claramente reconhecido para o exercício profissional, conforme explicitamos na Subseção 8.1, e que pode ser corroborado pelos depoimentos abaixo.

> *Então, por exemplo, se é uma profissão, é uma profissão que exige estudo o tempo todo, é uma profissão que exige também você estar acompanhando essa profissão, você estar se associando aos sindicatos, as associações da profissão, para ajudar nessa questão do reconhecimento da profissão (Entrevista P5).*

Nesse sentido, concordamos com a manifestação do pesquisador sobre a profissão docente. De acordo com Wenger (2001) a afiliação à comunidades acaba definindo quem somos em função do que é familiar e desconhecido e, consequentemente, moldando nossa identidade.

A preocupação com o estatuto profissional, a associação à sindicatos, a inquietação a respeito do piso salarial, entre outros, nos revelam aspectos da profissionalização docente, afinal, segundo Flores (2014) a profissionalização está associada ao projeto/processo politico ou social que uma determinada ocupação procura para se reconhecer enquanto profissão. De acordo com um de nossos entrevistados, é o oposto a "amadorização" docente.

> *Bom, profissionalização docente pode ser entendida como o oposto da "amadorização" docente (...) Me parece que essa profissionalização passa por um <u>plano de carreira</u> também que esteja ligado à sua formação continuada, em todas as áreas é importante, na nossa área eu vejo mais ainda (Entrevista P4, grifo nosso).*

> *Eu vejo que para a profissionalização você precisa <u>ter conhecimentos específicos</u> do que é o ofício, ou a arte de ser professor, como em outras profissões isso também demanda (Entrevista C3, grifo nosso).*

> *E a profissionalização é aquilo que a sociedade oferece para você como um <u>estatuto profissional.</u> Ou seja, representando quem e em quais condições se considera que uma pessoa pode exercer aquele trabalho legitimamente e ter uma carreira definida durante o seu curso profissional até o período em que você se aposenta. Então a profissionalização está no reconhecimento social do profissional com uma certa formalização. Penso que nós estamos pelas metades, nós não temos completamente isto no reconhecimento social profissional com identidade clara (Entrevista P1, grifo nosso).*

> *Por ser uma profissão me parece que fica claro que esse profissional, esse sujeito tem responsabilidades, mas ele deve ter também alguns direitos, ele deve ter também uma formação que permita que ele desenvolva bem essa atuação profissional (Entrevista C2, grifo nosso).*

Nesta direção nos deparamos com a escassez de estudos sobre a deontologia profissional, cujo extrato se resume ao conjunto de princípios, regras, condutas e deveres que o profissional deve possuir, e que regulam o exercício da profissão. No caso da docência, a função de um código deontológico "é assegurar a autonomia acadêmica e profissional dos professores e, naturalmente, garantir a responsabilidade profissional" (SANTOS, 2008, p. 2).

Os depoimentos abaixo seguem na mesma direção sobre a profissionalização.

> *Pra mim profissionalização é um processo, pra começo de conversa. É o processo do cara se desenvolver professor, construir essa identidade profissional, e que envolve todo esse conhecimento que é o que eu estou te falando. É parar com esse negócio de achar que eu só tenho obrigações, mas eu lutar pelo meu grupo de professores, eu ser capaz de reconhecer quais são os meus direitos e os meus deveres, eu tratar isso como um código de ética, né? Hoje a gente tem muito pouco ética acontecendo no interior das escolas. A profissionalização docente envolve pensar, também, os diferentes conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente (Entrevista P2).*

> *A profissionalização docente eu entendo como uma resposta social e política à função do professor nas escolas. Então para mim, profissionalização é um problema social e político. É a sociedade que reconhece o professor como um profissional, a partir de suas práticas profissionais (Entrevista P1).*

Os desdobramentos dessas questões compõem a concepção de profissionalização dos entrevistados, e, ainda, corrobora Santos (2008, p. 2), ao explicitar que "A afirmação de uma identidade ética junto ao público é imprescindível para a legitimação social da função docente e para a promoção do autoconceito dos professores". Neste trabalho, o autoconceito está associado às nossas concepções sobre a identidade docente.

Além disso, a profissionalização implica na "obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade" (GATTI, 2010, p. 1360). Envolve ainda, conhecer a sua profissionalidade, ter um estatuto profissional e uma identidade profissional, almejar um plano de carreira, ser reconhecido enquanto profissional, ter a docência reconhecida pela sociedade, entre outros conhecimentos.

Entretanto, ousamos dizer que caminhamos no sentido contrário. Conforme aponta o pesquisador abaixo, a mídia de modo geral descaracteriza a figura do professor enquanto profissional.

> *Você tem o desserviço da mídia que fica o tempo todo ridicularizando. Você está cheio de palestrante que ganha R$ 20.000,00 pra fazer palestra pra professor, pra ficar ridicularizando o professor (Entrevista P2).*

A falta de valorização do professor, e da profissão, se estende para outros patamares, como por exemplo, a baixa remuneração e as condições de trabalho precárias vivenciadas pelos egressos entrevistados.

> *Olha, eu não queria parar de dar aula. Eu não queria deixar de ser professor. Mas está ficando cada vez mais complicado você conseguir se manter, você conseguir pensar num futuro. Eu acho que esse é o maior ponto, atualmente é a falta de valorização. E um pouco também da falta de valorização dos próprios alunos, porque a gente vê que a falta de respeito está cada vez maior (...) Parece que cada ano que passa eu me sinto um professor pior na verdade. Porque eu consigo atingir cada vez menos os alunos parece. E mesmo que eu me esforce eu consigo atingir menos (Entrevista E5).*

> *(...) para receber uma quantia equiparável a outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade, o professor se submete a jornadas de até 60h semanais (...) Sinto-me cansado pela carga excessiva de trabalho. Gostaria de ingressar no ensino superior, para obter novas experiências profissionais, além de poder reduzir a carga de trabalho sem redução salarial (Entrevista E3).*

> *O ano passado eu tive uma crise existencial e eu questionei se eu servia realmente para ser professora por que eu estava com bastante aula, sobrecarregada e trabalhando no ensino médio sem gostar de trabalhar no ensino médio e isso foi me deixando bastante chateada (Entrevista E4).*

> *Mas até pelas condições de trabalho. Eu acho que as condições de trabalho, a insegurança que você tem em sala de aula, e não só em sala de aula, mas enfim, em de todos os respaldos que você tem acaba faltando um pouco nessa questão (Entrevista E6).*

O próprio pesquisador, que também atua no curso de Licenciatura em Matemática, mencionou a insatisfação com a carreira que os egressos apresentam.

> *Mas, de uma maneira geral, percebo que os egressos saem bastante insatisfeitos com a própria formação e com poucas perspectivas financeiras de se manterem na profissão (Entrevista P2).*

Esses são aspectos que influenciam os professores a se manterem na profissão. Almejar salários melhores, reduzir a carga de trabalho e conseguir se realizar profissionalmente, é uma das metas da maioria dos professores, incidindo, inclusive, sobre a sua identidade docente. É nesse sentido que concordamos com Marcelo (2009b) ao considerar a identidade docente como um processo evolutivo e relacional, e que "pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos" (MARCELO, 2009b, 112).

A precarização do trabalho docente incide sobre a prática do professor, e sobre seu comprometimento com o trabalho a ser desenvolvido, conforme assinala o egresso.

> *Mas no dia a dia, com 32 aulas, o aluno gritando na sua orelha, você chega em casa e você quer fazer de conta que a escola não existe até o outro dia de manhã. Não dá né. Você vai ter que corrigir uma prova, vai ter que preparar uma aula, vai ter que fazer alguma coisa. Mas você acabou aquele momento de trabalho parece que não sobra espaço para essa reflexão (Entrevista E5).*

Pelo exposto estamos caminhando para a desprofissionalização docente, que seria "a proletarização do professor, a perda de sua autonomia e a mercancia degradante de seu conhecimento. É um movimento de fora para dentro, pois não depende do professor, mas de forças externas" (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 5), conforme assinala um dos pesquisadores entrevistado.

> *As políticas como o bônus, políticas criminosas com essa de bônus dos professores do estado de São Paulo, caderninho que são obrigados a seguir à risca, pagamento de prêmio para escolas que vão bem nos testes estaduais ou nacionais, isso é um desastre como profissionalização. Isso é muito mais uma*

> *política de prostituição do professor do que de profissionalização (...) Nós temos três anos sem reajuste da inflação no salário do professor no estado mais rico da nação [São Paulo]. O estado mais rico da nação nunca cumpriu o piso nacional salarial dos professores, que é uma lei ampla que coloca condições de trabalho (Entrevista P4).*

A desprofissionalização, assinalada no excerto acima, revela os dilemas políticos e estruturais que envolvem a profissão docente, atualmente no estado de São Paulo, tornando visível a não valorização da profissão pelas esferas superiores.

Entretanto um pesquisador, diretamente envolvido com Políticas Públicas, alerta sobre uma questão pragmática que envolve a valorização salarial dos professores da rede pública.

> *Por exemplo, como é que você vai financiar os professores com ótimos salários e boa carreira, em progressão? A maioria dos professores são professores de escola pública. Então, como nós podemos subsidiar o salário desse professorado adequadamente com dinheiro público? Essa é a primeira questão. Isso é um conhecimento de financiamento da educação, mas também é uma questão de reconhecimento e valorização real de um profissional (Entrevista P1).*

Este cenário influência a cultura docente, e caminha em direção oposta ao processo de profissionalização. Para o pesquisador:

> *A profissionalização docente vai sendo construída nos vários momentos históricos, pegando esse histórico mais amplo, no sentido do contexto social, político, econômico, incluindo-se o aspecto histórico da vida do indivíduo, das condições que ele tem para aprender e se desenvolver (Entrevista P3).*

Pelo exposto, concordamos com Marcelo (2009b, p. 112) ao afirmar que "O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto". O contexto educacional na atualidade está limitando o espaço de atuação do professor para um exercício profissional de qualidade, bem como, impondo limites à sua autonomia como grupo ocupacional (HARGREAVES, 1998).

A precarização do trabalho docente junto ao processo de desprofissionalização acaba tornando a carreira docente não atrativa (GATTI; BARRETO, 2009), conforme assinalado por alguns dos sujeitos investigados.

> *Tem um prazer, tem uma satisfação em ser professor, mas como carreira ela não tem se mostrado atrativa atualmente, infelizmente (...) Acho que o que mais pesa pra mim não é muito a satisfação profissional de estar nesse ou naquele emprego. Pesa infelizmente a remuneração mesmo no momento (Entrevista E5).*

> *Eu acho que escolher a profissão professor, uma das variáveis assim muito complicadas nos dias atuais, é a desvalorização do profissional, então a não escolha pela profissão eu acho que passa por isso, mas pela desvalorização da sociedade (Entrevista P3).*

> *Porque eles acham que é muito difícil ser professor, lidar com as crianças e jovens. Não é salário que aparece em primeiro lugar na fala desses alunos. Mas a carreira aparece como perspectiva de progresso, que acham que não há (Entrevista P1).*

Essa falta de atratividade implica em um processo de dúvidas sobre a manutenção na profissão docente. É por esse e outros motivos, já relatados, que muitos professores acabam

preferindo lecionar no Ensino Superior. Essa é uma realidade que deve ser considerada, conforme menciona um dos egressos.

> *Em uma das reuniões que teve, eu não lembro se era uma Semana da Matemática ou o que foi, um professor aí da Unesp falou assim "Os professores formandos pela Unesp não são professores para ir dar aula. Eles vão na maioria para o ensino superior ou pra escolas particulares" (Entrevista E2).*

Atrelado a essa não atratividade, alguns "incidentes críticos" (UITTO et al., 2016), durante o exercício profissional, propiciam verdadeiros dilemas pessoais, implicando em mudanças na identidade profissional dos egressos. Isso foi evidenciado por um dos egressos.

> *E aí em 2012 eu fui chamado para o Sesi. E daí foi assim o que mudou a minha realidade. Porque até então eu já estava me preparando para largar o magistério, pelo menos da rede pública eu ia largar, já estava tudo certo (...) Mas assim, quando eu fui chamado para a rede Sesi muda a perspectiva, porque a estrutura de escola é muito diferente, as questões salariais são muito diferentes. Não tem nem comparação a hora/aula. Nem com a rede particular tem comparação. Então aí eu já me vejo hoje continuando a lecionar se eu conseguir permanecer na rede (Entrevista E2).*

Nesse caso a mudança foi positiva, pois o egresso, em meio à desistência, conseguiu melhores condições de trabalho e valorização profissional. Isso foi marcante para ele, pois conseguiu atingir uma realização profissional. No caso adiante, o "incidente crítico" está direcionando o egresso a deixar a profissão docente.

> *Mas confesso que, ainda mais depois dessas ameaças que eu sofri, nos últimos tempos, eu estou pensando, e também com reforma trabalhista e essas coisas todas que estão acontecendo no país, em começar a fazer pelo menos um curso de especialização em outra área (Entrevista E5).*

O dilema vivenciado pelo egresso, envolve o sentimento de desesperança com a realidade escolar, pela violência e o medo que incidem no contexto escolar. Esses "incidentes críticos" acabaram influenciando a identidade docente desses egressos, afinal pela "experiência negociada" (WENGER, 2001) definimos quem somos, por meio da participação, e pelas maneiras de nos "coisificar" por nós e pelos outros.

De acordo com André (2009) a desprofissionalização influência a cultura docente de maneira preocupante pelas condições de trabalho, pelas condições estruturais das escolas, pelas formas de contratação docente que os tornam horistas sem vínculos com a unidade de ensino, pela ausência de planos de carreiras, pelas dificuldades que organizações sindicais enfrentam, entre outras lacunas.

Para reverter esse quadro decadente da profissão docente, é preciso haver uma valorização profissional, tanto salarial, quanto de reconhecimento do profissional, para que a profissionalização seja garantida aos profissionais da Educação. Esse apelo é evidenciado nos depoimentos dos coordenadores.

> *Primeiramente, precisamos da valorização do trabalho docente, que hoje em dia é confundida com a tarefa de educar (que é dos pais). Mas acho que não é só isso. É a própria estrutura escolar. Se você não tem uma direção atuante, que pensa na escola como um todo, dificilmente você faz o restante*

> *funcionar. Então eu cheguei dar aula em escola que tinha uma boa direção e numa escola que não tinha. Faz muita diferença (Entrevista C1).*
>
> *O docente sem dúvida precisa ter um salário melhor. Nós não vamos resolver isso se nós não enfrentarmos precisamente essa situação. Nós precisamos que os jovens do nosso país olhem para a sua vida e falem assim "Eu gostaria de escolher uma profissão, e eventualmente eu poderia escolher a profissão professor e eu ficaria feliz com essa escolha. Ficaria feliz porque primeiro é um profissional que é bem respeitado, a sociedade acha bacana. É legal que eu vou ter um salário que vai permitir que eu atenda as minhas necessidades familiares, econômicas" (Entrevista C2).*
>
> *Então talvez uma coisa que a gente poderia pensar na área de Educação e Educação Matemática, é também ter uma atuação mais incisiva sobre essas políticas públicas, porque muitas vezes a gente discute muito do ponto de vista teórico, mas não tem uma atuação nos órgãos governamentais e nas próprias instâncias locais de educação para que essas coisas mudem lá na onde a educação está acontecendo, nas escolas (Entrevista C3).*

Mesmo com todos os empasses à profissionalização, apresentados anteriormente, os egressos manifestaram momentos que a profissão se mostra gratificante, revelados pelos excertos abaixo.

> *Eu sinto que a profissão é gratificante quase todo dia, sabe? Porque sempre tem um aluno que vem tirar uma dúvida, e que vem perguntar alguma coisa. E aquilo ali pra mim já engrandece muito meu dia (Entrevista E5).*
>
> *Eu já tive oportunidade de sair do ramo e ir para outro canto, mas não, hoje eu quero isso, é isso que eu quero, é isso que eu gosto, e é esse meio que eu quero estar envolvido. Esse contato com os alunos, essa vivência, essa criação com eles é muito bom e muito gostoso (Entrevista E6).*

Dessa forma, compreendemos que o processo de profissionalização caminha lado a lado com a identidade docente dos egressos. A identidade docente é constituída na medida em que se negociam significados na profissionalidade, por meio de repertórios compartilhados e, aprendizagem socialmente compartilhada, ao longo do processo de profissionalização. Esses significados são muitas vezes "coisificados" pelo docente na prática do professor.

Portanto, os membros participam da atividade educativa podem desenvolver um repertório compartilhado com experiências, histórias, ferramentas, ou maneiras de solucionar um problema recorrente, por meio de uma interação sustentável, e construir, de maneira unidirecional, a identidade profissional dos professores e a identidade da própria profissão.

A seguir, apresentamos algumas considerações sobre o profissionalismo docente.

8.4 Categoria de Análise 4 - *Comprometimento e Engajamento do Professor: um percurso de seu profissionalismo*

A nossa quarta Categoria de Análise foi estruturada a partir dos aspectos subjetivos do profissional da docência e, por isso foi constituída pelos Eixos Temáticos

"Aspectos/dimensões da Formação Continuada do professor" e "Aspectos/dimensões do profissionalismo docente".

Vale ressaltar que o Eixo Temático "Aspectos/dimensões da Formação Continuada do professor" também nos trouxe elementos subjetivos do professor, principalmente, pela consciência do inacabamento da própria formação, e a busca constante pelo conhecimento, em um movimento de participação e de reificação dos conceitos que permeiam a docência (WENGER, 2001).

Assim, organizamos no Quadro 59 as Unidades de Registro e os Eixos Temáticos que constituíram a Categoria de Análise "*Comprometimento e Engajamento do Professor: um percurso de seu profissionalismo*", objetivando mostrarmos os núcleos de sentido envolvidos.

Quadro 59 - Unidades de Registro, Eixos Temáticos e Categoria de Análise 4

Unidades de Registro	Eixos Temáticos	Categoria
Amadurecimento profissional	Aspectos/dimensões da Formação Continuada do professor	**Comprometimento e Engajamento do Professor: um percurso de seu profissionalismo**
Consciência do inacabamento da formação docente		
Formação continuada		
Importância de cursos de idiomas		
Inacabamento da formação docente		
Realização da Pós-Graduação		
Reflexão sobre a prática docente		
Autonomia e independência no trabalho	Aspectos/dimensões do profissionalismo docente	
Compartilhamento de experiências		
Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação		
Conhecimento crítico e reflexivo em relação à própria prática		
Conhecimento crítico e reflexivo sobre a realidade escolar		
Dedicação à carreira docente		
Engajamento em projetos sociais e tecnológicos		
Motivação para o trabalho		
Participação e organização de eventos acadêmicos		
Posicionamento crítico e reflexivo		
Professor companheiro		
Professor exigente		
Profissionalismo docente		
Reconhecimento do papel social do educador		
Respeito às regras da escola		
Respeito pelos alunos e pela instituição de ensino		
Socialização do professor		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As Unidades de Registro e os Eixos Temáticos que balizaram a constituição desta Categoria de Análise nos apontam para discussões sobre o compromisso, o respeito, a assiduidade e as atitudes do profissional da docência. Esses são aspectos subjetivos ao trabalho do professor, que incidem sobre a constituição da identidade docente, e que pode ser influenciado pelo contexto do trabalho e pela própria formação inicial do professor.

As respostas para as questões “Quem eu sou? Como eu me vejo enquanto professor?”, não são descrições neutras, mas elas expressam orientações, gostos e valores (OLIVEIRA; CYRINO, 2011) as quais os professores atribuem a sua profissionalidade.

Isso estaria na direção do que Kelchtermans (2009) considera como *autoimagem*. A *autoimagem* conjectura um elemento descritivo para sua própria percepção, considerando entre outros a forma como os professores se reconhecem como professores, e também como o outro o vê.

Dois egressos se mostram exigentes, com relação ao trabalho desenvolvido, e no discurso do primeiro é possível percebermos indícios de como a própria Matemática, enquanto ciência, interfere em sua identidade como professor.

> *Eu sou um professor que... eu tenho um certo grau de exigência, as vezes um pouco elevado. E por ser matemática a gente tem esse rigor, a gente é meio que treinado (Entrevista E1).*

> *É então, eu me vejo como uma professora meio chata assim, eu sou bastante exigente, até eu falo para os pais, quando eu conheço eles no 6º ano, que eu vou exigir muito dos filhos deles, mas para tentar desenvolver ele para ele melhorar, que eu vou exigir mesmo (Entrevista E4).*

Possivelmente a identidade de um professor de Geografia ou Artes se mostre diferente, pois assente sobre a natureza do conteúdo a ser ensinado. Porém, por se tratar de aspectos subjetivos, dois professores se mostraram companheiros dos alunos.

> *Mas assim, eu sempre tento estar bem próximo. Eu acho que eles têm muito acesso comigo. Eles têm, hoje, por ser uma cidade pequena, por ser uma instituição pequena, uma região pequena, hoje na sala de aula eles têm meu celular, eu tenho um grupo de WhatsApp com eles, a gente tem um contato muito próximo e eu tiro as dúvidas por ali (Entrevista E6).*

> *Eu percebo que a maioria me vê as vezes até mais como um amigo do que como um professor. Porque pelos corredores da escola é sempre brincando, sempre vindo tirar um sarro, sempre uma zueirinha. Mas dentro de sala de aula eles falam que eu sou muito nervoso, que eu sou muito rigoroso, que eu chamo muita atenção. (...) Mas eu acho que no geral, pelo o que sinto, eles me veem mais como um companheiro (Entrevista E5).*

A *autoimagem* Kelchtermans (2009) é uma das facetas da autocompreensão e reflete um elemento descritivo para sua própria percepção como professores.

Isso mostra traços da personalidade dos professores que acabam interferindo em seu profissionalismo e, consequentemente, em sua identidade. É por isso que Kelchtermans (2009) afirma que o profissionalismo apresenta uma vertente particular, caracterizada pelo comprometimento pessoal e pela vulnerabilidade das suas ações que, eventualmente, possui consequências e que desencadeiam tomadas de decisões e reflexões. Esse comprometimento pode ser compreendido pela fala de um dos sujeitos entrevistados.

> *Então quando a escola dá oportunidade, por exemplo, eu sempre pego um ATPC e abro uma turma de aprofundamento, ou uma turma de recuperação. Só que nem toda escola dá essa oportunidade de fazer essa troca do ATPC por turmas. Eu acho que é importante para motivar aqueles que têm condição de ir além, e também para ajudar aqueles que estão dentro da sala de aula perdido (Entrevista E5).*

Esse egresso poderia simplesmente participar das reuniões de ATPC[53] como os outros colegas, ao invés de se envolver com um trabalho extra. Entretanto, fica evidente o comprometimento e compromisso que possui com a melhoria da Educação e com o ensino de maneira geral. Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015) utilizam o termo "Accountability" (Responsabilização), para se referirem a este processo de comprometimento e responsabilidade que os indivíduos possuem quando participam de grupos/comunidades.

Essa responsabilização manifesta também as intenções que professores possuem sobre a permanência na docência, frente à precarização do trabalho docente que atualmente estamos vivenciando, conforme as palavras de alguns entrevistados.

> *Eu me frustro bastante, mas sempre eu estou tentando achar novas abordagens. (...) O que de fato me mantém na profissão eu acho que é o desafio de mudar a realidade (Entrevista E1).*

> *Eu acredito sinceramente que a Educação tem um compromisso nesse processo. Então, ser professor é de algum modo estar comprometido com uma coisa que é muito idealizada, é um sonho, algo que eu gostaria que, mas eu não sei como fazer isso (Entrevista C2).*

A motivação para o trabalho e o compromisso de garantir Educação de qualidade aos alunos são elementos importantes do profissionalismo docente. Para Kelchtermans (2009), a dimensão da autocompreensão, denominada *motivação para o trabalho*, diz respeito aos fatores que levam os professores escolherem a profissão docente e se manterem na profissão. Fato evidenciado no excerto abaixo.

> *Se eu não tomar muito cuidado daqui a pouco eu estou virando aquele professor que eu reclamava que existia. Então, eu acho que é uma profissão muito motivadora. Eu acho que ser professor é estar disposto a enfrentar desafio todo dia. Estar disposto a pensar pelo outro e no outro, muito mais do que em si, porque dentro da sala de aula você não pode pensar em como você ensina e como você aprende, mas como ele vai aprender, e como ele se comporta (Entrevista E5).*

Por outro lado, esse mesmo egresso manifestou sua insatisfação e os fatores que, muitas vezes, acabam limitando o seu desenvolvimento profissional, no excerto abaixo.

> *A gente até faz uma coisa outra, tem uma feira de ciência, tem alguma coisa para apresentar. A gente acaba fazendo. Mas aquela vontade de dizer "Nossa, eu quero fazer isso aqui" vai sumindo parece que conforme a docência vai passando. Eu estou sentindo que ela está me minando. E não sei que horas que ela vai esgotar. Mas ela está me minando já (Entrevista E5).*

Ou seja, ele possui interesse em realizar atividades e projetos na escola, porém a cultura escolar impede de se realizar profissionalmente, impondo limites à sua prática docente e à sua profissionalidade. Romper com essa lógica acaba sendo um desafio para os professores, e como pudemos perceber, ele se encontra em um dilema que coloca o seu

[53] A Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) são reuniões semanais entre coordenadores e professores das unidades escolares da rede estadual de ensino de São Paulo, que visa discutir aspectos didáticos e pedagógicos, orientar professores, e acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola.

profissionalismo e a sua profissionalidade “em xeque”. Hargreaves (1998) aborda este dilema ao considerar que os professores atualmente estão sendo “vítimas do sistema”.

Essas dificuldades podem ser minimizadas quando se busca ajuda com pessoas mais experientes, demonstrando o interesse pela qualidade do trabalho a ser realizado e, consequentemente, pela qualidade do ensino. É nesse sentido que Marcelo (2009a; 2009b) define a constituição da identidade por um processo relacional e evolutivo, trazendo implicações ao seu desenvolvimento profissional. Esse fato foi evidenciado nos excertos a seguir.

> *Então eu sempre tento criar uma network com alguns companheiros de sala e de outras disciplinas porque eu vi que os grandes professores que eu tive eram aqueles que tinham um empenho em outra área também, eles não eram só matemáticos, eles eram exemplo: um era poeta, outro tinha relação com a filosofia, outro com a sociologia (Entrevista E1).*

> *Então, quando eu me deparo com algumas coisas eu não consigo puxar muito daquilo que eu estudei, o como fazer, e ai vejo que entra mais a prática mesmo, seu dia-a-dia, conversar com os professores de outras áreas, ver o que funciona com eles, o que que tal aluno responde melhor, aquele aluno que eu tenho mais dificuldade ver um professor que ele gosta para ver como é que funciona, então eu acho que essa parte da troca com pessoas mais experientes, por exemplo, para mim foi muito importante (Entrevista E4).*

Esse compartilhamento de experiências também é importante para a constituição da identidade, pois, segundo Wenger (2001), a constituição da identidade acontece por meio da negociação de significados e pelo repertório compartilhado de ações na experiência do sujeito, com o grupo/comunidade, no caso os colegas de trabalho da instituição de ensino.

Nessa mesma direção o engajamento/compromisso e o posicionamento crítico e reflexivo apresentam-se como relevantes para o grupo/comunidade de trabalho. Isso podemos observar no depoimento a seguir.

> *E como profissional do dia a dia, nos conselhos, eu sou bem participativo, então eu acabo tendo um peso importante nas decisões da escola, eu percebo. As pessoas se preocupam em perguntar o que eu acho para gente tomar algumas decisões, porque eu “meto a boca” também quando eu estou a fim de falar alguma coisa, eu falo mesmo (...) Mesmo que as vezes eu não esteja tão motivado, eu tento passar a ideia de estar motivado, de estar feliz e de estar bem humorado ali dentro. (...) Mas no geral sempre sorrindo, sempre de bom humor, sempre tentando levantar a moral da galera pra gente continuar. Porque eu odeio chegar em sala de professor e ficar reclamando (Entrevista E5).*

O *engajamento/compromisso* é considerado como o primeiro passo para a constituição do grupo/comunidade, afinal, Wenger et al. (2002, p. 30) ressaltam que, “sem um compromisso claro com um domínio do conhecimento, a comunidade é apenas um grupo de amigos”. Cada integrante deve ser engajado e responsável pelo desenvolvimento da sua profissionalidade, para que de fato possam dizer que a comunidade de professores, em uma escola, pode em alguns momentos se constituir em uma comunidade de prática. Pensando na responsabilidade de cada sujeito, selecionamos os excertos, abaixo, para exemplificar essa ideia.

> *Eu tento seguir aquilo que a proposta da escola que estou me coloca. Muitas vezes em alguns lugares eu não faço do mesmo jeito que eu pensava (Entrevista E4).*

> *Então sempre tento seguir com ética, ou seja, seguir com uma responsabilidade também no que foi falado, no que foi abordado, cumprindo as normas, seja ela do estado, seja ela do ensino superior, seja ela da escola particular (Entrevista E6).*

> *O que eu recomendo para os meus alunos que vão ser professor "Olha, preparem as aulas. Tentem tratar bem os seus alunos, sejam educados, sejam respeitosos com a instituição na qual você está, sejam respeitosos com seus alunos, sejam respeitosos com a sociedade também". Pessoas muito rancorosas, eu acho, acabam estimulando os alunos a também agirem de modo parecido. Eu tenho um sentimento hoje, eu não tenho certeza do que eu estou dizendo, que talvez isso seja mais importante na conduta dos alunos do que muitos compêndios intelectualizados e textos muito sofisticados (Entrevista C2, grifo nosso).*

Implícito a esses discursos encontramos uma postura de trabalho que se preocupa em respeitar as regras da escola, os alunos e os colegas de trabalho. Além disso, os professores encaram esses aspectos como elementos fundamentais para o trabalho docente. Segundo Libâneo (1998), faz parte do profissionalismo docente o

> [...] 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 (LIBANEO, 1998, p,90).

O excerto abaixo nos revela um pouco sobre "como as coisas funcionam" quando os membros da comunidade assumem a responsabilização, conforme Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015) denominaram.

> *Aqui em Bauru nós temos um modelo que acho que poderia ser destacado. Nós temos o Colégio Técnico aqui em Bauru. (...) É uma escola básica, de ensino básico, mas tem um respeito, os alunos têm que chegar na hora, têm que sair na hora, não há falta de professores "a rodo", alunos eventualmente podem ficar reprovados, embora a reprovação sejam casos muito pequenos, mas eventualmente podem ficar reprovados. A escola é muito bem quista. (...) Mas a escola procura fazer o papel da escola. O professor chega na hora de dar aula, ele dá a aula que ele tem que desenvolver, o aluno tem que estudar, ele tem que desenvolver. Aspectos de violência são casos raros na escola. É uma escola convencional, ela não tem nenhum parque fantástico, ela não tem uma sala com muitas novidades, ela é apenas uma escola convencional que é preparada para ser séria. Professores sérios, alunos sérios, funcionários sérios, uma comunidade séria, e todo mundo achando que aquilo vai funcionar bem, e funciona bem (Entrevista C2, grifo nosso).*

De acordo com o coordenador entrevistado, a escola procura fazer o seu papel de escola, quando os membros dessa comunidade assumem o compromisso e a responsabilidade por suas tarefas. Nesse sentido, os conhecimentos e as práticas coletivas são adquiridos pelos membros a partir da participação efetiva dos sujeitos, no sentido de envolvimento e responsabilização (MENGALLI, 2006).

Neste cenário, a constituição da identidade docente se revela em uma relação biunívoca entre o sujeito e os demais membros do grupo/comunidade, imersos em uma prática de responsabilização.

Nessa concepção, partimos da premissa que professores e agentes escolares precisam ter responsabilidade, agirem com ética no trabalho e possuírem compromisso com as tarefas que devem realizar. Essa é uma preocupação que se mostra no excerto abaixo.

> *Agora outra questão é a ética. A ética, a responsabilidade, ou seja, o compromisso de ser professor. Porque já partindo dali, se ele sabe o que ele tem que ensinar e ele tem o compromisso, e ele sabe o que ele está formando, futuros profissionais, ou crianças ali, cidadãos, acho que é o básico que o professor tem que ter (Entrevista E6).*

A ética é um dos aspectos fundamentais da identidade do professor e por esse motivo discussões desta natureza precisam acontecer no seio dos cursos de formação inicial. O artigo 7º da Resolução CNE/CP nº 2/2015 nos indica.

> O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, objetivando, entre outros: atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária (BRASIL, 2015, p. 10, grifo nosso)

Nessa resolução fica bem claro as intenções das Políticas Públicas para a formação inicial, e os pesquisadores entrevistados acenaram para esta direção.

> *Acho que a Resolução 2/2015 do Conselho Nacional é bem vinda. Penso que quando eles colocam a Base Nacional Comum para formação de professores, qualquer que seja a licenciatura, o foco é a formação do professor como um formador de novas gerações, em conhecimentos e atitudes. E lá está definido, é para uma atuação intencional e metódica de ensino. Está escrito lá. Atuação intencional e metódica de ensino, considerando os valores, a ética e atitudes, sem isolar esses aspectos (Entrevista P1).*

> *Eu acho que essas discussões têm que acontecer. Ética na profissão, deveres e direitos, trabalho docente, o que é o trabalho docente. Isso é muito pouco discutido (Entrevista P2).*

De acordo com Vanassche e Kelchtermans (2014), o profissionalismo é concebido pelas ações e comportamento manifestado na prática por professores e que perpassa o ambiente escolar, provocam mudanças em sua profissionalidade e no processo de profissionalização. Porém deve ser experienciado e discutido em momentos de formação, para que não fique atrelado apenas à vertente subjetiva do sujeito. Longe de ser um dom, a ética, a responsabilidade, o comprometimento, são conceitos que podem ser despertados na formação inicial e "coisificados" na própria profissionalidade do professor.

Outros dois aspectos importantes dentro desta perspectiva de profissionalismo, e que foram evidenciados nos discursos dos egressos, dizem respeito à consciência do inacabamento da formação e a importância da formação continuada. Esses aspectos sinalizam para o comprometimento do professor com sua profissionalidade, conforme assinalado nos excertos.

> *Fora da escola normalmente eu sempre procuro estar fazendo algum curso, ou alguma coisa assim. Então, tanto a especialização que eu fiz, o mestrado, depois... agora eu estou fazendo pedagogia*

> *também. Então acho que tudo isso vai agregando algum conhecimento e melhorando a nossa visão de educação e de sala de aula também (Entrevista E2).*

> *Então ter essa humildade de reconhecer que você não esta pronto, que você não sabe tudo, você precisa da ajuda de outras pessoas, de outros profissionais. E a USP me fez ser assim, aceitar, ser um pouco mais humilde, "Olha você não sabe tudo, você não vai saber tudo, ninguém nunca vai saber tudo". Isso foi importante para a minha formação para eu entender que eu precisava estar sempre num movimento de aprendizado, que era o que a gente mais vivia lá dentro, toda hora mudava a situação, cada professor tinha um jeito e isso foi importante (Entrevista E4).*

> *Eu acho que eu tenho muito a crescer como professor, como eu falei no começo. Hoje eu tenho 12 anos de profissão e eu acho que agora que eu estou conseguindo atingir um nível legal de gestão de sala, de entender o meu aluno. Não é uma coisa que vem de uma hora para outra (Entrevista E2).*

A consciência do inacabamento da formação instiga egressos a procurarem meios para melhorarem a sua prática, e de acordo com Mariano (2008, p. 12) "alguns aspectos dessa prática social do professor de Matemática podem ser modificados e reformulados à medida que esse busca atualização, participa de cursos e interage com os pares". Nesse sentido, a busca pelo conhecimento pode acontecer de diversas maneiras, conforme mencionado por alguns egressos entrevistados.

> *Então, ele tem que estar se formando, vamos dizer assim, diariamente, seja pela formação pessoal em casa, ali, pelo computador, pesquisando, na sua formação, no seu planejamento de aula, no seu planejamento de suas atividades, seja nas formações oferecidas pela rede, seja ela escola particular ou privada. E assim, sempre que possível fazer aquela autorreflexão (Entrevista E6).*

> *Sempre buscar ler um livro por ano, por exemplo, e não necessariamente precisa ser algo relacionado a educação, qualquer coisa. (...) Então a gente tem buscado isso, buscado ler mais, porque eu tinha parado. Os primeiros anos trabalhando eu fiquei num desespero tão grande de preparar aula, preparar prova, de corrigir prova, que eu parei minha vida. (...) Eu não estudava mais nada, eu não acompanhava noticiário e aí eu procurei voltar. Eu não posso ser só professor bitolado de sala de aula, eu tenho que trazer coisas que seja da linguagem dos meus alunos e tudo mais (Entrevista E4).*

No contexto atual, contemporâneo, de nossa sociedade, a busca constante pelo aprendizado torna-se uma necessidade de todas as profissões, pois as transformações científicas e tecnológicas impõem um novo ritmo para a disseminação do conhecimento, conforme aponta um de nossos pesquisadores entrevistados.

> *Acho que ele tem que ter muito bom senso, tem que ser um cara que tenha tolerância, tem que ser um cara que está disposto a aprender. (...) Sim, estudar, ler. Eu não consigo ver um profissional hoje, isso não é só o professor, mas não consigo ver um profissional hoje que não estude (Entrevista P2).*

A formação continuada pode ser um caminho no caso da profissão docente, desde que não seja para suprir lacunas da formação inicial, conforme aponta o estudo de Gatti et al. (2011, p. 89), "Essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação".

De acordo com a teoria de Wenger (2001), o processo de participação e reificação do sujeito, afiliado às comunidades, vão construindo conceitos e conhecimentos socialmente

compartilhados, incluindo neste caso, aspectos do profissionalismo e da profissionalidade docente.

Adiante, trazemos nossas considerações sobre a quinta Categoria de Análise, que se mostra como um arremate para a nossa concepção de identidade docente.

8.5 Categoria de Análise 5 - *Formação de Professores na Atualidade: desafios e perspectivas das políticas educacionais e da colaboração*

Buscando compreender como a identidade docente de egressos se constitui partimos para a compreensão da nossa última Categoria de Análise "*Formação de Professores na Atualidade: desafios e perspectivas das políticas educacionais e da colaboração*".

Pensar nos desafios e perspectivas dos processos formativos na atualidade nos faz refletirmos, entre outras coisas, sobre os modos com estão sendo elaboradas e colocadas em prática as Políticas Públicas de formação e, questionarmos que aspectos são importantes neste processo formativo. Em outras palavras, como o conceito de colaboração pode ser relacionado a algum conceito fundamental implícito na descrição de uma Política Pública? Como os desafios das políticas educacionais corroboram a colaboração?

Para nossa reflexão, trazemos no Quadro 60 as Unidades de Registro e os Eixos Temáticos que balizaram a constituição da Categoria de Análise.

Quadro 60 - Unidades de Registro, Eixos Temáticos e Categoria de Análise 5

Unidades de Registro	Eixos Temáticos	Categoria
Aumento da bolsa do professor participante do Pibid	Aspectos/dimensões sobre políticas educacionais e de formação	**Formação de Professores na Atualidade: desafios e perspectivas das políticas educacionais e da colaboração**
Ausência de pesquisas sobre financiamento educacional		
Ausência de Políticas Públicas		
Ausência de Políticas Públicas nas licenciaturas		
Continuidade da profissionalização docente		
Expansão e ampliação do Ensino Superior		
Financiamento para participação de eventos acadêmicos		
Incentivo financeiro		
Investimento na formação do professor		
Investimento na formação inicial e continuada		
Política para a valorização da formação inicial		
Política pública direcionada à pesquisa na escola		
Política pública para a formação continuada		
Política pública para a formação inicial		
Sustentabilidade das Políticas Públicas		
Construção coletiva	Aspectos/dimensões da	

Envolvimento da comunidade	colaboração na formação	
Parceria universidade e escola		
Trabalho coletivo		
Formação de professores para o EF e EM	Aspectos/dimensões das perspectivas de formação na atualidade	
Formação do conhecimento matemático e pedagógico		
Formação do conhecimento matemático		
Formação do futuro professor		
Formação do professor investigador		
Formação em didática para o professor formador		
Formação integrada		
Formação na perspectiva social		
Formação para a Pós-Graduação		
Formação para a profissionalidade docente		
Formação para o mercado de trabalho		
Formação para trabalhar em equipe e de forma interdisciplinar		
Formação para trabalhar em equipe e ter bom relacionamento pessoal		
Formação transformadora		
Excelência na formação		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observamos nesse ínterim que a Categoria de Análise foi pensada a partir dos "Aspectos/dimensões das perspectivas de formação na atualidade", dos "Aspectos/dimensões da colaboração na formação" e dos "Aspectos/dimensões sobre políticas educacionais e de formação". Durante esse processo analítico passamos a nos questionar: Qual o impacto da formação inicial na identidade docente? Qual a relação da identidade docente com as Políticas Públicas? Quais são as perspectivas atuais para o campo da Formação de Professores?

Os caminhos para esses questionamentos nos direcionam a pensarmos no perfil de profissional que as instituições, a partir de Políticas Públicas, estão "projetando" para o profissionalismo docente, e os modos como estão desenvolvendo esse perfil, influenciando também a profissionalidade do professor.

De acordo com um dos pesquisadores entrevistado, o egresso precisa ter um corpo de conhecimento teórico, para que consiga ultrapassar o senso comum, sendo crítico e autônomo, no sentido de se posicionar perante sua profissionalidade.

> *Bom, eu acho que a gente pode falar da licenciatura de modo geral. Que ele primeiro saia com um corpo de conhecimento teórico que o permita compreender a realidade da escola, permita entender o que é preciso ensinar, permita criticar, no sentido de saber direcionar o seu programa de ensino, direcionar a sua forma de atuar, a sua forma de ensinar. Então primeiro perfil é que ele conheça a sua disciplina e conheça o como ensinar. Então acho que essas duas dimensões são essenciais (Entrevista P5, grifo nosso).*

> *Agora, ele tem que ter um conhecimento mais geral de educação, ele tem que ter um conhecimento mais geral das profissões, ele tem que ter noção dos seus direitos, ele tem que ter noção dos seus deveres, ele tem que ser um cara que também cuida da gestão, porque ele vai ter que cuidar da gestão da sua própria profissão, ele tem que ser um cara... um super professor, né? Ele tem que cuidar do seu desenvolvimento profissional (Entrevista P2, , grifo nosso).*

Ainda, nesta direção, o egresso precisa ser responsável pela própria formação, após a conclusão da Graduação, pois acredita-se que a formação de professores é um processo contínuo. A profissionalidade docente se insere no paradigma do inacabamento, na qual o desenvolvimento profissional "vai de desenvolvendo (construindo) num contínuo e num espaço de intervenção aberto e reflexivo" (LEITÃO; ALARCÃO, 2006, p. 67).

Na concepção fenomenológica de Miarka e Bicudo (2010), a formação do professor é "forma/ação", pois ocorre no ato de realizar a Educação. Para esses autores, o foco da formação "passa a ser o movimento constante de pensar e repensar a ação, em um movimento de ação-reflexão-ação-reflexão do professor, por entendermos que o profissional nunca está formado, mas sempre em processo de forma/ação" (MIARKA; BICUDO, 2010, p.562). Isso é corroborado pelo depoimento de um dos pesquisadores entrevistados.

> *Eu acho que o perfil é importante alguém, um egresso, que saia do curso de licenciatura com essa perspectiva de que ele não terminou o ciclo, que ele está escolhendo uma profissão que vai exigir que ele estude a vida inteira, que ele se atualize a vida inteira, que é o próprio processo de profissionalização dele, que ele precisa saber um pouco que ele está numa profissão que é um ofício, mas ao mesmo tempo é um ofício que tem que ser transformado em profissão (Entrevista P5, grifo nosso).*

A vivência em espaços formativos após a conclusão, se considerar a perspectiva do inacabamento da formação docente, poderá propiciar momentos de compartilhamento de conhecimentos e reflexões acerca dos conceitos que permeiam a profissionalidade do professor. Assim, poderá ocorrer a reificação de conceitos sobre sua profissionalidade. Segundo Wenger (2001), a afiliação à comunidades propicia a articulação entre os conhecimentos, e isso pode ser evidenciado pelo depoimento do egresso.

> *(...) eu fiz gestão de empresas, MBA, eu tento sempre trazer essa prática para a sala de aula, no Ensino Superior eu tento trazer exemplos da engenharia da matemática para a sala de aula, trabalhei em RH, cursos de RH, cursos de administração, então todo esse conhecimento eu trago para a sala de aula nesse momento (Entrevista E1).*

Além disso, a constituição da identidade pode acontecer a partir da relação entre o local e o global, pois definimos quem somos negociando maneiras locais de pertencer a "constelações" mais amplas (WENGER, 2001). Nesse sentido, um dos coordenadores entrevistados destaca a importância da formação continuada.

> *Mas a questão também é que depois que a pessoa começa realmente a ser efetivo na profissão, a trabalhar realmente, estar em serviço na profissão docente, eu acho que é importante que ele tenha uma formação mais contínua (Entrevista C3).*

A participação em cursos/oficinas de formação continuada poderá contribuir para a constituição da identidade docente, por esta ser considerada um fenômeno relacional e

evolutivo e, ainda, possuir implicações para o seu desenvolvimento profissional (MARCELO, 2009a; 2009b).

Entretanto, o maior desafio dos professores que atuam na rede pública de ensino é a disponibilidade para participarem de cursos e oficinas voltados à sua profissionalização a qual influencia a sua profissionalidade, conforme assinala o egresso.

> *Sempre também assim, por exemplo, marca curso: "Vai ter um curso na DE de segunda-feira das 2 às 6 horas da tarde. Tá, eu tenho aula, posso ir? Vai dar dispensa? Não, não dá dispensa". Então, quem que vai fazer esse curso? (Entrevista E5).*

Conforme evidenciamos na Subseção 2.3 deste trabalho, as propostas de formação continuada apresentadas pelo governo não contemplam a redução na jornada de trabalho, acarretando em limitações sobre a participação para os professores. Esse é o dilema vivido por esse egresso, afinal, possui interesse em participar de processos formativos, mas não possui disponibilidade e, nesse ínterim, sua profissionalidade poderá ser afetada, bem como sua identidade profissional.

Existe uma lacuna entre o legal e o real, entre o que é proposto e o que de fato se concretiza. De acordo com Silva (2013, p. 60).

> A compreensão da formação continuada como um direito dos educadores é muito recente, de forma que sua efetivação ainda está muito longe de ser assegurada para a maioria dos profissionais da educação como política pública, ou seja, dirigida para todos os profissionais e garantida pelo Estado, independentemente de governos. Embora, como destacamos anteriormente, a LDBEN/96 garanta esse direito, entre o legal e o real há uma grande lacuna a ser superada.

O professor acaba se tornando "vítima do sistema" (HARGREAVES, 1998; FREITAS et al., 2005), e não encontra espaço para compartilhar experiências com os colegas, participar de cursos de formação continuada e fazer pesquisa, elementos fundamentais de seu desenvolvimento profissional. Fato evidenciado pelo excerto abaixo.

> *Quando é que eles vão exigir uma política que possam ter verba de financiamento pra poder fazer pesquisa? Ele não tem nem uma política pública onde o professor tenha dinheiro pra participar de um congresso, de um evento, pra mostrar seu trabalho. Quer dizer, é uma luta ele conseguir (...) Eu acho que se não tivessem políticas públicas, como por exemplo, o Obeduc que é uma política que envolve a pesquisa, e que tinha essa coisa de você ter o professor, nós não teríamos constatado que temos excelentes professores que também pode se tornar excelentes pesquisadores no ensino (Entrevista P3).*

Entretanto, de maneira geral a atividade docente carece de incentivo para a realização de pesquisas na escola e de investimento para os professores participarem de eventos acadêmicos. Falta apoio para o professor que está em exercício desenvolver pesquisa e, de se reconhecer como agente transformador da realidade educacional, inclusive, minimizando a evasão de professores das escolas. De acordo com Neubauer e Cruz (2015) faltam políticas que garantam o ingresso do professor recém-formado e sua permanência na escola.

Para André (2010), a incorporação ativa de professores da Educação Básica em pesquisas acadêmicas, desenvolvidas conjuntamente, tem um grande mérito social, científico e político, pois aproxima universidade e escola, bem como teoria e prática, favorecendo a autonomia profissional. E, ainda, tem "grande peso na constituição da profissionalidade docente, pois propicia o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores, que, construídos coletivamente, podem dar mais força e poder aos docentes enquanto grupo profissional" (ANDRÉ, 2010, p. 178).

A pesquisa educacional deve acontecer na escola e pelos agentes da escola, pois é na escola que encontramos os grandes dilemas educacionais. Os professores devem ser protagonistas, propulsores de demandas, e participantes ativos das investigações científicas. Para que isso aconteça é necessário investimento por parte das gestões públicas. Uma sugestão para incentivar o trabalho do professor seria o oferecimento de bolsa para os professores da Educação Básica, conforme depoimento.

> *Eu acho que em caráter emergencial a questão de bolsas, ou etc, para professor na sala de aula que praticamente dobrasse esse salário deveria ser feito. (...) Eu acho que se hoje em dia a gente tivesse uma bolsa de R$ 1.000,00 para o professor que está na sala de aula isso iria estar muito atrativo em todo país. Eu estou falando de uma bolsa que é um décimo da bolsa do "Mais Médicos" (Entrevista P4).*

Além de bolsa, os professores em exercício precisam de tempo de estudo e momentos de compartilhamento de experiências com os pares, elementos essenciais na constituição da identidade, pois, de acordo com Marcelo (2009a; 2009b), ela é um processo relacional. Essa preocupação se mostra no discurso de um dos pesquisadores entrevistado.

> *Então eu não vejo saída sem um alto investimento em educação, garantindo ao professor horas de estudo, garantindo ao professor tempo pra ele trocar com o outro, tempo para ele preparar tarefa, pra ele corrigir, pra ele dar atendimento ao aluno fora da sala de aula, e acho que é isso. As políticas precisavam garantir isso e ter continuidade (Entrevista P2, , grifo nosso).*

A possibilidade de negociação de significados é importante para que os membros da comunidade envolvida "compartilhem fatos, práticas, valores, crenças, experiências, e conhecimentos, podendo desenvolver uma aprendizagem compartilhada" (MISKULIN; ROSA; SILVA, 2009, p. 260). A aprendizagem socialmente compartilhada é um dos aspectos fundamentais da profissionalidade do professor, seja no âmbito da formação inicial quanto continuada.

Nesse sentido, as instituições formadoras precisam estar atentas à formação do professor pesquisador, que seja curioso e crítico ao mesmo tempo, para superar o senso comum e estar sempre aprendendo. Para Alarcão (2001), formar o professor para ser investigador implica em desenvolver conhecimentos para investigar na, sobre e para a ação

educativa e, ainda, para partilhar os resultados com os colegas. Nesta direção, um dos pesquisadores comenta sobre a formação do professor pesquisador.

> *(...) acho que praticamente todas as reformulações feitas no período de 2000 a 2006 introduziu a ideia de professor pesquisador. E eu acho que isso foi uma coisa muito... uma inserção importante. Porque daí veio depois programas como o Obeduc, que incentiva você criar um aluno da licenciatura já num projeto desses (...) perfil de um professor pesquisador (Entrevista P3).*

Por outro lado, programas interessantes que tinham essa filosofia de formar professores investigadores, tais como o OBEDUC, que deveriam expandir em oferta e participantes, na atual política, estão deixando de existir, conforme assinala o excerto.

> *Então, eu percebia que nós estávamos no caminho certo: Pibid, Obeduc, Mestrado Profissional, ParFor. Eram todas boas políticas que de alguma forma estão começando a deixar de existir (Entrevista P3).*

Esses e outros programas acabam incidindo sobre a lógica da não sustentabilidade das Políticas Públicas educacionais (NÓVOA, 2017). No excerto, abaixo, é possível percebermos o dilema vivenciado por um dos pesquisadores, por nós entrevistado, no desenvolvimento de um projeto de investigação com professores.

> *A gente tinha um grupo de professores, aí ele submete o projeto, e a gente tinha financiamento. Acabava? A gente submetia outro projeto. O grupo não mudava. O que eu acho que é um problema é que as vezes os grupos são formados pelos projetos. Acabou o projeto, acaba o grupo. E não dá. Ou você dá continuidade, ou se perde (Entrevista P2).*

Além da falta de sustentabilidade das Políticas Públicas, a verba para o financiamento de programas para a formação inicial e continuada não está organizada de maneira articulada. Ou seja, de acordo com o pesquisador abaixo existe possibilidade de financiamento de programas, mas isso não se concretiza pela má gestão e distribuição de recursos (LUDKE; BOING, 2004).

> *Para a continuada, pelas pesquisas efetuadas, há programa demais, dinheiro suficiente, inclusive no Fundeb (no Fundef e depois no Fundeb), só que é tudo desarticulado, é uma coisa que não é bem conduzida como numa articulação de trabalho, com pesquisa local de necessidades (Entrevista P1).*

A verba de fato existe, mas ela está articulada a partir de interesses políticos. Por esta razão, vivemos em um movimento pendular, no qual em um curto espaço de tempo pudemos perceber um aumento de financiamento para projetos educacionais, mas agora, ele deixa de acontecer. Fato evidenciado no excerto abaixo.

> *Foi a primeira vez na minha vida que eu vi, e vi muito dinheiro na educação. A gente começou a conseguir financiamento para todos os projetos que a gente tinha de formação continuada com professores. A gente começou a conseguir levar professor para evento porque tinha financiamento. (...) Eu acho que esses programas investiram muito na formação inicial e continuada (Entrevista P2).*

Dessa forma, esse período durou pouco e, a polêmica instaurada sobre as Políticas Públicas versam sobre a ausência de financiamento para a formação inicial (SAVIANI, 2009).

O depoimento de um dos pesquisadores entrevistados corrobora a essa ausência de financiamento.

> *Acho que na formação inicial falta um projeto nacional para isso – um programa voltado para a qualificação das licenciaturas. Embora tenhamos a política nacional para o magistérios, nunca se tocou até aqui nas questões da qualidade do currículo oferecido. Nunca se levou um programa para dizer "Olha, nós vamos investir nas licenciaturas. Vamos investir nas licenciaturas, em projetos integrados, em projetos inovadores (...) falta uma política incisiva do Ministério da Educação para as licenciaturas. (...) Ou seja, uma política realmente incisiva para formação inicial com apoios financeiros. (...)Todas as políticas que nós tivemos foram muito vagas, muito gerais, jogando para cooperações de estados, municípios, universidades que não acontece de modo eficaz (Entrevista P1).*

Diante deste descaso, faltam pesquisas objetivas sobre incentivo e financiamento educacional, conforme aponta o trabalho de Moreira (2012) sobre políticas de financiamento e de gestão da Educação Básica, conforme as palavras de um dos entrevistados.

> *Por outro lado, temos poucos educadores que se dedicam às questões de financiamento para oferecer subsídios fortes e objetivos para uma luta profissional coerente com as condições reais (Entrevista P1).*

Ainda, dissertando sobre as lacunas de programas e Políticas Públicas para a formação inicial nos deparamos com o Pibid. Um programa também em extinção, mas que foi um marco para os processos formativos de professores em todo Brasil. O livro organizado por Mendonça e Fernandes (2016), traz relatos interessantes sobre a concepção do Pibid como um espaço formativo.

O Pibid estava ainda galgando espaço, pois a perspectiva era atingir um número maior de licenciandos, para que a formação de fato acontecesse no lócus da profissão, pela parceria Universidade/Escola. De acordo com a pesquisa realizada na UNESP/Rio Claro, a partir das potencialidades evidenciadas do Pibid o autor conclui que "o PIBID/Matemática precisa ser ampliado cada vez mais, proporcionando assim oportunidades para outros licenciandos participarem das ações do programa" (RODRIGUES, 2016, p. 322).

Além de ampliar o número de licenciandos participantes, seria interessante também ampliar o número de professores participantes, conforme assinala o sujeito entrevistado.

> *Mas eu acho que a gente precisava de uma política de formação que ao mesmo tempo em que atingisse uma massa maior de professores fosse voltada para as práticas locais desses professores. Acho que ainda falta isso. Por exemplo, o Obeduc e o Pibid acho que ainda são muito restritos. O Pibid com poucos professores das redes participando e poucos licenciandos (Entrevista C3).*

> *Retomar o programa do Pibid, quer dizer, reinventá-lo, aumentar as bolsas, aumentar a bolsa do professor que participa desse programa, que demanda mais trabalho (Entrevista P4).*

Para Rodrigues (2016, p. 330),

> a dimensão do programa ao nível dos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil se constitui como um aspecto limitante do PIBID, pois o número de bolsas concedidas é limitada, considerando a grande demanda de alunos e professores que estão interessados em participar do programa.

O Pibid tem realmente um papel diferenciado na formação inicial (MENDES, 2013; BENITES; MISKULIN, 2014; RODRIGUES, 2016) e serve de inspiração para outros programas, conforme assinala um dos entrevistados.

> *Não tenho a menor dúvida, a menor dúvida, que o Pibid em primeiro lugar. Que o Pibid foi a grande experiência, o grande programa público de iniciação à docência. (...) Então acho que a gente tem programas hoje, até um pouco inspirados no Pibid (Entrevista P5).*

A inspiração deveria atingir os cursos de Licenciatura, de acordo com os depoimentos, abaixo.

> *Nós que atuamos no Pibid, e quando eu falo 'nós' eu estou falando do país inteiro, todas as universidades particulares e públicas que participaram do Pibid e participam, e já temos conhecimento, eu acho acumulado, pra pensar como seria um curso de licenciatura. (...) Então eu acho que, se essas pessoas que atuam no Pibid, tanto na escola quanto na universidade, sentarem e pensarem o curso de licenciatura eu acho que a gente avança (Entrevista P3).*

> *Então acho que um curso, da maneira que eu que eu estava dizendo para você, bastante integrado com a escola real que está aí, com as exigências do mundo real e da escola real também, eu acho que, a forma de pensar o curso com essa aproximação, com as parcerias que você pode fazer com a universidade, isso ajuda na profissionalização do professor (Entrevista P5).*

A proposta seria pensar um curso de Licenciatura totalmente integrado com a escola, se valendo da colaboração e da parceria Universidade/Escola. Para Fiorentini (2004), na colaboração as relações tendem a não serem hierárquicas, havendo liderança compartilhada, corresponsabilidade e confiança mútua no desenvolvimento das ações.

O trabalho de Zeichner (2013) aponta a emergência de uma formação de professores focada na escola e, o crescente aumento de modelos de residência docente, com foco nas experiências práticas.

Nesse sentido, as discussões mais atuais indicam para uma direção de formação que se coloca fora do ambiente universitário, como o "Espaço Público de Formação", proposto por SILVA JUNIOR (2015, p. 137),

> Construir um espaço público de formação significa expandir o debate para além das fronteiras acadêmicas a que ele se acha circunscrito e responder diretamente às tentativas de direcionamento que sobre ele recaem. Significa, pois, estabelecer condições de acesso e de manifestação a todas as forças sociais que têm algo a dizer sobre a questão, começando, em caráter imperioso, pelos maiores interessados em sua solução – os próprios professores.

A colaboração é uma dimensão interessante na parceria Universidade/Escola e, deve permear os processos formativos. De acordo com Miskulin et al. (2011, p. 176),

> a colaboração exerce na própria cultura docente um papel significativo quanto à reflexão sobre a constituição dessa cultura do ser professor, como uma de suas identidades apresentadas no próprio processo formativo. Colaborar, compartilhando narrativas, fatos, problemas, experiências, anseios, expectativas e histórias de aprendizagem revelam aspectos da prática docente de cada um, e esse fato pode apresentar-se como de fundamental importância no processo de formação do professor que ensina Matemática.

Uma das características da identidade, imersa à cultura da colaboração, é a "experiência negociada", na qual definimos quem somos pelas maneiras que nos experienciamos, por meio da participação, e pelas maneiras de nos "coisificar" por nós e outros (WENGER, 2001).

Porém, nem sempre encontramos espaços favoráveis dentro da escola para que possa ocorrer a colaboração, conforme assinala um dos pesquisadores entrevistado.

> *E também uma outra coisa que eu acho que é ruim, é que quando você tenta fazer esses trabalhos conjuntos isso não é valorizado pelo sistema, pelas políticas públicas, e pelo próprio sistema organizacional da escola. Então a gente acaba desistindo às vezes de fazer, e os colegas não se engajam por causa disso, porque o próprio sistema não valoriza esse tempo em que você passa discutindo coisas em conjunto, fazendo planejamento, e mesmo desenvolvendo coisas em conjunto (Entrevista C3).*

O trabalho do professor acaba sendo muito solitário dentro do contexto escolar, e isso emergiu dos discursos analisados, aqui, e em outros momentos já mencionados. Além de favorecer a investigação pelos pares na escola, de acordo com Miskulin et al. (2011), a colaboração contribui para a aprendizagem socialmente compartilhada. O isolamento do professor é retratado pelo excerto, abaixo.

> *Por isso que eu falo dessa coisa do respeito, da tolerância, do saber trabalhar em equipe. O trabalho do professor é muito solitário. As vezes a gente se vê dentro da escola, mas é muito solitário. Porque fechou a porta ele está sozinho. (...) É muito solitário, você não tem com quem dividir, você não tem com quem trocar. Quando você está no começo de carreira você fica perdido, "mas será que eu tô fazendo certo", né? E eu acho isso tudo muito angustiante. Então o professor ele precisa se sentir empoderado, eu acho. Eu acho que por isso que eu acho que ele precisa participar de grupos, do coletivo dentro da escola, do coletivo em outros espaços, mas ele tem que se unir, ele tem que se agrupar a alguém, porque senão ele pira (Entrevista P2, grifo nosso).*

> *Então essa é uma coisa que está em construção, e isso está colocado lá na Resolução 2/2015, as questões do trabalho coletivo, da produção coletiva, tanto do lado dos professores na universidade, nos cursos superiores, como do lado de pensar a formação do próprio aluno (Entrevista P1, , grifo nosso).*

O isolamento "impede o estímulo à criatividade, à busca por alternativas originais, e impede a colaboração e enriquecimento mútuo dos docentes" (PÉREZ GÓMES, 2001, p.169). Além disso, não favorece o entrelaçamento de culturas, condição importante para a constituição da identidade profissional. De acordo com Pérez Gómes (2001) a identidade profissional pode se constituir, entre outros, no entrelaçamento de culturas, no sentido de trazer o professor na coletividade e na negociação de significados pelo grupo e na união desse grupo. Quando o grupo se torna unido, os dilemas podem ser superados e, a comunidade consegue avançar, conforme o depoimento de um dos entrevistados.

> *A gente é um grupo até que bem unido. (...) E esse ano a gente conseguiu crescer bastante porque a gente conseguiu um investimento do ProEMI, então a gente conseguiu dar uma respirada e fazer algumas coisas legais (Entrevista E5).*

Por outro lado, dentro de uma comunidade a participação não é sinônimo de colaboração (BENITES, 2013) e, por isso, é preciso atenção para a colaboração não se tornar em uma colegialidade artificial (HARGREAVES, 1998). De acordo com Costa e Fiorentini (2005, p. 5) "A colaboração é uma destas formas de trabalho coletivo que não acontece pelo simples fato de haver um grupo de professores reunidos" .

A colaboração não deve acontecer apenas entre professores e gestores, ela deve ser uma dimensão permanente na cultura escolar. O envolvimento da comunidade e da família são importantes para superarem as dificuldades da unidade escolar, conforme depoimentos, abaixo.

> *Atividades de integração dos alunos com a comunidade que promovem a troca de experiências e abre as portas da instituição para que outros membros possam conhecer as instalações e usufruir dos recursos disponíveis (Entrevista E3).*

> *A família tem um papel fundamental na formação do aluno e hoje em dia parece que muitas famílias delegam parte da educação do aluno para a escola. É importante um trabalho conjunto da escola com a família. A escola não vai fazer milagre e isso acaba refletindo lá na sala de aula (Entrevista C1).*

Inclusive, um depoente mencionou a possibilidade de trabalhos voluntários, baseado em experiências de outros países, embora esta seja uma sugestão distante da nossa realidade cultural.

> *Criar essa cultura de amor à escola, de participação na escola é algo importante, que às vezes a esquerda também acha que não pode ser importante, que tá querendo valorizar o trabalho voluntário em troca do profissional. Não, isso é uma visão equivocada, a gente tem que ter trabalho voluntário e tem que ter o trabalho profissional bem pago. Trabalho profissional bem pago, em sistema nenhum do mundo que eu conheço, da Finlândia até os Estados Unidos, ele não prescinde da participação voluntária dos pais na escola. (...) é importante o filho ver o pai tomando conta da escola também (Entrevista P4, grifo nosso).*

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 vem ao encontro dessas necessidades atuais ao propor que os cursos de formação estejam atentos às perspectivas de formação que incluam o trabalho em equipe, colaborativo e interdisciplinar, como elementos essenciais para a profissionalidade docente. Além disso, pela resolução, fica evidente a importância de uma formação centrada em valores, ética e atitudes. Fato evidenciado no excerto abaixo.

> *Por isso que a Resolução 2/2015 chama muito a atenção para o fato que essa formação para uma atuação metódica para o ensino ela tem que estar aliada a uma formação em valores, ética e atitudes. Mas não é dando aula de ética que aliamos essa formação cognitiva com atitudes e comportamentos. É sendo éticos, tendo atitudes éticas, chamando a atenção para as responsabilidades sociais relativas às áreas de domínio de conhecimentos e seu uso (Entrevista P1, grifo nosso).*

Pensando em valores, éticas e, principalmente, atitudes, evidenciamos nos discursos dos coordenadores o interesse em formar professores que sejam responsáveis e comprometidos com a melhoria da Educação, e que ainda, se mostrem preocupados com a dimensão social do trabalho docente, conforme suas palavras.

> *O que esperamos é que o aluno que fez a Licenciatura atue no Ensino Fundamental e Médio de modo a tentar mudar ou melhorar a forma como está o ensino hoje em dia, principalmente a escola pública que acho que sofre as maiores consequências (...) Se vocês simplesmente aceitaram muita coisa que lhes contaram, precisam ter curiosidade pra saber de onde vem e tentar melhorar aquilo que para vocês não foi bom (Entrevista C1, grifo nosso).*

> *Mas eu sempre olho a formação das pessoas com quem eu trabalho na educação matemática, pensando no que elas vão ser como pessoa. Isso pra mim é uma coisa muito forte, desde que eu comecei a trabalhar. Não como vão ser do ponto de vista do conteúdo matemático só, mas como aquele conteúdo vai transformá-las como pessoas (...)Então para mim, ser professor significa ser alguém que ajuda no desenvolvimento do ser como um todo, não somente na questão do ensino da matemática, aí no nosso caso (Entrevista C3, grifo nosso).*

Pensando na perspectiva de formação explicitada na Resolução CNE/CP nº 2/2015, verificamos que coordenadores e pesquisadores buscam colocar em prática as diretrizes sobre o trabalho em equipe e a interdisciplinaridade.

> *(...) em síntese a gente gostaria que esse egresso fosse capaz de trabalhar em equipe, que ele fosse capaz de visualizar a importância social da matemática e ensinar de acordo com essa importância social, levar em conta também os aspectos culturais e da legislação nacional, para que ele tenha essa atuação adequada, e seja capaz de aprender, sempre de se renovar como profissional para se manter atualizado (Entrevista C3, grifo nosso).*

> *Além disso, um professor que tivesse conhecimento mais interdisciplinar, que conseguisse... Tudo bem que o conceito de interdisciplinaridade tem várias definições teóricas. Mas, seria importante que ele não ficasse tão focado, única e exclusivamente, só no ensino de matemática. Que ele conseguisse olhar um pouco mais amplo pras outras áreas, e eu digo isso por conta da nossa experiência com o Pibid (Entrevista P3, grifo nosso).*

Nesse sentido, surge a possibilidade dos cursos de formação pensarem em uma formação integrada, que valorize a articulação com as demais disciplinas, conforme assinala um dos pesquisadores entrevistado.

> *Então, nós precisamos aprimorar a nossa própria formação, dar-lhe amplitude, na universidade, para conseguir passar uma nova cultura para os nossos alunos. Têm Institutos Federais que já estão reformulando nessa direção, uma formação mais integrada, onde os professores também trabalham como um coletivo, a partir daí (...) Então, porque que essas licenciaturas não atraem? Acho que é porque eles são ruins, a formação na educação básica não cria motivação para essa escolha, também. (...) Por isso que hoje está se falando em Formação Integrada. Já cursos que começam a fazer formação integrada de professores em biologia e química, física e química, matemática e física, enfim você fazer uma formação integrada, e que ele possa dar várias disciplinas, tendo formação para ser um professor (Entrevista P1, grifo nosso).*

Entretanto, para garantir essa articulação entre diferentes disciplinas e áreas, percebemos a relevância do professor-formador que atua nos cursos de formação. Por esse e outros motivos é que as pesquisas sobre o papel do professor-formador ganharam destaque e sua devida atenção. Fato evidenciado no excerto abaixo.

> *E está aparecendo isso. A necessidade de quem dá aula no Ensino Superior de ter uma formação didática. Porque ele começa a falar grego para os alunos. Então essa questão didática ela está posta. E didática não é só uma questão educacional, é uma questão que envolve muitos conhecimentos de modo interdisciplinar (Entrevista P1).*

Perante este cenário podemos afirmar que as instituições formadoras e as Políticas Públicas educacionais interferem no trabalho do professor e, consequentemente, em sua identidade. Neste ínterim, outras ações foram evidenciadas durante as Entrevistas. Uma delas é a Política de Progressão Continuada, do estado de São Paulo, conforme excertos.

> *Então o aluno sabe que ele não precisa de esforço nenhum pois qualquer coisa que ele fizer ele é automaticamente aprovado. Então não se pode reprovar aluno porque deixa traumatizado. Mas e todo o processo? Adianta você aprovar e esse aluno sai semianalfabeto da escola pois muitos não sabe ler e escrever hoje em dia (Entrevista C1).*

> *E a Progressão Continuada que deveria propor isso na verdade na prática não propõe nada, nada, nada disso. Se falassem assim "Olha, vamos fazer uma DP". Mas vamos fazer uma DP então interessante, que o cara vai vir na aula. "Olha, mesmo com a DP ele não está conseguindo". Então vamos fazer uma turma de reforço. Vamos ter como trazer esse aluno pra realidade da sala de aula dele. Não tem isso (Entrevista E5).*

A Política de Progressão Continuada instaurou uma cultura discente que não cabe espaço ao esforço, comprometimento e responsabilidade pelo estudo. A falta de interesse e motivação pelos estudos, por parte dos alunos, interferem na identidade docente do professor, pois não são desafiados pelos alunos a produzirem conhecimento.

Nesse sentido, entendemos que as Políticas Públicas podem afetar o trabalho do professor, sua formação e, consequentemente, a sua identidade. Flores (2014, p. 864) alerta sobre a necessidade de "analisar a forma como elas têm afetado o trabalho das escolas e dos professores, e fundamentalmente o modo como o seu profissionalismo tem sido (re)definido".

Nesta mesma direção, podemos refletir sobre a Reforma do Ensino Médio que está sendo (im)posta e suas implicações para o exercício docente, a partir do relato do pesquisador.

> *(...) a própria Reforma do Ensino Médio, sem entrar na discussão sobre ela, mas da forma como foi feita, sem ouvir professores, sindicatos, por decreto, é criminosa pra dizer o mínimo (Entrevista P4).*

De acordo com Marcelo (2009b) o conteúdo que se ensina é sem dúvidas a chave para a constituição da identidade profissional, justificada pelos modos de atuação profissional nos diferentes níveis de ensino, do ensino infantil ao superior. Além de influenciar na identidade, o conhecimento do conteúdo parece ser um indício de reconhecimento social.

Diante de toda a discussão realizada nesta Seção, sobre formação de professores, cursos de Licenciatura em Matemática, profissionalidade docente e, consequentemente, identidade docente, gostaríamos de finalizar com excertos dos egressos, que simbolizam a satisfação com a formação. Cabe ressaltar que a partir da trajetória de aprendizagem definimos quem somos em função de onde viemos e para onde vamos (WENGER, 2001).

> *Olha, assim, eu acho que a instituição fez o correto, pois eu cheguei formado no mercado de trabalho, mas eu só não tinha ainda a prática pedagógica dos cinquenta minutos em sala de aula, mas toda a outra parte que é o planejamento, a leitura, preparar aula, isso ai a faculdade cumpriu bem o seu papel, então eu acho que quanto a isso não haveria reclamação nunca da UNESP em formar professores (Entrevista E1).*

> *Muitos seguiram caminhos diferentes, procuraram novas profissões, mas os que ficaram na docência são vistos como professores excelentes principalmente no domínio dos conteúdos, aspecto que atualmente está sendo problemático nas escolas (Entrevista E3).*

> *E eu vejo hoje assim que a USP ela é um centro de excelência naquilo que ela faz, então ela quer os melhores alunos, ela quer os melhores profissionais saindo de lá, então eles têm um padrão de excelência e eles querem que todos os alunos se adequem a isso (Entrevista E4).*

Embora existam lacunas, de diferentes naturezas, nos processos formativos, os cursos analisados buscam minimizar essas lacunas a cada dia, atentos às propostas atuais de formação e, preocupados com a profissionalização dos egressos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje.
De modo que o nosso futuro baseia-se no passado
e se corporifica no presente.
Temos de saber o que fomos e o que somos,
para sabermos o que seremos.
(Paulo Freire)

Chega, enfim, o momento de expormos ao mundo o que, de fato, investigamos nesta pesquisa, os caminhos trilhados e os resultados obtidos. O percurso foi tortuoso, como haveria de ser, e a nossa identidade enquanto pesquisadoras foi sendo mobilizada, a cada Seção deste trabalho, revelando, aos poucos, o amadurecimento e a "coisificação" em relação ao tema investigado.

Embora com muita persistência e limitações, a sensação é de dever cumprido, e cabe, agora, responder ao querido Prof. Dr. Romulo Campos Lins a pergunta por ele direcionada, em momentos de discussão inicial do projeto de pesquisa, o qual se solidificaria no trabalho atual[54]: Como dizer ao mundo que isso é útil? Dessa forma, tentamos apresentar a trajetória da investigação, partindo da problemática inicial, explicitando as escolhas teóricas, mostrando os meios utilizados para recolher os dados, mencionando a forma de análise, até findarmos com os resultados e as contribuições da pesquisa.

Iniciamos a investigação querendo compreender porque professores com a mesma formação possuem práticas e posicionamentos distintos no desenvolvimento do trabalho docente. Nesse sentido, o nosso olhar estava direcionado para a compreensão e constituição da identidade docente. Por esse motivo, tomamos como questão norteadora a seguinte pergunta: *Como se constitui a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática?* A resposta a essa pergunta balizou nossas considerações sobre o objetivo da investigação – *analisar e compreender a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Estado de São Paulo*.

Compreender o fenômeno investigado – Identidade Docente dos Egressos – significa tecermos uma articulação teórica entre a profissionalidade e profissionalização docente, com as facetas que compõem a identidade docente. Dessa forma, os aportes teóricos emergiram de vertentes de estudo, tais como: Profissão do Professor e Identidade Docente.

[54] Essas questões foram direcionadas em momentos de discussões durante um evento realizado no PPGEM Unesp/Rio Claro.

A sustentação teórica relacionada à Profissão do Professor, inclui o estudo detalhado da profissionalidade e profissionalização docente, de alguns cursos de Licenciatura em Matemática que são oferecidos no estado de São Paulo, bem como das atuais Políticas Públicas de formação.

Partimos da premissa que a docência, por ser uma profissão, tal como as demais profissões, deve ser aprendida (MIZUKAMI, 2013). Como profissão, ela necessita de conhecimentos específicos para o exercício profissional, tanto teóricos quanto práticos, que convergem para a sua profissionalidade. Os estudos recentes sobre a profissionalidade docente apontam que o professor que ensina Matemática necessita não só de conhecimentos matemáticos e pedagógicos, mas de conhecimentos em gestão escolar, em tecnologias, em interdisciplinaridade, entre outros conhecimentos.

Para nós, na presente pesquisa assumimos a ideia de profissionalidade interativa e deliberativa (HARGREAVES, 2004), na qual requer aos docentes "autonomia; pluralidade de saberes; e capacidade de analisar e avaliar, em uma comunidade crítica, seu trabalho, deliberando sobre os rumos de sua prática e os valores a serem cultivados" (FIORENTINI, 2009, p. 250).

Torna-se relevante, no cenário atual, saber articular os conceitos matemáticos com outros elementos da própria Matemática e com outras áreas de estudo, como Física, Química e Biologia. A interdisciplinaridade está ganhando cada vez mais força e espaço em ambientes educacionais, impulsionada, principalmente, pelas exigências contemporâneas da sociedade e do mercado de trabalho. Essa dinâmica ainda inclui as possibilidades de desenvolvimento de projetos coletivos, por meio da colaboração/parceria, assim como a criação de cenários de aprendizagem que não se limitam aos muros escolares (RODRIGUES; SILVA; MISKULIN, 2015).

Essas perspectivas são permeadas pela dimensão social do trabalho docente e pelo papel social da Matemática e da Educação. A formação de cidadãos críticos, ativos e politicamente engajados poderá acontecer pela aprendizagem socialmente compartilhada em cenários interdisciplinares (WENGER, 2001). Insere-se à profissionalidade o conhecimento da diversidade social, política e social do contexto dos alunos e da instituição escolar e, igualmente, da sua estrutura e funcionamento.

Destacamos, no cenário delineado, alguns conhecimentos da profissionalidade docente que emergem a partir da prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), e que são considerados como aspectos epistemológicos e didáticos do trabalho docente. Incide, ainda,

sobre a profissionalidade uma faceta subjetiva do individuo, que pode ser potencializada em cursos de formação.

O profissionalismo docente corresponde à vertente subjetiva do trabalho do professor, que são ações e comportamentos manifestados durante o exercício profissional, tal como o compromisso com o projeto pedagógico, o comprometimento com a melhoria da Educação, o engajamento em atividades coletivas, a responsabilidade pela formação dos alunos e a assiduidade (LIBÂNEO, 1998; FLORES, 2014; VANASSCHE; KELCHTERMANS, 2014).

Embora sejam aspectos vinculados às subjetividades do professor, os cursos de formação inicial devem estar atentos para garantir o desenvolvimento do profissionalismo docente, em ética e respeito. As diretrizes atuais para a formação de professores, como a Resolução CNE/CP nº 2/2015, mencionam esses aspectos.

Aliado ao profissionalismo e à profissionalidade docente encontramos o processo de profissionalização do trabalho docente. Trata-se de um espaço autônomo da docência, próprio à sua profissionalidade, reconhecido e respeitado pela sociedade enquanto profissão. As discussões acerca do processo de profissionalização consideram a trajetória da formação de professores institucionalizada, o estatuto e regimento profissional, a valorização salarial, o plano de carreira, entre outros (GATTI, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2010; FLORES, 2014).

Porém, na contramão do processo de profissionalização, tomamos ciência da precarização do trabalho docente, principalmente em instituições públicas de Educação Básica. As condições estruturais do trabalho docente, as formas de contratação dos professores, a ausência de planos de carreira, a desarticulação das organizações sindicais, a submissão às rotinas e burocracias impostas pelo funcionalismo público, acabam direcionando a profissão docente para um processo de desprofissionalização (ANDRÉ, 2009; PAULA JÚNIOR, 2012).

Tal fato é realmente preocupante, pois a proletarização do professor impõe limitações à sua autonomia enquanto profissional e, consequentemente, à qualidade da Educação.

Dentro do atual quadro educacional, passamos a nos questionar: qual seria a formação adequada para um professor de Matemática?

Os cursos de Licenciatura em Matemática possuem uma importância ímpar na formação dos professores e na constituição da sua identidade profissional. Com certeza, os aspectos mencionados anteriormente, sobre a profissionalidade, profissionalismo e profissionalização devem ser considerados. Mas, a grande questão pode ser explícita: como mobilizar esses conhecimentos?

A evidência mais intensa incide sobre a formação do licenciando centrada na escola. A proposta de Zeichner (2010) sobre a constituição de espaços híbridos de formação é uma tendência nos atuais programas de formação inicial, os quais consideram a escola como lócus da formação. A Residência Pedagógica e o Pibid são programas que buscam minimizar as lacunas entre teoria e prática pela parceria Universidade/Escola. Esse é, sem dúvida, o paradigma atual relativo à formação de professores. Inclusive, conforme mencionamos na Seção 2, o MEC lançou, em outubro de 2017, uma Política Nacional de Formação de Professores que prioriza essas perspectivas.

Para garantir uma formação integrada, balizada pela cultura da colaboração e da interdisciplinaridade, torna-se necessário estabelecermos o lugar da Licenciatura dentro das Instituições de Ensino Superior. Esse é um dilema vivenciado pelos cursos de formação inicial, pois não possuem um valor institucional claro, administração e financiamentos próprios, além de espaços bem delimitados de ensino e pesquisa, desfavorecendo a identidade dos cursos de Licenciatura em Matemática e, consequentemente o processo de profissionalização docente.

Para alcançarmos o objetivo da investigação, um outro suporte teórico emergiu das abordagens sociológicas sobre a constituição da identidade docente. O referencial teórico deste trabalho esteve ancorado nos estudos de Wenger (2001), Dubar (2005; 2009), Kelchtermans (2009) e Marcelo (2009a; 2009b), os quais concebem a identidade docente na inter-relação entre os aspectos pessoais e sociais, e diretamente influenciada pelos aspectos relacionados à profissionalidade e profissionalização docente.

Para tanto, a nossa concepção de identidade docente considera: os processos de negociação de significados dos egressos com sua profissionalidade; a prática social e o repertório de ações compartilhadas em processos formativos; as experiências vivenciadas pelo egresso dentro e fora do contexto acadêmico; o entrelaçamento das culturas docente, institucional, escolar e discente, juntamente com as Políticas Públicas que balizam a profissionalização docente.

Além disso, os aspectos pessoais – a subjetividade do ser professor no exercício de sua profissão, a sua especificidade e suas particularidades psicológicas e axiológicas –, e os aspectos sociais – interação com os pares, com alunos e outros, do ser professor no processo de constituição da sua profissão, os quais podem ser destacados conceitos como negociação e renegociação de significados, compartilhamento de experiências, participação/coisificação e aprendizagem socialmente compartilhada – são conceitos que englobam a Identidade Docente.

A imagem que os professores possuem de si, os sentidos que atribuem à sua profissionalidade e os significados que outros lhes atribuem, dependem de diversos fatores, tais como, a relação professor-aluno, a disciplina que lecionam, as funções exercidas, o contexto de trabalho, suas concepções e crenças sobre a Educação, suas histórias de vida, entre outros (FLORES, 2014).

Nesse sentido, compreender e analisar a identidade docente de egressos significa estabelecermos uma inter-relação entre a profissionalidade, os cursos de Licenciatura em Matemática e as Políticas Públicas educacionais e de formação. Para viabilizar essa compreensão, buscamos evidências nos discursos de egressos, coordenadores de cursos e pesquisadores envolvidos com Políticas Públicas.

Dessa forma, nesta pesquisa, conseguimos perceber como a identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática se constitui e se mostra, a partir dos cinco núcleos de sentidos (Categorias de Análise), identificados nos diálogos dos sujeitos entrevistados.

A Categoria de Análise intitulada "*Trabalho Docente e Conhecimento do Professor: caminhando para a profissionalidade*", nos remete a identificarmos qual o dever legítimo do professor enquanto profissional, quais conhecimentos enfeixam sua profissionalidade e as implicações e dificuldades do contexto social dos alunos e da instituição.

Alguns depoimentos permitiram que identificássemos indícios da constituição da identidade docente, tal como a concepção do que é ser professor.

Na visão dos sujeitos entrevistados, o professor figura-se como um mestre, que orienta tanto a formação acadêmica, quanto a formação humana. A dimensão social do trabalho do professor é bem presente e, por isso, os egressos atribuem ao professor a responsabilidade de formar cidadãos críticos. Para tanto, reconhecem o papel social da Matemática e do conhecimento, como transformadores da condição social dos alunos. Nesse cenário o aluno é concebido como protagonista da sua aprendizagem, e o professor possui a tarefa de orientar e facilitar a aprendizagem, deixando o conteúdo como coadjuvante.

Para se portar como um mediador é preciso ser criativo, utilizar diferentes metodologias, se apoiar no trabalho com projetos e cunhar cenários de aprendizagem que extrapolem a sala de aula. Porém, os egressos admitem que o ensino tradicional prevalece durante grande parte de sua prática pedagógica. Romper com essa cultura discente/institucional ainda é um desafio, mas é uma meta.

Pela nossa concepção de identidade docente, os conhecimentos que o professor necessita para desempenhar seu trabalho também influenciam no modo de agir e, por isso, conseguimos pontuar um corpo de conhecimentos, ressaltados pelos egressos, que são importantes à profissionalidade docente (GATTI, 2010).

O conhecimento matemático e didáticos/pedagógico são importantes, mas não suficientes para a profissionalidade do professor. Deve estar aliado ao conhecimento em planejamento e organização, para gerir a sala de aula; ainda, à compreensão de metodologias diversificadas e articuladas com a utilização de tecnologias; deve, também, articular-se ao conhecimento do currículo da Educação Básica, além de inteirar-se acerca da estrutura e funcionamento da instituição. Em um plano mais amplo, necessita conhecer os aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação, assim como compreender os aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem.

Além desses, os egressos possuem consciência de um corpo de conhecimentos advindos da negociação dos conhecimentos e conceitos a partir da prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). Por isso, valorizam as experiências com o estágio na formação inicial. Muitos mencionaram o "choque de realidade" vivenciado em início de carreira pelos egressos.

Losano, Fiorentini e Villarreal (2017) apontam que professores em início de carreira estão envolvidos em um processo complexo de desenvolvimento identitário, pois consideram as formas de participação e as práticas possíveis dentro do contexto do trabalho, as posições que um recém-chegado pode reivindicar, negociar e assumir dentro das instituições educacionais e as práticas e discursos culturais incorporados no passado.

Dentre as dificuldades advindas do trabalho docente, encontramos a falta de interesse pelo estudo, a indisciplina e o esforço em motivar os alunos. Os impasses na relação professor-aluno comprometem e desafiam o trabalho do professor, nesse sentido, a cultura discente influencia o trabalho docente e, consequentemente, sua identidade.

Pensar sobre a Categoria de Análise "*Cursos de Licenciatura: aspectos estruturais e conceituais*" e a constituição da identidade docente, nos faz refletirmos sobre as influências dos processos formativos na profissionalidade docente. Para embasar essa categoria, buscamos compreender a forma de organização e as finalidades das instituições para com a formação de professores.

Os cursos de Licenciatura em Matemática carecem de espaço dentro dos departamentos e institutos. Existe uma disputa de poder, que impõe limites para recursos e financiamentos direcionados aos cursos e às pesquisas desenvolvidas, interferindo na

identidade e natureza do curso. Pesquisadores e educadores buscam respostas à pergunta: qual o lugar da Licenciatura? (GATTI, 2015).

A identidade dos cursos também fica comprometida quando a formação, prática e pedagógica, ocupa um lugar secundário, assumindo as características de um curso de Bacharelado em Matemática. Identificamos que os cursos ainda estão distantes em relação à articulação entre teoria e prática que as diretrizes estabelecem, interpretando erroneamente a questão da prática como componente curricular (MARCATTO, 2012).

Dessa forma, os currículos dos cursos precisam ser revistos e, ainda, torna-se necessário conhecermos o perfil dos professores formadores, os quais irão atuar nos cursos de Licenciatura em Matemática, para possibilitar que o Projeto Político Pedagógico, elemento fundamental na constituição da identidade dos cursos, seja cumprido.

Os egressos mencionaram que a orientação que tiveram durante a Graduação foi definidora para o desenvolvimento e a conclusão do curso. As reprovações e dificuldades em acompanhar as disciplinas no início do curso foram marcantes, e considerados por nós como "incidentes críticos" (UITTO et al., 2016). Sentiram falta de práticas inclusivas, porém, elogiaram o desenvolvimento da autonomia que os cursos lhes proporcionaram.

Pelos depoimentos dos egressos percebermos elementos da formação inicial que influenciam a identidade docente, tais como, o teor das disciplinas cursadas, o modo dos professores formadores se posicionarem, as metodologias, a experiência com o estágio, entre outros. Foram fatos marcantes, que os egressos carregam em sua profissionalidade. Para Losano, Fiorentini e Villarreal (2017), na formação inicial, as experiências iniciais, como o trabalho colaborativo com outros colegas e a análise de práticas de ensino, ajudam os futuros professores a se projetarem para o futuro.

A Categoria de Análise denominada "*Profissionalização como Espaço Próprio à Profissionalidade*" nos mostrou como as escolhas profissionais, o reconhecimento da docência enquanto profissão e os processos de descaracterização da carreira docente influenciam na constituição da identidade docente.

O processo de profissionalização inicia-se com a escolha profissional, que pode ocorrer pela necessidade financeira, pelos fatores circunstanciais, pela afinidade com a carreira docente e com a Matemática, pelas influências do contexto do estudante, pela influência familiar, entre outros, conforme mencionaram os sujeitos entrevistados.

Porém, o que de fato acaba influenciando a identidade docente do egresso é a "socialização primária" com o ensino (TARDIF, 2002), e as crenças construídas durante os

anos escolares, além da influência do mestre-modelo (RONCA, 2005). Os professores se tornam exemplos aos seus alunos, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior e, por isso, é importante que nos cursos de formação haja uma atenção mais orientada aos professores formadores que atuam nas Licenciaturas. Conforme os egressos evidenciaram nesta pesquisa os professores tornam-se exemplos para seus alunos.

Após a escolha profissional, faz parte do processo de profissionalização o reconhecimento, pelos alunos e pela sociedade, desse professor enquanto profissional. Isso significa, entre outros fatores, ter um estatuto profissional, almejar um plano de carreira e conhecer a sua profissionalidade para, então, propiciar um espaço autônomo para a sua profissionalidade.

Dessa forma, percebemos pelos entrevistados a preocupação com o estatuto profissional, a associação à sindicatos e a inquietação a respeito do piso salarial, elementos que caracterizam o processo de profissionalização e influenciam, diretamente, o trabalho do professor e, consequentemente, a sua identidade profissional.

A mídia, de modo geral, tenta descaracterizar a figura do professor, conforme mencionado por um dos pesquisadores. Acrescenta-se a isso, a falta de valorização do professor e da profissão, a baixa remuneração, as condições de trabalho precárias vivenciadas pelos egressos entrevistados e, assim, entramos na lógica da desprofissionalização (ANDRÉ, 2009).

Essa precarização do trabalho docente, junto ao processo de desprofissionalização, acaba tornando a carreira docente não atrativa, resultando em uma escassez de professores na Educação Básica (GATTI; BARRETO, 2009). A docência acaba não sendo atrativa para quem está nela, no caso os egressos, gerando dúvidas sobre sua permanência e, também para aqueles que estão em vias de escolherem uma profissão. Esse quadro, de maneira geral, afeta os modos de o professor se posicionar dentro do contexto escolar e a sua identidade docente.

Nessa direção, conseguimos estabelecer uma inter-relação com a Categoria de Análise seguinte, que nomeamos "*Comprometimento e Engajamento do Professor: um percurso de seu profissionalismo*". Tal categoria surgiu a partir da seguinte reflexão: o que, de fato, mantém o professor em sala de aula perante o quadro "fracassado" da Educação?

Traços de sua personalidade e, consequentemente, de sua identidade são evidenciados quando consideramos o compromisso, respeito, assiduidade e as atitudes do profissional da docência. São aspectos subjetivos ao trabalho do professor, mas incidem sobre a identidade docente e desencadeiam tomadas de decisões e reflexões, influenciadas pelo contexto de trabalho e/ou pela própria formação inicial (KELCHTERMANS, 2009).

A motivação para o trabalho (KELCHTERMANS, 2009) e o compromisso de garantir Educação de qualidade aos alunos são elementos importantes do profissionalismo docente. Porém, a escola impõe limites à prática docente, colocando "em xeque" o profissionalismo dos egressos. Romper com essa lógica acaba sendo um desafio para os professores que se apresentam como "vítimas do sistema" (HARGREAVES, 1998).

Por outro lado, a consciência do inacabamento da formação e a busca por formação continuada sinalizam o comprometimento do professor com sua profissionalidade e a possibilidade de momentos de reificação de conceitos importantes à sua profissão (WENGER, 2001).

A participação em atividades de formação, compartilhando conhecimento com pessoas mais experientes, revela o interesse pela qualidade do trabalho a ser realizado e, obviamente, pela qualidade do ensino. Ainda, podemos perceber a constituição da identidade como um processo relacional e evolutivo, o qual traz implicações ao seu desenvolvimento profissional (MARCELO, 2009a; 2009b).

Concordamos com Wenger (2001) quando afirma que a constituição da identidade acontece por meio da negociação de significados e pelo repertório compartilhado de ações na experiência do sujeito com o grupo/comunidade.

Por fim, a Categoria de Análise intitulada "*Formação de Professores na Atualidade: desafios e perspectivas das políticas educacionais e da colaboração*" nos revela os modos com estão sendo elaboradas e colocadas em práticas as Políticas Públicas educacionais e de formação, e as influências que podem exercer na identidade docente de egressos.

Pelas discussões realizadas, percebemos uma estreita relação entre as propostas de formação pelas instituições formadoras, as Políticas Públicas educacionais e suas implicações no trabalho do professor, influindo em sua identidade.

As propostas de formação continuada apresentadas pelo governo não contemplam a redução na jornada de trabalho e, carecem de incentivo para a realização de pesquisas na escola e de investimentos para os professores participarem de eventos acadêmicos. Momentos de compartilhamento de experiências com os pares e tempo de estudo são elementos essenciais na constituição da identidade do professor.

Programas interessantes para a formação inicial e continuada de professores, como o Pibid e OBEDUC, ao invés de expandirem, talvez sejam extintos por conta da não sustentabilidade das Políticas Públicas educacionais.

O Pibid possui um papel diferenciado na formação dos professores e deveria servir de inspiração para cursos de Licenciatura, pois propõe uma formação centrada na escola. A escola deve ser o lócus da formação docente, conforme aponta o trabalho de Zeichner (2013) sobre espaços híbridos de formação, se valendo da colaboração e da parceria Universidade/Escola. A colaboração é uma dimensão importante na parceria Universidade/Escola, portanto deve permear os processos formativos. Para Miskulin et al. (2011, p. 176), "a colaboração exerce na própria cultura docente um papel significativo quanto à reflexão sobre a constituição dessa cultura do ser professor, como uma de suas identidades apresentadas no próprio processo formativo".

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 vem ao encontro dessas necessidades atuais ao propor que os cursos de formação estejam atentos à perspectiva de formação integrada, a qual deve incluir o trabalho em equipe, colaborativo e interdisciplinar. Além disso, prevê que seja uma formação centrada em valores, ética e atitudes. Pelos depoimentos, as instituições analisadas estão preocupadas com essas diretrizes e dispostas em colocá-las em prática.

Nesse cenário, os cursos de Licenciatura em Matemática devem formar professores que sejam responsáveis e comprometidos com a melhoria da Educação e, sob outro prisma, que se mostrem preocupados com a dimensão social do trabalho docente. Nesse sentido, torna-se necessário que os cursos de Licenciatura desenvolvam estratégias para propiciar conhecimento teórico e prático, a fim de que os egressos consigam ultrapassar o senso comum, tornando-se profissionais críticos e autônomos, no sentido de se posicionarem perante sua profissionalidade.

A pesquisadora Gatti (1996) já assinalava que alguns fatores são importantes para determinar a identidade docente. Alguns estão relacionados ao contexto institucional como as burocracias escolares, as políticas de formação, as condições salariais e as perspectivas de carreira. Outros dizem respeito às características pessoais, como suas convicções, preconceitos, habilidades gerais e pedagógicas, expectativas e formas próprias de construção cognitiva.

Dessa forma, pela interpretação e discussão realizada a partir de cada Categoria de Análise, e com embasamento no referencial teórico, podemos perceber que existem aspectos *estruturais* e *conceituais* que incidem sobre a identidade docente, os quais estão inter-relacionados.

Os *aspectos estruturais* da identidade docente estão relacionados às dificuldades presentes no contexto escolar, aos aspectos práticos da profissionalização e

desprofissionalização docente, às Políticas Públicas educacionais, ao desenvolvimento e organização das disciplinas da Graduação e à identidade dos cursos de formação.

Abarcariam os *aspectos conceituais* da identidade docente a profissionalidade, os conhecimentos teóricos e práticos para a docência, o dever legítimo enquanto profissional, a "socialização primária", a figura do mestre-modelo, o profissionalismo e a concepção do que é ser professor na atualidade.

Nesse sentido, a identidade docente tem sido revelada na inter-relação entre os aspectos pessoais e sociais, e influenciada diretamente pelos aspectos relacionados à profissionalidade e à profissionalização docente.

Defendemos, neste trabalho, a tese de que a identidade docente se constitui a partir de aspectos estruturais e conceituais que emergem dos diferentes contextos em que o professor está inserido, da vivência proporcionada pela instituição de formação e das Políticas Públicas educacionais. Ressaltamos, igualmente, que o conceito de identidade docente foi se construindo, ao longo desta pesquisa, pelo olhar único da pesquisadora e pela natureza do objetivo investigado. A compreensão da pesquisadora sobre identidade docente não se finda nesta tese, pelo contrário, abre horizontes para a própria definição de identidade.

Apontamos que o diferencial desta pesquisa situa-se na possível inter-relação entre os cursos de formação, as Políticas Públicas e a profissionalidade da docência com a identidade docente. Além disso, buscamos trazer um viés político para a discussão sobre a identidade docente, como o questionamento do lugar da Licenciatura em Matemática dentro das IPES e os processos de profissionalização/desprofissionalização.

O campo da Formação de Professores necessita de pesquisas com egressos e, neste trabalho, pudemos apresentar um breve panorama da atuação dos egressos dos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP (Rio Claro e Bauru) e da USP (São Carlos).

A partir deste trabalho, percebemos que existe uma discussão que não podemos mais adiar: como queremos que nossos professores sejam formados? Qual a projeção que fazemos dos egressos como professores?

Existem mudanças radicais a serem realizadas nos processos formativos: reorganização do currículo (relação teoria e prática), professores formadores articulados, inserção de cenários de aprendizagem por projetos (inserção da interdisciplinaridade), parceria universidade/escola (colaboração), inserção do "profissionalismo" (formação ética em valores e atitudes), definição do local da Licenciatura (relações de poder) e, a valorização da diversidade cultural. E, ainda, mudanças a ser realizadas no trabalho docente: valorização

do professor, financiamento para pesquisas na escola e oferta de programas para a formação continuada.

Destacamos, no contexto desta pesquisa, que os conceitos evidenciados sobre a identidade docente estão associados ao processo de constituição do professor e revelam, por exemplo, que o processo formativo de professores é contínuo e não se encerra com a conclusão da Graduação, pelo contrário, se estende ao longo da vida. Isso implica em considerarmos Políticas Públicas que sustentem o desenvolvimento profissional dos professores ao longo dos anos.

Nesse caminhar, ao desvendarmos o conceito de identidade mostramos, com a nossa pesquisa, a corporificação do presente, com a consciência do inacabamento deste trabalho para perspectivas de pesquisa futuras. Seguimos com o sentimento de luta constante, pela carreira e pela formação inicial de qualidade para os futuros professores.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia.** Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti, com colaboração de Maurice Cunio, Antonieta Scartabello, Carla Comi, Rodolfo llari e Sílvia Salvi. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALFONSI, S. O.; PLACCO, V. M. N. de S. A crise não reconhecida: identidade docente de professores do ensino fundamental 2. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 62-79, jan./jun. 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZANJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n. 3, p.174-181, set/dez. 2010.

ANDRÉ, M. Espaços alternativos de formação docente. In: SILVA JUNIOR, C. A. da et al. (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 99-115.

AGELIN, P. E. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 3, n. 1, p. 1-16, jul./dez. 2010.

AZEVEDO, A. A.; FERNANDES, C. M.; BONIFÁCIO, R. M. Professores em início de carreira: políticas públicas no contexto da América Latina. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 10, p. 31-44, jan./jun. 2014.

BAIRRAL, M.A. Natureza do conhecimento profissional do professor: contribuições teóricas para a pesquisa em educação Matemática. **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 11-33, fev. 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. Contribuições da CADES para a Educação Matemática secundária no Brasil: uma descrição da produção bibliográfica (1953-1971). **Bolema**, Rio Claro, v. 23, n. 35A, p.159-183, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARTON, D.; TUSTING, K. **Beyond Communities of Practice**: language, power and social context. New York: Cambridge University Press, 2005.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, p. 107-128, 2004.

BENITES, V. C. **Formação de Professores de Matemática:** dimensões presente na relação PIBID e Comunidade de Prática. Dissertação (Mestre em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

BENITES, V. C.; MISKULIN, R. G. S. Dimensões da formação de professores de matemática: PIBID e Comunidades de Prática. In: Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, 4, 2014, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: UFTPR, 2014.

BENITES-BONETTI, V. C. et al. Dimensões da formação de professores de Matemática junto ao PIBID: duas pesquisas sobre o subprojeto desenvolvido no IGCE/Unesp/Rio Claro. In: MENDONÇA, S. G. de L.; FERNANDES, M. J. da S. (Org.). **PIBID/Unesp:** Memórias e trajetórias no campo da formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica/Unesp, 2016. p. 143-155.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem qualitativa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 15-26, mai./ago. 2012.

BORBA, M. C. A Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. In: Reunião Anual da Anped, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: MG, 2004. Cd-Rom.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez 1996. p. 27833. Disponível em: < https://goo.gl/oigr9n >. Acesso em: 8 mar. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 1302, de 6 de novembro de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 9 de 8 de maio de 2001.**Documenta, Brasília, n. 476, p. 513-562, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002a. Seção 1, p. 8.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002b. Seção 1, p. 9.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 3, de 18 de fevereiro de 2003**. Estabelece Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de fevereiro de 2003. Seção 1, p.13.

BRASIL. **Decreto n° 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. [2009]. Disponível em: <https://goo.gl/PNqabJ>. Acesso em: 12 jan. 2017.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura.** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Superior, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20

de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. [2016]. Disponível em: <https://goo.gl/Qp7cyB>. Acesso em: 14 jan. 2017.

CARNEIRO, M. G. S. **As possíveis influências das experiências da prática na cultura docente dos futuros professores de Matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2009.

CAVALCANTI, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CATTAI, M. D. S. **Professores de Matemática que Trabalham com Projetos nas Escolas:** Quem são eles?. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2007.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In IRAN, A.; PERSON, C. D. (Eds.), **Review of Research in Education**, Washington, v. 24, p. 251-307, 1999.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Pailo: Editora Cortez, 2002.

COSTA, G. L. M.; FIORENTINI, D. A colaboração na introdução das tecnologias de informação e comunicação na prática escolar de matemática: abrindo caminho para uma nova cultura docente. In: Seminário Internacional, 3., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005. p. 1-17.

CRECCI, V. M. **Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 15, n.1, p. 9-23, jan./abr. 2013.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Gestão do Currículo de Matemática sob Diferentes Profissionalidades. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n.49, p. 601-620, ago. 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURI, E. A formação inicial de professores para ensinar Matemática: algumas reflexões, desafios e perspectivas. **Rematec**, Natal, v. 6, n. 9, p. 75-94, jun. 2011.

D'AMBROSIO, U. **Uma história concisa da Matemática no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DARRAGH, L. Identity research in mathematics education. **Educational Studies in Mathematics**, v. 93, p. 19 - 33, set. 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. 1 Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Org.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 148-161, jan./abr. 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, jan./jul. 2010.

DIOGO, M. das G. V de S. **Uma abordagem didático-pedagógica do cálculo diferencial e integral I na formação de professores de matemática**. Tese (Doutora em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Atahrl M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. Porto: Afrontamento, 2009.

FARIAS, M. M. do R. **Introdução a noções de cálculo diferencial e integral no ensino médio no contexto das TIC**: implicações para prática do professor que ensina matemática. Tese (Doutora em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

FAVINHA, M. A formação de professores em Portugal e o processo de Bolonha. In: PENITENTE, L. A de A.; MENDONÇA, S. G. de L. (Org.). **Políticas para a Formação de Professores da Educação Básica**: Modelos em Disputa. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 31-37.

FIORENTINI, D. Alguns Modos e ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. In: **Zetetiké**, Campinas, v. 3, n. 4, 1995, p.1-37.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C. & ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Autêntica: Belo Horizonte, 2004.

FIORENTINI, D. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FIORENTINI, A. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, D; GRANDO, R. C; MISKULIN, R. G. S. (Org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam Matemática**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 233-255.

FIORENTINI, D. A Investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. In: Conferência Interamericana de Educação Matemática (CIAEM), 13., 2011, Recife. **Anais...** Recife: PE, 2011.

FIORENTINI, D; CRECCI, V. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M.; FERREIRA, A. C.; LOPES, C. S.; FREITAS, M. T. M.; MISKULIN, R. G. S. Formação de professores que ensinam Matemática: um balanço de 25 anos de pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, Belo horizonte, n. 36, p. 137-160, 2002.

FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. de. **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professore que ensina Matemática**: período 2001 - 2012. Campinas: FE/UNICAMP, 2016.

FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 851-869, out./dez. 2014.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Série Pesquisa. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 141-154, jun. 1996.

FREIDSON, E. **O renascimento do profissionalismo.** Tradução: Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. T. et al. O desafio de ser Professor de Matemática hoje no Brasil. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.). **Cultura, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores que ensinam Matemática**: investigando e teorizando sobre a prática. São Paulo: Musa, 2005. p. 89-105.

GARCIA, T. M. R.; PENTEADO, M. G. Internet e Formação de Professores de Matemática: desafios e possibilidades. In: Reunião Anual da Anped, 29., 2006, Caxambu. **Anais...**Caxambu: MG, 2006.

GARNICA, A. V. M. História oral e educação matemática. In: ARAÚJO, J. L.; BORBA, M. C. (Org.) **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr. 2008.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. Políticas e Práticas de Formação de Professores: perspectivas no Brasil. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – Endipe, 16, 2010, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: SILVA JUNIOR, C. A. et al. (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 229-243.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua português, Matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPF, 2009.

GATTI, B. A.; JUNIOR, C. A. S.; NICOLETTI, M. G.; PAGOTTO, M. D. S. **Por uma política nacional de formação de professores**. Editora Unesp: São Paulo, 2013.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, de O. Residência educacional. In: SILVA JUNIOR, C. A. et al. (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 203-217.

GOUVEIA, C. A. A. **Manifestação da Prática do Professor que Ensina Matemática**: aproximações com uma Comunidade de Prática. Tese (Doutora em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

HARGREAVES, A. **Os professores em Tempos de Mudança**. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JAVARONI, S. L.; ZAMPIERI, M. T. O Uso das TIC nas Práticas dos Professores de Matemática da Rede Básica de Ensino: o projeto Mapeamento e seus desdobramentos. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 998-1022, dez. 2015.

JUNQUEIRA, S. M. da S.; MANRIQUE, A. L. Licenciatura em Matemática no Brasil: aspectos históricos de sua constituição. **Revista Electrónica de Investigación em Educación em Ciencias - REIEC**, v. 8, n. 1, p. 42-51, jun. 2013.

KELCHTERMANS, G. Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding,vulner able commitment and micropolitical literacy. **Teaching and Teacher Education**, n. 21, p. 995-1006, 2005.

KELCHTERMANS, G. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. **Teachers and Teaching**: Theory and Practice, 15, 257-272, 2009.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002.

LARROSA, J. B. Experiencia y alteridade en educación. In: SKLIAR, C; LARROSA, J. (Org.). **Experiencia y alteridade en educación.** Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

LEITÃO, A.; ALARCÃO, I. Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. Revista Portuguesa de Educação, v. 19, n. 2, p. 51-84, 2006.

LEVY, L. F. A Constituição da Identidade do Professor de Matemática no Olhar do Paradigma da Complexidade. **Perspectivas de Educação Matemática**, Campo Grande, v. 8, n. 16, p. 20-40, jan./jul. 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LOSANO, L; FIORENTINI, D.; VILLARREAL, M. The development of a mathematics teacher's professional identity during her first year teaching. **Journal of Mathematics Teacher Education**. p. 1-29, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10857-017-9364-4>. Acesso em: 19 jun. 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1150-1180, set/dez, 2004.

MARCATTO, F. S. F. **A prática como componente curricular em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em matemática**. 2012. 160f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009a.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 109-131, ago./dez. 2009b.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCONI, M de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIANO, C. R. **Indícios da cultura docente revelados em um contexto online no processo da formação de professores de matemática**. 2008. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2008.

MARTINS, M. A. V. A constituição da identidade da profissão professor. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 11-28, 2008.

MENDES, R. M. **A Formação do Professor que Ensina Matemática, as Tecnologias de Informação e Comunicação e as Comunidades de Prática**: Uma Relação Possível. Tese (Doutora em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

MENDONÇA, S. G. de L.; FERNANDES, M. J. da S. **PIBID/Unesp**: memórias e trajetórias no campo da formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica/Pró-Reitoria de Graduação da Unesp, 2016.

MENGALLI, N. M. **Interação, Redes e Comunidades de Prática (CoP)**: Subsídios para a Gestão do Conhecimento na Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

MIARKA, R.; BICUDO, M. A. V. Forma/ação do professor de matemática e suas concepções de mundo e de conhecimento. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 16, n. 3, p. 557-565, 2010.

MIGUEL, A. O Projeto de Disciplinarização da Prática Social em Educação Matemática. In: **Educação Matemática**: uma área de conhecimento em consolidação. O papel da Constituição de um Grupo de Trabalho dessa Área na ANPED. Núcleo de Estudos e Pesquisa, 2004.

MIGUEL, A; GARNICA, A. V. M.; IGLIORI, S. B. C.; D'AMBRÓSIO, U. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, p. 70-93, set./out./nov./dez. 2004.

MISKULIN, R. G. S. As potencialidades didático-pedagógicas de um laboratório em educação matemática mediado pelas TICs na formação de professores. In: LORENZATO, S. (Org.) **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores**. Campinas: Autores Associados, p. 153-178, 2006.

MISKULIN, R. G. S. Resolução de Problemas Potencializando Processos Formativos de Professores que Aprendem e Ensinam em Comunidades. In: Seminário em Resolução de Problemas - SERP, 1. 2008, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: Unesp, 2008. p. 1 – 18.

MISKULIN, R. G. S. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) potencializando processos formativos de professores que aprendem e ensinam em comunidades. In: Congresso de Leitura do Brasil – COLE, 17., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: ALB, 2009. p. 1-17.

MISKULIN, R. G. S., SILVA, M. R. C., ROSA, M. Comunidades de Prática Baseadas na Tecnologia Como Histórias Compartilhadas na Formação Continuada de Professores de Matemática. In: Reunião de Didática da Matemática do Cone Sul, 7, 2006, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: PUC-SP, 2006. p. 1-11.

MISKULIN, R. G. S.; ROSA, M.; SILVA, M. R. C. Comunidade de prática virtual: possíveis contribuições para a formação de professores de Matemática. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (Org.). **Práticas de Formação e de Pesquisa de Professores que Ensinam Matemática**. Campinas: Mercado de Letras, p.257-276, 2009.

MISKULIN, R. G. S.; SILVA, M. R. C. Curso de Licenciatura em Matemática a Distância: uma realidade ou uma utopia?. In: JAHN, A. P.; ALLEVATTO, N. S. G. (Org.). **Tecnologias e Educação Matemática**: ensino, aprendizagem e formação de professores. Recife: SEBEM, 2010. p. 105-124.

MISKULIN, R. G. S.; PENTEADO, M. G.; RICHIT, A.; MARIANO, C. R. A Prática do Professor que Ensina Matemática e a Colaboração: uma reflexão a partir de processos formativos virtuais. **Bolema**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p.173-186, dez. 2011.

MISKULIN, R. G. S.; VIOL, J. F. As práticas do professor que ensina matemática e suas inter-relações com as tecnologias digitais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n.12, p. 1311-1330, mai./out. 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: Gatti, B.A; Silva Júnior, A. C.; Pagotto, M.D.S.; Nicoletti, M.G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p.23 – 54.

MOGARRO, M. J. História da educação e formação de professores em Portugal (1862-1930). In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 6, 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006.

NEUBAUER, R.; CRUZ, N. **Formação de professores**: novas diretrizes curriculares para o sistema de ensino de São Paulo. [2015]. Disponível em: <https://goo.gl/G3ag4K>. Acesso em: 12 jan. 2017.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In:_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A.; JUNIOR, C. A. S.; NICOLETTI, M. G.; PAGOTTO, M. D. S. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, p. 199-210, 2013.

NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, mai./ago. 2003.

OLIVEIRA, H. **A construção da identidade profissional de professores de matemática em início de carreira**. Lisboa, 2004. 584f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, 2004a.

OLIVEIRA, H. Percursos de identidade do professor de Matemática em início de carreira: o contributo da formação inicial. **Quadrante**, v. 13, n. 1, p. 115-145, 2004b.

OLIVEIRA, A.; BENITES-BONETTI, V. C.; MISKULIN, R. G. S. O conceito de comunidade de prática mobilizado em pesquisas em educação matemática. In: Congresso Iberoamericano de Educación Matemática, 8., 2017, Madri. **Libro de Resúmenes**, Madri: Fespm, 2017. p. 246-246.

OLIVEIRA, H.; CYRINO, M. Formação inicial de professores de Matemática em Portugal e no Brasil: Narrativas de vulnerabilidade e agência. **Interacções**, v. 18, p. 104-130, dec. 2011.

OLIVEIRA, M. A. O. **As possíveis inter-relações das redes comunicativas – Blogs – e das comunidades de prática no processo de formação de professores de Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

OLIVEIRA, M. A. de O.; MISKULIN, R. G. S. As possíveis inter-relações das redes comunicativas – Blogs – e das comunidades de prática no processo de formação de professores de Matemática. **Sensos-e**, v. 2, n. 2, set. 2015. Disponível em: <http://sensos-e.ese.ipp.pt/?p=9668>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ONUCHIC, L. R.; MORAIS, R. S. Resolução de Problemas na Formação Inicial de Professores de Matemática. **Educação Matemática e Pesquisa**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 671-691, 2013.

PALMA FILHO, J. C. O Programa Residência Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. In: SILVA JUNIOR, C. A. da et al. (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 219-225.

PAULA JÚNIOR, F. V. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente. **Scientia**, Sobral, v. 1, p. 1-15, 2012.

PAULIN, J. F. V. **Educação a distância *online***: potencialidades para a formação de professores que ensinam matemática. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

PENTEADO, M. G. et al. A Utilização de Software de Geometria Dinâmica em Aulas de Matemática do Ensino Fundamental. In: PINHO, S. Z. de; OLIVEIRA, J. B. B. de (Org.). **Núcleos de Ensino da Unesp**: artigos dos projetos realizados em 2008. São Paulo: Cultura Acadêmica/Pró-Reitoria de Graduação da Unesp, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A Cultura Escolar na sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTASSILGO, J.; OLIVEIRA, H. Formação de professores em Portugal: Reflexões em torno do atual modelo. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 15, p. 24-40, jan./jul. 2013.

RESSINETI, R. T; COSTA, A. C. Um mosaico de políticas, por uma escola eficiente, eficaz e com fluxo: situando a progressão continuada no escopo das políticas públicas para o ensino fundamental na década de 1990. In: Colóquio Internacional Marx e Engels, 7., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: IFCH , 2012, p. 1-10.

RICHIT, A. **Formação de Professores de Matemática da Educação Superior e as Tecnologias Digitais**: Aspectos do conhecimento revelados no contexto de uma comunidade de prática *online*. Tese (Doutora em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

RODRIGUES, M. U. **Potencialidades do PIBID como espaço formativo para professores de matemática no Brasil**. Tese (Doutor em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

RODRIGUES, M. U. et al. PIBID como "Terceiro Espaço" na Formação de Professores de Matemática no Brasil. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 9, n. 19, p. 162-183, jan./abr. 2016.

RODRIGUES, M. U.; SILVA, L. D.; MISKULIN, R. G. S. Desenvolvimento do conceito de Comunidade de Prática e seus reflexos nas pesquisas na área da educação. In: Simpósio Nacional de Grupos Colaborativos e de Aprendizagem do Professor que Ensina Matemática, 3., 2015, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Sbem-SP, 2015. p. 1-14.

ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objecto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 50-118, set. 2007.

RONCA, V. de F. C. **Relações entre mestre-educando**: modelos identitários na constituição do sujeito. Tese (Doutora em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão.** Campinas: Autores Associados, 1998.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, J. M. F. Valores e deontologia docente: um estudo empírico. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 2, out. 2008. Disponível em: < https://goo.gl/gMhThR>. Acesso em: 8 de janeiro de 2018.

SANTOS, J. R. V. dos; LINS, R. C. Para uma outra formação matemática na Licenciatura em Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 7, n. 14, p. 337-357, jul./dez. 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012**. Institui o Programa Residência Educacional, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo: SEE/SP, 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE nº 111/2012**. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 15 de março de 2012. Seção 1, p. 44.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 68/2013**. Institui o Projeto Apoio à Aprendizagem para atendimento às demandas pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio na rede pública estadual, e dá providências correlatas. [2013]. Disponível em: <https://goo.gl/RbfD7J>. Acesso em: 17 jan. 2017.

SBEM - SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática:** uma contribuição da Sociedade Brasileirade Educação Matemática. (2002). Disponível em: <https://goo.gl/9ZNd8r>. Acesso em: 09 jan. 2017.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCHULMAN, L. S. Those Who understand: the knowledge growths in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SILVA, M. R. C. **Formação e Gestão de uma Comunidade Virtual de Prática**: criação e validação de um instrumento de pesquisa. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SILVA, A. M. M. A formação centrada na escola como estratégia institucional. In: Gatti, B.A; Silva Júnior, A. C.; Pagotto, M.D.S.; Nicoletti, M.G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p.55 – 70.

SILVA JUNIOR, C. A. da. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JUNIOR, C. A. da et al. (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 133-148.

SOARES, A. S. A formação do professor da Educação Básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 443-464, abr./jun. 2014.

SOUZA-SILVA, J. C. Condições e desafios ao surgimento de comunidades de prática em organizações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 176-189, abr/jun. 2009.

STEFANI, D. de; ENGELBERT, R.; STEFANI, C. do C. de. Formação do pesquisador em gestão: ordenando procedimentos da pesquisa qualitativa e posturas epistemológicas. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 9, n. especial, p.441-459, jul./dez. 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A. 2002b, p. 112-128.

TEIXEIRA, B. R. **O Estágio Supervisionado e o desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática**: uma análise a respeito da identidade profissional docente. 2013. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

UITTOA, M.; KAUNISTOA, S. L.; KELCHTERMANS, G.; ESTOLA, E. Peer group as a meeting place: Reconstructions of teachers' self-understanding and the presence of vulnerability. **International Journal of Educational Research**, v. 75, p. 7-16, 2016.

VALENTE, W. R. Euclides Roxo e a História da Educação Matemática no Brasil. **Unión** - Revista Iberoamericana de Educação Matemática, v. 1, n. 1, p. 89-94, mar. 2005.

van PUTTEN, S.; STOLS, G.; HOWIE, S. Do prospective mathematics teachers teach who they say they are?. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 17, p. 369-392, 2014.

VANASSCHE, E.; KELCHTERMANS, G. Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. **Teaching and Teacher Education**, v. 44, p. 117-127, 2014.

VASCONCELOS, K. C. de A. et al. A Geração Y e Suas Âncoras de Carreira. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, Recife, v. 8, n. 2, p. 226- 244, mai./ago. 2010.

WENGER, E. **Comunidades de Práctica:** Aprendizaje, Significado e Identidad –Cognición e Desarrollo Humano. Paidós: Barcelona, 2001.

WENGER, E. **Communities of Practice**: a brief introduction. Disponível em: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-tocommunities-of-practice.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2012.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W.C. **Cultivating Communities of Practice**: A Guide to Managing Knowledge. Harvard Business: Boston, 2002.

WENGER-TRAYNER, E.; WENGER-TRAYNER, B. Learning in a landscape of practice a framework. In: WENGER-TRAYNER, E. et al. (Eds.). **Learning in Landscapes of Practice**:

Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning. New York: Taylor & Francis Group, 2015. p. 13-30

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p.13-40, ago/dez. 2009.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p.479-504, set/dez. 2010.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

APÊNDICES

Apêndice A – Modelo do Questionário

Egressos dos cursos de Licenciatura em Matemática do Estado de São Paulo

Link: https://goo.gl/GyGL4i

Prezado(a) Participante,

Sou doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da UNESP/Rio Claro. O trabalho de pesquisa que estou realizando é orientado pela Profa. Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin e tem como sujeitos egressos de cursos de Licenciatura em Matemática. Seu objetivo é investigar, compreender e analisar as áreas de atuação profissional dos egressos e sua articulação com as perspectivas teóricas de formação e a identidade docente.

Nesse sentido, convido você a preencher este questionário *online*. Gostaria de salientar que este questionário é estritamente confidencial, e apenas o pesquisador terá acesso a suas respostas. Além disso, se você responder o questionário e, mais tarde, quiser se retirar da pesquisa, você poderá me escrever, pois seu direito de retirar-se da pesquisa é garantido.

Se aceitar participar dessa pesquisa, deverá ter a ciência que a análise dos dados será feita respeitando a sua opinião e será fiel às suas palavras, sem emitir juízos de valor em suas respostas. Os dados coletados nesta pesquisa serão utilizados apenas para fins científicos, e precisam ser fidedignos com a realidade. Finalmente, deve notar-se que os participantes não receberão nenhum tipo de recompensa financeira.

Se precisar de mais informações não hesite em contatar-me em meu endereço de e-mail abaixo, eu ficarei feliz em responder-lhe.
Desde já agradeço sua atenção e eventual colaboração.

Contato: Vanessa Cerignoni Benites Bonetti (pesquisadora)
Email: vanessa.benites@gmail.com
Telefone: (19) 9 92291219

*Obrigatório
Por favor, indique se você aceita ou não participar da pesquisa.

- ☐ Aceito
- ☐ Não Aceito

Nome
_____

Email
_____

Telefone
_____

Idade

_____

Cidade que reside

_____

Sexo

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

Instituição Formadora
(Indicar qual Universidade você concluiu o curso de Licenciatura em Matemática)

- ☐ UFSCar - São Carlos
- ☐ UNESP - Bauru
- ☐ UNESP - Presidente Prudente
- ☐ UNESP - Rio Claro
- ☐ UNESP - São José do Rio Preto
- ☐ UNICAMP - Campinas
- ☐ USP - São Carlos
- ☐ USP - São Paulo

Data de Início do Curso de Licenciatura em Matemática
(DD/MM/AAAA)

_____

Data de Conclusão do Curso de Licenciatura em Matemática
(DD/MM/AAAA)

_____

Formação Complementar
(Indicar se possui algum tipo formação após a conclusão da graduação. Você poderá assinalar mais de um item se for necessário.)

- ☐ Nenhuma
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado Profissional
- ☐ Mestrado Acadêmico
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-doutorado
- ☐ Outro: _____

Você fez outro curso de Graduação? Se sim, qual?

_____
_____
_____

Qual a área de atuação profissional?
(Você poderá assinalar mais de um item se for necessário.)

- ☐ Ensino Fundamental
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Ensino Superior

- ☐ Cursos Profissionalizantes
- ☐ Cursos Preparatórios para o Vestibular
- ☐ Aulas Particulares
- ☐ Outro: _____

Caso esteja desempregado, e não exercendo sua profissão, assinale qual o motivo.

- ☐ Mercado de trabalho fechado
- ☐ Salário melhor em outra área
- ☐ Falta de perspectiva profissional
- ☐ Outro: _____

Em que tipo de instituição você trabalha?

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ Própria
- ☐ Autônoma
- ☐ Outro: _____

Você possui algum emprego informal? Se sim, qual?

_____
_____
_____

Possui mais de um emprego?
(Indicar vínculos de trabalho formal e informal)

- ☐ Não
- ☐ Sim

Se assinalou "Sim" na pergunta anterior, justifique sua escolha.
(Por quê possui mais de um emprego?)

_____
_____
_____

Qual o período de trabalho?

- ☐ Manhã
- ☐ Tarde
- ☐ Noite

Qual a sua jornada semanal de trabalho?
(Responder a quantidade de horas de trabalho por semana.)

_____
_____
_____

Qual a sua faixa salarial?
(Indicar a renda mensal total.)

- ☐ até R$ 1000,00

- de R$ 1000,00 a R$ 1500,00
- de R$ 1500,00 a R$ 2000,00
- de R$ 2000,00 a R$ 2500,00
- de R$ 2500,00 a R$ 3000,00
- mais que R$ 3000,00

Você seguiu carreira docente após a conclusão do curso?

- Sim
- Não

Se assinalou “Sim” na pergunta anterior, indique por quanto tempo lecionou ou leciona matemática.

_____
_____
_____

Se assinalou “Não” na pergunta anterior, justifique sua escolha.
(O que te levou a não optar pela carreira docente?)

_____
_____
_____

Faça um breve comentário sobre sua vida profissional após a conclusão da graduação, no momento em que se encontrava recém-formado.
(Você poderá comentar sobre o início de carreira e como ocorreu a sua inserção no mercado de trabalho.)

_____
_____
_____

O curso de Licenciatura em Matemática, na sua visão, forneceu conhecimentos matemáticos e pedagógicos para a prática de sua profissão?
(Comente sobre o curso de maneira geral.)

_____
_____
_____

Quais conhecimentos poderiam ter sido explorados no curso e não foram, ou foram pouco explorados?
(Comente sobre aquilo que sentiu falta quando inserido no mercado de trabalho.)

_____
_____
_____

Você teve dificuldade em acompanhar as transformações e/ou inovações tecnológicas da sua área de formação?

_____
_____
_____

Você consegue enxergar a importância da graduação em Licenciatura em Matemática para o seu trabalho?
(Comente sobre como o curso foi ou não importante para sua inserção profissional, independente da sua área de atuação.)

_____
_____
_____

Escreva sobre as atribuições e desafios do professor de Matemática na atualidade

_____
_____
_____

Você está satisfeito com a sua profissionalidade, e em termos de salário, *status* social, reconhecimento da profissão pelas outras profissões, valorização do governo, entre outros?

_____
_____
_____

Você possui alguma pretensão profissional?
(Indicar os projetos profissionais futuros.)

_____
_____
_____

Você acha importante a sua atualização profissional?

_____
_____
_____

Você gostaria de comentar sobre algo que não mencionamos neste questionário?
(Fique a vontade para comentar qualquer assunto.)

_____
_____
_____

Informações Adicionais

Autorizo o contato da pesquisadora via *email*.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Autorizo o contato da pesquisadora via telefone.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Tenho interesse em continuar colaborando com esta pesquisa através de entrevista, caso necessário.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Mensagem de Confirmação:
Sua resposta foi registrada. Obrigada pela colaboração!

Apêndice B – Questões das Entrevistas: Egressos

Questão 1: Para você, o que faz uma pessoa decidir por uma profissão?

Questão 2: Como foi realizada sua escolha em ser professor?

Questão 3: Como foi sua trajetória profissional?

Questão 4: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?

Questão 5: Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor?

Questão 6: Como você descreveria uma aula sua habitual?

Questão 7: Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?

Questão 8: Que outras atividades/atitudes considera importantes para o exercício profissional?

Questão 9: O que se espera de um professor de Matemática na atualidade?

Questão 10: Você considera a profissão docente atrativa?

Questão 11: O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?

Questão 12: Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?

Questão 13: Quais suas experiências em relação ao estágio? E qual a sua importância para sua formação e sua prática docente?

Questão 14: No momento de estágio, você já se via como professor?

Questão 15: Ao término do estágio, percebeu em algum momento que a profissão poderia ser satisfatória para sua realização profissional?

Questão 16: Ao concluir o curso de Licenciatura em Matemática, o que você considera que a instituição esperava de si enquanto futuro professor?

Questão 17: Como você se vê como professor? Quais são suas principais características?

Questão 18: Como os colegas na escola o encaram?

Questão 19: Qual a imagem que procura projetar perante os colegas?

Questão 20: Como se sente na profissão? Quais expectativas profissionais tem para o futuro?

Questão 21: Como se vê em termos da profissão escolhida, neste momento, face aos seus antigos colegas e amigos?

Apêndice C – Questões das Entrevistas: Coordenadores de Cursos de Licenciatura em Matemática

Questão 1: Para você, o que faz uma pessoa decidir por uma profissão?

Questão 2: Você considera a profissão docente atrativa?

Questão 3: Como foi realizada sua escolha em ser professor e atuar no Ensino Superior?

Questão 4: O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?

Questão 5: Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor? Sua concepção mudou do período em que se formou?

Questão 6: Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?

Questão 7: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?

Questão 8: Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?

Questão 9: Muito se fala sobre as articulações entre a teoria e a prática dentro dos cursos de formação. Como você entende esta questão? O que poderia ser feito neste sentido?

Questão 10: Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo?

Questão 11: Você acredita que as medidas adotadas para reestruturar o curso possuem relação com a preparação do professor para o ambiente escolar?

Questão 12: Os cursos de formação possuem alguns documentos balizadores, como o Projeto Pedagógico de Curso. Você acredita na intenção desse documento?

Questão 13: Qual o perfil profissional dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática hoje?

Questão 14: O que você entende por profissionalização docente?

Questão 15: Quais temas de estudo você acredita que ainda não foram suficientemente abordados para a melhoria da profissionalização docente?

Questão 16: Qual é o seu papel enquanto coordenador de um curso de Licenciatura em Matemática? Quais são as atribuições do coordenador?

Questão 17: Em sua opinião, existe espaço para o coordenador propor discussões e debates sobre o processo de formação inicial?

Questão 18: Em que medida ficam as distribuições entre os encargos políticos, administrativos e pedagógicos? Quais desses são mais explorados na função de coordenador?

Questão 19: Além da coordenação, você já exerceu outros cargos na universidade?

Questão 20: Quais Políticas Públicas estão sendo implantadas para a melhoria da Formação de Professores?

Questão 21: Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?

Apêndice D – Questões das Entrevistas: Pesquisadores envolvidos com Políticas Públicas

Questão 1: Para você, o que faz uma pessoa decidir por uma profissão?

Questão 2: Como foi realizada sua escolha em ser professor e atuar no Ensino Superior?

Questão 3: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?

Questão 4: O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?

Questão 5: Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor? Sua concepção mudou do período em que se formou?

Questão 6: Você considera a profissão docente atrativa?

Questão 7: Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?

Questão 8: Muito se fala sobre as articulações entre a teoria e a prática dentro dos cursos de formação. Como você entende esta questão? O que poderia ser feito neste sentido?

Questão 9: Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?

Questão 10: Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo?

Questão 11: Você acredita que as medidas adotadas para reestruturar o curso possuem relação com a preparação do professor para o contexto escolar?

Questão 12: Os cursos de formação possuem alguns documentos balizadores, como o Projeto Pedagógico de Curso. Você acredita na intenção desse documento?

Questão 13: Qual o perfil profissional dos estudantes de um curso de Licenciatura hoje?

Questão 14: O que você entende por profissionalização docente?

Questão 15: Quais temas de estudo você acredita que ainda não foram suficientemente abordados para a melhoria da profissionalização docente?

Questão 16: Quais Políticas Públicas estão sendo implantadas para a melhoria da Formação de Professores?

Questão 17: Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?

Apêndice E – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, (nome), pesquisador/professor da (indicar nome da instituição e departamento que está vinculado, cidade), **AUTORIZO** o uso das minhas mensagens proferidas por meio da entrevista que concedi para a constituição dos dados do corpus da pesquisa desenvolvida pela doutoranda Vanessa Cerignoni Benites Bonetti junto ao programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP – Campus Rio Claro. A presente pesquisa está sendo orientada pela professora Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin e está intitulada "A atuação profissional de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática do estado de São Paulo: uma articulação entre os cursos de formação e a identidade docente".

Declaro haver recebido explicações detalhadas envolvendo problemática, objetivos, procedimentos metodológicos a respeito da presente pesquisa de doutorado em Educação Matemática.

Assim, me submeto de livre e espontânea vontade, concordando com a exposição de minhas respostas, e reconhecendo que:

a) A entrevista foi composta por perguntas semiestruturadas (subjetivas) sobre a temática da pesquisa.

b) A entrevista foi realizada presencialmente no (indicar local), em (dia) de (mês) de 2016, às (horário).

c) A entrevista foi transcrita e textualizada pela doutoranda, e posteriormente foi encaminhada para eu conferir os recortes contidos nas mensagens, podendo ter sido realizados ajustes em relação ao texto apresentado pela entrevistada.

d) As informações coletadas por meio da entrevista serão utilizadas apenas na presente pesquisa de Doutorado em Educação Matemática.

e) A pesquisadora respeitará o sigilo de minha identidade nominal no momento da utilização de trechos em sua pesquisa.

f) O(A) entrevistado(a) não foi obrigado(a) a responder todas as perguntas da entrevista.

Por meio do apresentado, estou ciente de que as informações coletadas nesta pesquisa serão importantes para o aprofundamento de conhecimentos na área da Formação de Professores de Matemática.

Cidade, (dia) de (mês) de (ano).

_____

Assinatura Entrevistado(a)

Profa. Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin
Orientadora

Vanessa Cerignoni Benites Bonetti
Doutoranda

Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP/Rio Claro

Apêndice F – Unidades de Contexto e Registro: Entrevistas Egressos

Quadro 61 - Unidades de Contexto de Registro das Entrevistas com Egressos

Questão 1: Para você, o que faz uma pessoa decidir por uma profissão?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	Eu acho que é a necessidade financeira, realização profissional e para muitos é o acaso também. Os caminhos levam você.	Eu acho que é a necessidade financeira, realização profissional e para muitos é o acaso também.	Necessidade financeira Realização profissional Fatores circunstanciais
E2	Eu acho que primeiramente é o desejo na adolescência de ter certas profissões. Mas alguns são escolhidos, a pessoa não escolhe, ela é escolhida e vai levando aquela profissão. Estou respondendo de uma forma geral também.	Eu acho que primeiramente é o desejo na adolescência de ter certas profissões. Mas alguns são escolhidos, a pessoa não escolhe, ela é escolhida e vai levando aquela profissão.	Afinidade pela carreira Fatores circunstanciais
E3	Acredito que seja pelas experiências prévias, mas principalmente influências de pessoas próximas como professores, pais e amigos que direcionam escolhas futuras. O meio também é fator importante, pois a disponibilidade de cursos, distâncias a instituições de ensino bem como as atividades desenvolvidas em cada região pode influenciar a escolha de uma futura profissão.	Acredito que seja pelas experiências prévias, mas principalmente influências de pessoas próximas como professores, pais e amigos que direcionam escolhas futuras O meio também é fator importante, pois a disponibilidade de cursos, distâncias a instituições de ensino bem como as atividades desenvolvidas em cada região pode influenciar a escolha de uma futura profissão.	Influência do mestre-formador Influência familiar Fatores circunstanciais
E4	Bom, eu assim lidando com meus alunos em fase de terceiro ano, de vestibular, eu vejo que muitas vezes eles querem fazer uma escolha, uma escolha definitiva para a vida. Escolher a profissão que eles vão exercer a vida inteira. Eu já enxergo hoje que a gente não vai fazer uma coisa só a vida toda. A gente vai escolher uma primeira profissão e depois você vai mudando isso com o passar do tempo. Mas eu acho que muito hoje é influência da sociedade que a gente vive, para escolher uma profissão, as carreiras mais rentáveis, as pessoas elas preferem, os pais incentivam e as pessoas acham que é garantia de sucesso. Então se você escolher umas das carreiras nobres, engenharia, medicina, direito, isso vai ser garantia de sucesso Então eu acho que muitas vezes as pessoas escolhem a profissão pelo motivo errado. Eu acho que a renda, a profissão ter *status* eu acho que não é bem isso que vai garantir a sua satisfação na profissão. Mas a maioria eu acredito que escolhe por isso, pelo *status* da profissão.	Mas eu acho que muito hoje é influência da sociedade que a gente vive, para escolher uma profissão, as carreiras mais rentáveis, as pessoas elas preferem, os pais incentivam e as pessoas acham que é garantia de sucesso. Mas a maioria eu acredito que escolhe por isso, pelo *status* da profissão.	Necessidade de uma profissão Condições salariais Influência familiar Influência social Reconhecimento da profissão na sociedade
E5	Eu acho que um pouco das experiências que ela viveu, e dela se identificar dentro daquelas experiências que ela viveu. Que nem a gente, professor, por exemplo. A gente vê os professores durante o nosso Ensino Médio, e depois nossa Faculdade, e vai pegando aquelas características que a gente acha interessante e vai querendo viver aquilo de certa forma.	A gente vê os professores durante o nosso Ensino Médio, e depois nossa Faculdade, e vai pegando aquelas características que a gente acha interessante e vai querendo viver aquilo de certa forma.	Influência do mestre-formador “Socialização primária” com o ensino
E6	Eu acho assim, primeiramente é muitas vezes o meio onde que ela vive, e o gosto em si pelas experiências de vida ali. Entendeu? (...) É muito o que acaba interferindo nessa escolha. E a gente vê... O que a gente acaba vendo muito? Pessoas que estão, ou seja, da família, já tem alguém envolvido na área, e a pessoa gosta muito da área e acaba partindo.	Eu acho assim, primeiramente é muitas vezes o meio onde que ela vive, e o gosto em si pelas experiências de vida ali. Pessoas que estão, ou seja, da família, já tem alguém envolvido na área, e a pessoa gosta muito da área e acaba partindo.	Afinidade pela carreira Fatores circunstanciais Influência familiar

Questão 2: Como foi realizada sua escolha em ser professor?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**

Questão 2: Como foi realizada sua escolha em ser professor?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	No meu caso não foi planejado ser professor, eu adorava matemática, mas não era minha intenção inicial ser professor de matemática. Foi indicação de um professor de cursinho e meus pais por terem comércio na cidade, eles... é uma mãe procurando um professor particular, meu pai falou: olha meu filho faz matemática e talvez ele possa ajudar. Então foi ao acaso. Eu comecei lecionando aulas particulares desde o primeiro ano de faculdade. Eu chegava de sexta-feira final da tarde e sábado e domingo eu dava aula particular. Eu fui me interessando mais, eu fui entendendo mais como ser professor nesse período, mas não foi planejado não. Eu gostava de matemática.	Foi indicação de um professor de cursinho.	Influência do mestre-formador
		Então foi ao acaso.	Fatores circunstanciais
		Eu gostava de matemática.	Afinidade pela matemática
E2	No meu caso, na minha época de adolescência, eu não tinha tanta certeza do que eu queria de profissão, mas eu queria logicamente fazer a faculdade. E na época eu trabalhava com design gráfico, não tinha nada a ver com lecionar. Porém a minha família toda é de professores, então acho que isso também é uma coisa que acaba influenciando. Eu lembro que no começo eu não estava muito afim de fazer a licenciatura, mas em algum momento eu me apaixonei e achei que poderia mudar o mundo. Foi mais ou menos isso assim. E daí eu comecei a lecionar logo terminando a faculdade.	Porém a minha família toda é de professores, então acho que isso também é uma coisa que acaba influenciando.	Influência familiar
		Eu lembro que no começo eu não estava muito afim de fazer a licenciatura, mas em algum momento eu me apaixonei e achei que poderia mudar o mundo.	Afinidade pela carreira
E3	Iniciou-se em 2003 com o término do curso técnico em informática, minha preferência era desenvolvimento de sistemas, porém, como em minha cidade não havia possibilidade de exercer esta função, obtive meu primeiro emprego como professor de informática básica. Gostei bastante da experiência, apesar de não ter formação adequada para lecionar. O início foi um pouco difícil mas logo tomei gosto pela profissão e em 2005 ingressei no curso de matemática em Bauru, esta escolha certamente foi motivada pela experiência prévia como professor de informática.	O início foi um pouco difícil mas logo tomei gosto pela profissão.	Afinidade pela carreira
E4	Então no meu caso, foi assim eu busquei várias carreiras, eu fiz curso técnico de informática, então a principio eu achava que seguiria nessa linha e cheguei a prestar ciências da computação, no meu primeiro ano de vestibular, só que depois eu fui vendo que não era bem aquilo e acabou que assim, conhecendo melhor as áreas, eu acabei vendo que um curso possível para mim, para passar numa universidade pública era o curso de matemática e era a base daquilo que eu gostava, pois eu gostava de exatas. Então foi um pouco isso na época. Nem era assim... não tinha aquele sonho de ser professora desde criança, nunca tive isso muito forte, mas quando eu entrei ai eu vi que realmente seria mais para ser professora mesmo.	(...) conhecendo melhor as áreas, eu acabei vendo que um curso possível para mim, para passar numa universidade pública era o curso de matemática e era a base daquilo que eu gostava, pois eu gostava de exatas	Fatores circunstanciais
			Afinidade pela matemática
E5	Pelo menos pra mim foi assim que eu escolhi a profissão. Eu gostava de ver o professor dando aula e queria estar naquele lugar.	Eu gostava de ver o professor dando aula e queria estar naquele lugar.	Influência do mestre-formador
E6	Eu no meu caso, o que fez eu escolher essa profissão? Eu trabalhei um período como monitor em uma escola particular, e com isso eu tomei gosto. Até no primeiro ano que eu prestei vestibular eu não prestei nada em relação a licenciatura. Eu prestei engenharia e algumas coisas do tipo. Mas, depois, fazendo um ano de cursinho, praticamente no começo desse ano do cursinho eu decidi partir para a área da licenciatura. Gostei, gostava da parte de monitoria, tinha bastante alunos na parte de monitoria, e aí fez eu gostar por essa área. E aí acabou decidindo pelo convívio e por estar inserido no meio. Então, acho que foi isso.	Eu trabalhei um período como monitor em uma escola particular, e com isso eu tomei gosto.	Afinidade pela carreira

Questão 3: Como foi sua trajetória profissional?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	Olha, antes de me formar inclusive, eu sou meio cara de pau e não tinha vergonha de levar currículo, então eu achei uma faculdade particular em Leme chamada Anhanguera e tinha os cursos de Engenharia atualmente, e antes tinha, acho que tem, Administração e contábeis e ciências da computação. Eu levava o currículo, antes de me formar, como professor tutor. Se eles precisassem de algum professor e por acaso um professor de estatística não pode assumir as aulas faltando poucas semanas e como o único currículo que estava disponível era o meu, eles me chamaram para uma banca e eu acabei entrando no mercado de trabalho assim... foi um pouco de persistência minha e sorte também. Eu fiquei... Logo que formado eu tentei trabalhar em uma determinada escola estadual, mas não consegui, não me adaptei como OFA e assim não quis mais ser OFA, dai essa faculdade me chamou em seguida. Uma transição de 4 meses que me formei.. (...) Eu substituí o professor de estatística e pelo fato de eu ser recém-formado e está disposto a trabalhar conforme com as regras da empresa, eu fui aumentando minha carga horária e fui ficando e daí eu fiquei um bom tempo na Anhanguera. Mas, foi a oportunidade de começar com uma aula só. Mas como eu estava disposto e tinha horário disponível, eles aumentaram bastante minha carga horária, então eu completei todas as noites na faculdade. Eu voltei para o ensino básico quando você fez a pesquisa eu tinha acabado de atuar em uma escola Estadual, no ensino básico. Eu tinha saído da faculdade e agora eu estou num colégio particular da cidade, que é o colégio COC e em março em entrei na rede SESI também. Então agora, ano que vem, eu vou deixar a rede particular e ficar apenas no SESI. Este ano eu tenho dois 9º anos, 1º, 2º e 3º do Ensino Médio e no colégio particular eu estou no 9º, 1º e 2º.	Eu levava o currículo, antes de me formar, como professor tutor. Se eles precisassem de algum professor e por acaso um professor de estatística não pode assumir as aulas faltando poucas semanas e como o único currículo que estava disponível era o meu, eles me chamaram para uma banca e eu acabei entrando no mercado de trabalho (...) Mas, foi a oportunidade de começar com uma aula só. Mas como eu estava disposto e tinha horário disponível, eles aumentaram bastante minha carga horária, então eu completei todas as noites na faculdade.	Oportunidade profissional Fatores circunstanciais
E2	Me formei em 2005, eu acho. Aí eu fiz a especialização e depois o mestrado. O mestrado eu terminei em 2010. Aí eu continuei na rede pública e na rede particular até 2012, que foi até porque eu tinha que pagar a bolsa do mestrado. E aí em 2012 eu fui chamado para o Sesi. E daí foi assim o que mudou a minha realidade. Porque até então eu já estava me preparando para largar o magistério, pelo menos da rede pública eu ia largar, já estava tudo certo. (...) Atualmente dou aula só no Sesi, para Ensino Fundamental e Médio. (...) Então cada ano é uma emoção diferente. Eu já lecionei ... Ano passado, 2016, eu lecionei a disciplina de física porque teve uma troca de professores. Este ano eu lecionei matemática e o Sesi trouxe uma disciplina nova que chama "Eixo Integrador". Aí nesse "Eixo Integrador" é uma aula por semana, com todas as turmas, onde eles vão desenvolver projetos. E nesses projetos a gente tenta desenvolver a matemática junto, alguma coisa da matemática, mas não tem um conteúdo que tem que ser tratado. É o conteúdo que surgir dos projetos. Então esse ano eu tive 12 turmas nesse projeto e 4 turmas de matemática.	E aí em 2012 eu fui chamado para o Sesi. E daí foi assim o que mudou a minha realidade. Porque até então eu já estava me preparando para largar o magistério, pelo menos da rede pública eu ia largar, já estava tudo certo.	"Incidente crítico"
		Este ano eu lecionei matemática e o Sesi trouxe uma disciplina nova que chama "Eixo Integrador". Aí nesse "Eixo Integrador" é uma aula por semana, com todas as turmas, onde eles vão desenvolver projetos. E nesses projetos a gente tenta desenvolver a matemática junto, alguma coisa da matemática, mas não tem um conteúdo que tem que ser tratado. É o conteúdo que surgir dos projetos.	Interdisciplinaridade Elaboração de atividades e projetos de ensino
E3	Iniciei em 2010 como agente educador na Fundação Casa (antiga FEBEM) onde lecionava informática. Ainda em 2010 iniciei na Cooperativa Educacional de Cerqueira César (CEC) como professor de Matemática e Física. Em 2011, me efetivei como PEB II no Estado de SP. Abandonei então a Fundação Casa e fiquei somente com o Estado e na Cooperativa até 2016. Em 2015 assumi um cargo como professor por tempo indeterminado de Física nas ETECs de Cerqueira César e Piraju/SP. Em 2017, afastei-me (licença sem vencimentos) do cargo do Estado e fiquei com aulas de Matemática e Física nas ETECs de Cerqueira César e Piraju além das aulas de Matemática e Física na CEC. Em 2015 concluí o mestrado PROFMAT pela USP de São Carlos. Atualmente estou tentando entrar em programas de Doutorado em Educação Matemática.	Iniciei em 2010 como agente educador na Fundação Casa (antiga FEBEM) onde lecionava informática. Ainda em 2010 iniciei na Cooperativa Educacional de Cerqueira César (CEC) como professor de Matemática e Física. Em 2011, me efetivei como PEB II no Estado de SP.	Oportunidade profissional

Questão 3: Como foi sua trajetória profissional?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E4	É então, esse ano eu estou num ano de mudanças, então foi meu último ano no ensino médio e eu escolhi deixar o ensino médio agora e me dedicar mais o ensino fundamental II. Então foi assim, eu vim aumentando a minha carga de trabalho nos últimos anos e esse ano eu estava em 3 colégios. No fundamental e médio, assim pouquinho de aulas: num colégio 8 aulas, no outro colégio 8 também e uma carga maior onde eu vou ficar agora; eu vou ficar num colégio só. Então assim, eu vou deixar de trabalhar com o ensino médio, pois eu descobri que a faixa etária que eu me dou melhor é com as crianças menores. Então eu vou trabalhar matemática, o ano que vem, com o 6º e 7º ano e desenho geométrico com 8º e 9º. Então eu fico assim e eu divido frente com o Cláudio, então o Claudio fica com o 8º e 9º lá nesse mesmo colégio. A gente separou por ciclo e a nossa diretora achou ótimo. Quando a gente propôs isso para ela esse ano, ela adorou, ela falou que vai ser perfeito, pois "vocês dois juntos dão certo", ela falou bem assim! Esse ano eu trabalho só com 6º ano, então eu vou ampliar para o 7º o ano que vem, e é o que eu gosto mais de trabalhar com os pequenos, eu consigo ter mais afetividade com eles sabe. No ensino médio eu acho eu eles já ficam muito assim de desafiar e aí eu já não tenho aquela molecagem para lidar com eles. Eu tenho uma certa dificuldade para lidar com adolescente.	Então foi assim, eu vim aumentando a minha carga de trabalho nos últimos anos e esse ano eu estava em 3 colégios.	Aumento da carga de trabalho
		Então assim, eu vou deixar de trabalhar com o ensino médio, pois eu descobri que a faixa etária que eu me dou melhor é com as crianças menores. Então eu vou trabalhar matemática, o ano que vem, com o 6º e 7º ano e desenho geométrico com 8º e 9º. (...) Esse ano eu trabalho só com 6º ano, então eu vou ampliar para o 7º o ano que vem, e é o que eu gosto mais de trabalhar com os pequenos, eu consigo ter mais afetividade com eles sabe. (...) Eu tenho uma certa dificuldade para lidar com adolescente.	Afinidade com o EF
E5	Logo que eu formei eu estava sem aula nenhuma, em escola nenhuma. Então eu fiquei um ano trabalhando no IBGE, no senso. Eu prestei o concurso e fiquei um ano no senso que era temporário. Enquanto eu estava lá eu passei no concurso de professor do estado. Então, quando acabou o IBGE eu já comecei a trabalhar no estado. Nesse mesmo ano eu passei no mestrado, aqui na USP, e fui fazendo o mestrado junto com as aulas. No segundo ano de magistério eu peguei aula numa escola particular, mas eram só duas aulas. Daí no outro ano aumentou, eu fiquei com duas escolas particulares. E aí no outro ano eu fiquei com uma escola particular só, por que pegou mais tempo. E aí no outro eu parei com a escola particular e fiquei só com a escola pública. Por que o maior problema pra mim era ter que viajar, sempre o deslocamento, nunca era aqui. Na verdade tinha uma escola particular que era aqui em São Carlos mas ela acabou falindo no meio do ano. E ficar viajando não estava valendo a pena. Até que você falou do atrativo né. Eu dava aula particular em Araraquara e era 50 reais de vale alimentação no mês e não pagavam o deslocamento. Então, elas por elas o estado estava pagando melhor.	Logo que eu formei eu estava sem aula nenhuma, em escola nenhuma. Então eu fiquei um ano trabalhando no IBGE, no senso. Eu prestei o concurso e fiquei um ano no senso que era temporário. Enquanto eu estava lá eu passei no concurso de professor do estado.	Fatores circunstanciais
E6	Então assim, eu desde a época da faculdade, em 2005, que eu entrei na faculdade, depois em 2008 eu já abri portaria no estado, e 2007 eu já tive contato com a escola pública próximo ali já com os projetos de cultura e extensão ali da USP, com projetos de monitoria. Mas diretamente no estado com a parte da docência eu entrei a partir de 2008 com a portaria aberta no Estado. Trabalhando como eventual em princípio apenas. Não tive oportunidade de pegar uma licença, nada, só como eventual. Em 2010 eu já assumi o estado com contrato, como categoria O, acho que era isso, muda muito as categorias. Eu assumi como categoria O ficando um ano como categoria O, contratado, ministrando aulas tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. E aí em 2011 eu acabei ingressando como efetivo no Estado. Já em 2011 também, na mesma escola que eu fiz o Ensino Médio, eles me chamaram para trabalhar como professor de Desenho Geométrico de 6º ao 9º ano, e para trabalhar com a parte de Álgebra na 1ª série do Ensino Médio. Em 2011 também comecei a trabalhar na faculdade com o "Nivelamento em Matemática" no curso de Administração. No estado eu trabalhei em 2011 e 2012, até metade de 2012, abril de 2012, e depois eu fui convidado, trouxe o projeto junto à diretoria de ensino, e eu comecei a trabalhar como PCNP, a princípio de física, depois passei no PCNP de matemática, e	Mas diretamente no estado com a parte da docência eu entrei a partir de 2008 com a portaria aberta no Estado. Trabalhando como eventual em princípio apenas. Não tive oportunidade de pegar uma licença, nada, só como eventual. Em 2010 eu já assumi o estado com contrato, como categoria O, acho que era isso, muda muito as categorias. Eu assumi como categoria O ficando um ano como categoria O, contratado, ministrando aulas tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.	Oportunidade profissional
		Já em 2011 também, na mesma escola que eu fiz o Ensino Médio, eles me chamaram para trabalhar como professor de Desenho Geométrico de 6º ao 9º ano, e para trabalhar com a parte de Álgebra na 1ª série do Ensino Médio. Em 2011 também comecei a trabalhar na faculdade com o "Nivelamento em Matemática" no curso de Administração.	Aumento da carga de trabalho

Questão 3: Como foi sua trajetória profissional?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	acompanhei parte de matemática e estou até hoje como PCNP de matemática aqui na Diretoria de Ensino de Taquaritinga. A escola particular... desculpe... cortei alguma coisa? (...) O PCNP é uma coordenação. É um cargo administrativo e pedagógico também. Porém ele é um cargo hoje designação. A gente manda o projeto. Mandei o projeto na época e aí teve a seleção para poder estar selecionando quem estaria participando, ou seja, esse seria o PCNP. Mas o que seria esse PCNP? É o professor coordenador de matemática. O professor coordenador, no caso, aqui da diretoria, o que a gente faz? A gente acompanha as escolas, e sou responsável pela questão da matemática por esse acompanhamento. A princípio eu estava só no Ensino Médio e a partir desse ano, como o outro PCNC acabou aposentando, eu também estou no Fundamental e no Médio. Mas aí a gente faz o quê? A gente subsidia as escolas com trabalho, com orientação técnica, com material, acompanhando também as aulas desses professores. Ou seja dando suporte a eles para que eles cumpram o currículo oficial do Estado. (...) Na particular eu estou com Desenho Geométrico, desde 2011 também, 6º ao 9º ano. E assim, trabalhando a parte de construção mesmo, e toda parte matemática ali do Desenho Geométrico. E no Ensino Médio apenas Álgebra para a 1ª série do Ensino Médio. No curso superior hoje... Bom, em todos esses anos, desde 2011 e aí fui pegando mais aulas, tanto no curso de Pedagogia quanto no curso de Administração. Hoje eu estou com "Nivelamento em Matemática" no curso de Administração. Estou com "Matemática Financeira" 1 e 2 também no curso de Administração. E no curso de pedagogia eu trabalho a questão dos Fundamentos e Metodologias do Ensino da Matemática para os formandos, pedagogos, e trabalho também a parte de Avaliação. Tanto avaliação Educacional e Institucional, e algumas concepções sobre Avaliação tanto no Estado quanto no particular, algumas concepções sobre avaliação. E também "Nivelamento em Matemática" para Pedagogia, Matemática e Estatística também.	No estado eu trabalhei em 2011 e 2012, até metade de 2012, abril de 2012, e depois eu fui convidado, trouxe o projeto junto à diretoria de ensino, e eu comecei a trabalhar como PCNP, a princípio de física, depois passei no PCNP de matemática, e acompanhei parte de matemática e estou até hoje como PCNP de matemática aqui na Diretoria de Ensino de Taquaritinga.	Participação em projetos de formação
		A gente subsidia as escolas com trabalho, com orientação técnica, com material, acompanhando também as aulas desses professores. Ou seja dando suporte a eles para que eles cumpram o currículo oficial do Estado.	Formação para a profissionalidade docente

Questão 4: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	Olha o meu desafio maior, é... foi o choque de realidade entre a faculdade pública e o ensino público. Então as várias ideias inovadoras que a gente é incentivada, foi um choque de realidade, porque o ensino público e o particular muito menos, não estão preparados para uma educação transformadora. Ainda é uma educação muito tradicional, bem moldada e bem pautada e toda vez que você tenta quebrar esse molde você acaba gerando um desafio tremendo. É bem complicado. Então meu maior desafio foi esse, o choque de realidade, do ensino médio... quando eu deixei em 2002 até eu me formar em 2007 eu senti um grande declínio da formação já. Esse choque inicial era esperado em cinco anos, ter visto uma mudança muito grande já... mudança negativa.(...) Como eu comecei a lecionar inicialmente no curso superior eu não me adaptei a essa escola estadual, eu não consegui, eu fiquei apenas 3 meses eu estava como OFA. Depois eu passei no concurso, mas também me exonerei, porque eu não consegui me enquadrar nessa escola estadual. No ensino superior eu tive dificuldades	Então as várias ideias inovadoras que a gente é incentivada, foi um choque de realidade, porque o ensino público e o particular muito menos, não estão preparados para uma educação transformadora.	Choque de realidade
		(...) eu tive um problema gigantesco em relação a autonomia dos alunos que eles não tinham, e o problema maior foi a minha didática, pois é muito teórica e a faculdade naquele momento pedia algo mais prático. Então, exemplo, eu dei aula no curso de Administração, no outro dia eu dava para informática, no outro eu dava para engenharia e cada turma exigia conhecimentos práticos do professor.	Ausência da autonomia dos alunos

Questão 4: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	em relação a minha idade, porque eu era recém-formado ,aos 23 anos, e sai da UNESP, que é uma faculdade que o aluno desenvolve uma autonomia para ir para uma faculdade particular onde o aluno não tem autonomia, então eu tive um problema gigantesco em relação a autonomia dos alunos que eles não tinham, e o problema maior foi a minha didática, pois é muito teórica e a faculdade naquele momento pedia algo mais prático. Então, exemplo, eu dei aula no curso de Administração, no outro dia eu dava para informática, no outro eu dava para engenharia e cada turma exigia conhecimentos práticos do professor. Então eles questionavam se eu trabalhava em indústria, muitos trabalham em indústria e queriam saber como se habilitava os cálculos estatísticos, onde se usava o cálculo 1, 2, 3 e 4 dentro daquela empresa. Eu fiz... eu errei muito em assumir uma disciplina de Física, porque eu posso ensinar física, mas eu não faço mais isso. Principalmente no ensino superior que era uma matéria de mecânica geral que é extremamente aplicada e eu tinha 100 alunos na sala de aula. Dai quando não era um era o outro que perguntava. Na matemática era mais garantido, porque era parte teórica, mas faltava a parte prática. Mas na Física... eu abandonei a física naquele momento, não me arrisquei mais.		Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
E2	Eu acho que quando a gente estuda na Universidade a gente vê lá as teorias de aprendizado, a gente trabalhava muito com esse conceito de desenvolver as atividades, do aluno ser mais protagonista, e quando a gente chega na prática docente a gente vê que a realidade da escola está muito longe disso. Então esse foi um dos primeiros desafios que eu tive. O primeiro ano que eu lecionei eu queria produzir atividades, imprimir para os alunos e tal, e ninguém na escola fazia nada semelhante a isso. Foi bem difícil realmente. Mas essa foi a primeira questão. A segunda questão é a gestão de sala de aula, que eu acho que pra quem começa é muito difícil. A questão da indisciplina, todos os problemas que os alunos trazem pra dentro da sala de aula, acho que esse é o grande desafio que a maioria dos professores lutam pra tentar resolver problemas um pouquinho. E muitos que tem 20 ou 30 anos de magistério não consegue resolver, até porque é um desafio muito grande mesmo. (...) Que eu me lembre não tive nenhum tipo de desafio com relação a gestão da escola, ou coordenação. Mesmo nesse primeiro ano que eu lecionei, que eu fui atrás de fazer as atividades, que foi complicado por questão de imprimir essas coisas, a direção deu apoio e falou " você pode usar a impressora que tem aqui, não tem problema nenhum, pode estar utilizando". Mas eu acho que a preocupação da direção da escola é muito com a disciplina, o silêncio da sala de aula. Então você desenvolver, por exemplo, atividades em grupo é difícil por causa disso, porque você tem que dar atendimento para um grupo, e ao mesmo tempo você tem que estar gestando essa questão do comportamento, tem aqueles alunos que não colaboram. Eu acho que essa é uma parte difícil. E a direção que está fora da sala eles estão mais preocupados com a questão da disciplina. Então às vezes você vê uma sala mais barulhenta, que pela dinâmica realmente isso vai acontecer, não tem como você não ter isso, e aí eles olham com cara torta, fica meio... acha que você não está gestando a sala direito. Acho que isso é uma coisa que já aconteceu.	Eu acho que quando a gente estuda na Universidade a gente vê lá as teorias de aprendizado, a gente trabalhava muito com esse conceito de desenvolver as atividades, do aluno ser mais protagonista, e quando a gente chega na prática docente a gente vê que a realidade da escola está muito longe disso.	Choque de realidade
		A segunda questão é a gestão de sala de aula, que eu acho que pra quem começa é muito difícil. A questão da indisciplina, todos os problemas que os alunos trazem pra dentro da sala de aula, acho que esse é o grande desafio que a maioria dos professores lutam pra tentar resolver problemas um pouquinho. (...) Então às vezes você vê uma sala mais barulhenta, que pela dinâmica realmente isso vai acontecer, não tem como você não ter isso, e aí eles olham com cara torta, fica meio... acha que você não está gestando a sala direito.	Gestão de sala de aula
E3	Os maiores desafios foram a organização da sala, como disciplina, adequação das atividades de acordo com os saberes anteriores dos alunos. O conteúdo é o mesmo em todas as escolas, mas a maneira de transmiti-los sempre foi diferente de acordo com o público-alvo. Preparar uma mesma aula para diferentes escolas sempre foi tarefa em vão. Em todas as turmas senti a necessidade de adaptar situações problema, promover o uso de experimentos e simulações,	Os maiores desafios foram a organização da sala, como disciplina, adequação das atividades de acordo com os saberes anteriores dos alunos. O conteúdo é o mesmo em todas as escolas, mas a maneira de transmiti-los sempre foi diferente de acordo com o público-alvo.	Processo de ensino e aprendizagem como desafio

Questão 4: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	afim de criar pontes entre o cotidiano dos alunos e os conteúdos escolares.	Em todas as turmas senti a necessidade de adaptar situações problema, promover o uso de experimentos e simulações, afim de criar pontes entre o cotidiano dos alunos e os conteúdos escolares	Articulação teoria e prática como desafio
E4	Desafios? Eu acho que o desafio que a gente tem mais é que a gente sai da faculdade achando que a gente vai ensinar matemática para os alunos né, e quando a gente chega na sala de aula a gente vê que é muito maior que isso. Não é assim. A gente não vai ensinar matemática, muitas vezes a gente vai ser o único adulto que vai passar algum valor para ele. Então você tem de pensar numa formação global e não só naquela área específica nossa. Então o meu desafio hoje é conseguir atingir esse aluno naquilo que ele precisa de formação humana e conseguir também passar o meu conteúdo específico que é para que eu me formei para estar lá. Mas eu vejo assim, é muito maior! Agente não vai só ensinar matemática. Ensinar matemática já difícil, mas todo o resto é muito maior. Pensar naquele aluno e naquilo que eles trazem para sala de aula e consegui lidar com essa variedade na sala de aula de alunos dos mais diversos tipos: uns disciplinados, outros não, muitos carentes. Então esse é o desafio: conseguir ensinar alguma coisa. Pois as vezes dá a impressão que a gente não conseguiu ensinar nada, que a s vezes chega no final do ano e parece que o trabalho não foi satisfatório. Eu tenho essa sensação várias vezes e esse é o meu desafio de terminar e pensar: eu consegui em alguns casos atingir esse meu aluno e ele melhorou como ser humano e não só na matemática, mas como ser humano também. (...) A nossa formação ela nos deu uma base muito sólida da matemática e ai eu tento passar para esses alunos um conhecimento como algo sério e eu percebo que às vezes eles querem que seja passado algo mais superficial, que não tem que trabalhar tão a fundo. Mas assim, a gente tem aquela coisa: “ah, mas a prova de vocês é muito difícil”, “ah, mas olha quanta nota vermelha”. A gente sente uma certa pressão no sentido de tentar fazer um trabalho mais suave para o aluno, a gente esta num colégio particular né. Então a gente tem aquele dilema dos alunos gostar de estar na sala de aula e aí eu tenho um dilema ético, por que eu acho que a gente não tem que agradar o aluno, a gente tem que ensinar. E matemática requer esforço e vai ser trabalhoso mesmo, então eu tenho um pouco desse dilema, de querer puxar, cobrar dos meus alunos para que eles se envolvam e ao mesmo tempo eu recebo da escola uma outra coisa que é assim: “vamos com calma! Está vendo, os alunos não são mais como os alunos de antigamente, a geração mudou, a família desestruturada, sabe assim? Tenta justificar o fato do aluno não fazer as coisas pela estrutura familiar dele e as vezes a gente esta brigando com isso. Então um pouco dessa dificuldade, por que é preciso que ele tenha essa responsabilidade perante a minha disciplina e muitas vezes a gente não tem isso. E tem aquela passada de mão sabe, “vamos aliviar um pouquinho”, então eu tenho um pouco desse problema com a coordenação e com direção.	Então o meu desafio hoje é conseguir atingir esse aluno naquilo que ele precisa de formação humana e conseguir também passar o meu conteúdo específico que é para que eu me formei para estar lá.	Conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem
		Pensar naquele aluno e naquilo que eles trazem para sala de aula e consegui lidar com essa variedade na sala de aula de alunos dos mais diversos tipos: uns disciplinados, outros não, muitos carentes.	Relação professor-aluno
		A gente sente uma certa pressão no sentido de tentar fazer um trabalho mais suave para o aluno, a gente esta num colégio particular né. Então a gente tem aquele dilema dos alunos gostar de estar na sala de aula e aí eu tenho um dilema ético, por que eu acho que a gente não tem que agradar o aluno, a gente tem que ensinar.	Pressões políticas e sociais
		E tem aquela passada de mão sabe, “vamos aliviar um pouquinho”, então eu tenho um pouco desse problema com a coordenação e com direção.	Cultura institucional
E5	Eu acho que o ano que eu estou me sentindo mais desafiado como professor foi esse ano, que eu fui para uma escola... eu fiquei adido no estado. A escola que eu estava não tinha mais sala de aula para eu pegar, porque fecharam as salas de aula, e aí eu fui para outra escola. E essa escola é bem periférica. Então, o desafio é que muitos não sabem nada, nada, nada, nada. Tem pessoas que estão no primeiro ano que não sabem somar com dois, ou somar 1. E fora a	Então, o desafio é que muitos não sabem nada, nada, nada, nada.	Ausência de conhecimentos prévios

Questão 4: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	motivação. Mesmo os que têm uma base, eles estão completamente desmotivados dentro de uma sala que é muito heterogênea. A gente acaba que não consegue atingir quase ninguém, e quando atinge, atinge bem pouco. Não dá pra aprofundar conteúdo, não dá pra desenvolver muito bem. Foi o ano que eu menos consegui trabalhar na minha vida até agora. (...) Não tive desafios em termos de gestão, de coordenação. Eu não cheguei a pegar nenhum cargo desse. Até me inscrevi. Tentei fazer alguns processos seletivos mas eu não consegui ser chamado. Eu estava tentando ser PCNP, que era trabalhar com a formação de professor, que é o que me interessa bastante. Mas não deu muito certo. Também eu fui só porque eu sou meio retardado. Eu tinha acabado de fazer 90 dias de greve e aí abriu esse processo e eu fui. Mas como é um cargo em que você é escolhido, seria quase impossível nesse caso eu ser escolhido para esse cargo. (...) Geralmente é bem tranquilo o trabalho com a coordenação. Nas escolas particulares eu acho que tem um trabalho um pouco mais focado, mas é muito em cima de conteúdo só. Eu não consegui em nenhuma das escolas que eu estava desenvolver algum projeto, assim abe? "Vamos juntar os professores e vamos fazer um projeto grande..." Não. É a apostila. "Então, trabalha a aula tal no dia tal, e é isso que a gente quer". Não importa se é Ensino Médio, se é Fundamental. Teve assim um... Não chega a ser um problema, mas por exemplo, no Anglo lá em Araraquara tinha uma atividade na apostila que pedia que os alunos levassem uma moeda e fizessem 100 lançamentos para a gente ver que a tendência era sair metade e metade. Só que é lógico, uma criança de 7º ano, vai cair moeda no chão, vai fazer barulho. E como a estrutura da escola era muito fina, a coordenação foi me xingar pois estava muito barulho na sala de aula. "Mas tá bom agora não vai dar para parar, vamos ter que fazer de outro jeito". Então essas coisas, sabe? O material é super inovador, mas se você fizer isso e fizer barulho, aí não pode fazer. Sala de aula sem barulho hoje em dia só aquela sala de aula morta, que é pior ainda. (...) É que são coisas que você perguntou que a gente não para pra pensar as vezes. De novo, a gente entra naquela lógica do professor reflexivo, que chega em casa e repensa a sua prática. Mas no dia a dia, com 32 aulas, o aluno gritando na sua orelha, você chega em casa e você quer fazer de conta que a escola não existe até o outro dia de manhã. Não dá né. Você vai ter que corrigir uma prova, vai ter que preparar uma aula, vai ter que fazer alguma coisa. Mas você acabou aquele momento de trabalho parece que não sobra espaço para essa reflexão. Os momentos de ATPC, que são momentos que poderiam propor essa reflexão um pouco melhor, eles acabam sendo esgotados. Geralmente é, passar informes. E eu canso de ir em ATPC e ficar assim "Gente, agora a gente vai falar do caso do João do 7º ano B". Eu nem sei quem é o João. Aí a galera começa a falar alguma coisa, e você até tenta ajudar "será que não está acontecendo isso?", mas você não conhece o João. Aí vai para o outro caso, do Pedrinho, que você também não conhece, e aí acabou o ATPC. Quer dizer, a gente na verdade só fez assim: quem estava estressado falou um pouco, relaxou um pouco e acabou. Fica só em casos particulares, e não sai muito do lugar. Essa escola eu sinto que... É que a gente está com uma direção também um pouco complicada. A mulher até é boa, mas só que ela não é titular de cargo, então ela não tem tanta liberdade. Até já discuti isso com ela, eu achei que ela era titular, falei umas coisas e daí ela falou "mas eu não sou titular" e eu disse "então você tem que tomar cuidado". Por que acaba que quem não é titular de cargo segue muito a cartilha da diretoria de ensino, sabe? E aí vem uns projetos meio absurdo, que daí "vamos fazer". Daí faz meio que "a toque de caixa" o	E fora a motivação. Mesmo os que têm uma base, eles estão completamente desmotivados dentro de uma sala que é muito heterogênea.	Motivação do aluno
		(...) tinha uma atividade na apostila que pedia que os alunos levassem uma moeda e fizessem 100 lançamentos para a gente ver que a tendência era sair metade e metade. Só que é lógico, uma criança de 7º ano, vai cair moeda no chão, vai fazer barulho. E como a estrutura da escola era muito fina, a coordenação foi me xingar pois estava muito barulho na sala de aula.	Gestão de sala de aula
		Mas no dia a dia, com 32 aulas, o aluno gritando na sua orelha, você chega em casa e você quer fazer de conta que a escola não existe até o outro dia de manhã. Não dá né. Você vai ter que corrigir uma prova, vai ter que preparar uma aula, vai ter que fazer alguma coisa. Mas você acabou aquele momento de trabalho parece que não sobra espaço para essa reflexão.	Precarização do trabalho docente
		É que a gente está com uma direção também um pouco complicada. A mulher até é boa, mas só que ela não é titular de cargo, então ela não tem tanta liberdade. (...) Por que acaba que quem não é titular de cargo segue muito a cartilha da diretoria de ensino, sabe? E aí vem uns projetos meio absurdo, que daí "vamos fazer"	Cultura institucional

Questão 4: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	projeto. Ah, o projeto da escola democrática, que teve lá na escola. Desde o começo já não é democrático. Primeiro que já vem exatamente como tem que ser feito, quem vai fazer, ... então já não tem escolha nenhuma. E aí o negócio vai desenvolvendo, sabe? E aí durante a aula, eu assisti uma apresentação, era a vice-diretora, e ela brigando com os moleques de um jeito assim autoritário, que eu falei "que projeto é esse que a gente está fazendo?" Assim, a falta de preparo. A gente não tem ninguém pra segurar a bucha. Acontece algum problema não tem quem sente para conversar com o aluno, para entender da onde vem esse problema, para a gente realmente resolver. É só colocar pano quente, pano quente, pano quente, pano quente. O meu negócio mesmo lá. Eu fui ameaçado na frente, eu não estava na hora, mas a diretora viu, todo mundo viu. Por fim acabou que a gente não fez Boletim de Ocorrência, porque a gente tem medo da represália. Entendeu? Até fui me orientar com o advogado e ele falou "Olha, se você quiser fazer a gente faz, mas só que muda de escola antes". Porque não tem condição. Eu vou trabalhar de bicicleta, então eu passo no bairro todo dia. Não tem condição de você abrir um Boletim de Ocorrência e continuar indo pra escola, porque vai dar merda, não tem como. Ninguém chamou essa mãe de novo pra falar "Vamos conversar, vamos ver o que está acontecendo". O que fez foi. Eu realmente fiquei meio mal, então eu tirei uma licença de 15 dias, e depois de 15 dias voltou e disse "Olha, ninguém mais apareceu, então eu acho que está tudo bem". E está por isso. O problema não foi resolvido. Não se preocupou em resolver o problema. Então eu voltei, acho que teve três dias de aula com alunos, e agora parou de ir aluno. Assim, foi até bom a volta, porque quando eu voltei muitos alunos vieram "Professor o que aconteceu? Fiquei sabendo de uma coisa, fiquei sabendo de outra... vem cá...". Aí fizeram festa, entraram na minha aula, fizeram uma roda, me abraçaram. Então foi bom porque eu recebi um carinho de volta, e eu consegui ver que algumas pessoas entendem o que eu estou fazendo ali. Mas algumas não. Na verdade não sei se não entendem ou se preferem ficar nessa defensiva. Nessa defensiva não, na verdade preferem atacar pra não serem atacados. Então "Eu não fiz, eu sei que todo mundo gosta dele, então o que eu vou fazer? Eu vou ter que desmoralizar ele, porque por mim não vai dar". É meio assim. Essas coisas que vão desmotivando. Mas sala de aula mesmo acaba que é de boa. O duro é o pós, o depois, essa falta de apoio que as vezes você precisa e não tem onde encontrar. (...) Eu sinto as vezes que faz falta de gente que está afim de fazer. Mas nessa escola está legal, porque tem muita gente. O duro é que aumentou o tanto de gente que quer fazer e aumentou um tanto de aluno que não quer nada. Então a briga está bem grande ali, sabe? E fica nessa, como você tem poucas condições e tudo mais, ao mesmo tempo que você tem os alunos que são seus amigos, você tem os alunos que são seus inimigos mesmo, e eles te vem como inimigo ali dentro da sala de aula. E quebrar essa lógica é muito complicado dentro do sistema que a gente tem da atuação. Isso afeta muito o psicológico do professor, e mais, o emocional. Porque você se esgota emocionalmente que é um absurdo. Você se sente desvalorizado o tempo todo. Então você tem que buscar forças naquele aluno que te fez uma pergunta, naquele... Você tem que buscar força em alguns lugares e buscar mesmo, porque se você ficar esperando você se esgota.	Eu fui ameaçado na frente, eu não estava na hora, mas a diretora viu, todo mundo viu. Por fim acabou que a gente não fez Boletim de Ocorrência, porque a gente tem medo da represália. Entendeu? Até fui me orientar com o advogado e ele falou "Olha, se você quiser fazer a gente faz, mas só que muda de escola antes". Porque não tem condição. Eu vou trabalhar de bicicleta, então eu passo no bairro todo dia. Não tem condição de você abrir um Boletim de Ocorrência e continuar indo pra escola, porque vai dar merda, não tem como.	Contexto social da escola
		O duro é que aumentou o tanto de gente que quer fazer e aumentou um tanto de aluno que não quer nada. Então a briga está bem grande ali, sabe? E fica nessa, como você tem poucas condições e tudo mais, ao mesmo tempo que você tem os alunos que são seus amigos, você tem os alunos que são seus inimigos mesmo, e eles te vem como inimigo ali dentro da sala de aula.	Dificuldades na relação professor-aluno
		Porque você se esgota emocionalmente que é um absurdo. Você se sente desvalorizado o tempo todo. Então você tem que buscar forças naquele aluno que te fez uma pergunta, naquele... Você tem que buscar força em alguns lugares e buscar mesmo, porque se você ficar esperando você se esgota.	Pressões políticas e sociais
E6	Então, olha. A princípio assim, pensando no Estado, um dos desafios maiores que tive assim, no estado que eu falo como PCNP, foi estar... primeiro, o contato com os professores. Porque muitas vezes alguns deles estão ali, eles estão abertos às mudanças e alguns já estão engessados ali e não querem mudar porque "Ah, falta pouco tempo para aposentar, está tudo bem", então nessa turma ... no estágio, acompanhando o PCNP acho que é essa a dificuldade. Agora como docente, primeiro, uma questão é a valorização? É a valorização, mas o principal é a condição	A princípio assim, pensando no Estado, um dos desafios maiores que tive assim, no estado que eu falo como PCNP, foi estar... primeiro, o contato com os professores. Porque muitas vezes alguns deles estão ali, eles estão abertos às mudanças e alguns já estão engessados ali e não querem mudar.	Cultura docente

Questão 4: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	de trabalho. Se eu falo em condição de trabalho no estado é diferente obviamente da condição de trabalho que eu vou ter na particular, porque a gente tem um subsídio bem maior, um acompanhamento bem maior. Mas assim, acaba em si acaba tendo umas fragilidades também. Mas o que mais assim que, ou seja, o maior desafio em si no meu caso, acho que assim foi primeiramente pegando algumas disciplinas que não eram tão assim habituais a serem trabalhadas, pensando no curso superior. Mas graças a Deus eu dei conta, tranquilamente. E assim, os alunos hoje eles vem com uma defasagem muito grande, seja no curso superior, seja nos anos finais e Ensino Médio, eles têm uma defasagem, uma mudança de cultura muito grande. Eles a princípio perderam aquele hábito de estudar. Então isso acaba dificultando muito. Mas em si, não sei se respondi o que você queria com relação à sua pergunta. Acho que o maior desafio então a princípio é esse ingresso no Estado, graças a Deus eu consegui já no primeiro concurso, e essas categorias ali também, mas eu acho que a princípio seria isso. (...) Eu acho que o principal é aquela questão que a gente já comentou várias vezes. Hoje a docência ela não é fácil. Desde o berçário ali, porque você pega cada clientela, totalmente diferente, até o ensino superior. É totalmente diferente de vários anos atrás. Então você tem uma clientela diferente, você tem um público diferente, e o público externo também, seja família, pais, avós, ali, diferente. Alguns que cobram muito porque sabem como está a situação, e alguns não querem nem saber. Então é complicado. Mas hoje, para você ser docente você tem que gostar. Se você gostar do que você faz é meio caminho andado. Ou seja, 99% do caminho andado, vamos dizer assim. Gostar do que faz e procurar se formar para não passar, o quê? Pra saber do que está falando. Não precisa ser detentor do conhecimento, não é essa a questão, é ser mediador, para saber fazer essa mediação, saber acompanhar esse seu aluno, saber poder dar encaminhamento, poder ser amigo no momento certo, e poder cobrar no momento também que for preciso. Você ter um contato com o próximo ali, é muito próximo... Você ter um contato de afinidade mesmo... Mas em si, sabendo dos seus limites, e a pessoa saber realmente quem é você, e qual é o seu objetivo. Eu acho que hoje, infelizmente, muitos dos alunos eles têm grande parte da dificuldade deles é essa a questão, "O professor entra na sala e não fala bom dia, ele sai da sala e não fala nem tchau. E muitas vezes você não sabe nem quem são os alunos da sua sala", Você fala de um aluno e ele não sabe... esse distanciamento aí... "Ah não. Eu estou aqui, eu estou ganhando para dar aula, e vou dar 5 minutinhos de aula, 10 minutinhos, ou 50 minutos que seja, e vou sair". Mas você viu se o aluno aprendeu? "Ah não, eu dei a minha aula". É bem diferente o aluno aprender e eu dar a minha aula. Então acho que ele tem que ter bem essa visão e refletir um pouco sobre o que está acontecendo. Porque se eu der a minha aula e o aluno não aprender eu acho que eu não dei a minha aula. Certo?	É a valorização, mas o principal é a condição de trabalho. Se eu falo em condição de trabalho no estado é diferente obviamente da condição de trabalho que eu vou ter na particular, porque a gente tem um subsídio bem maior, um acompanhamento bem maior.	Desvalorização da carreira docente
		E assim, os alunos hoje eles vem com uma defasagem muito grande, seja no curso superior, seja nos anos finais e Ensino Médio, eles têm uma defasagem, uma mudança de cultura muito grande.	Ausência de conhecimentos prévios
		Então você tem uma clientela diferente, você tem um público diferente, e o público externo também, seja família, pais, avós, ali, diferente. Alguns que cobram muito porque sabem como está a situação, e alguns não querem nem saber. Então é complicado.	Dificuldades na relação professor-aluno

Questão 5: Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**

Questão 5: Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	Olha minha esposa é professora, eu sou professor, eu vejo uma dedicação extrema, pouco contato social e a gente tem cuidado de não se expor, assim a nossa imagem, então é como se a gente fosse anjo e os alunos nos veem como seres iluminados, que não erram e que não saem. Então a parte social fica comprometida, para quem leva a sério a profissão. Você está sempre estudando, pode não ser o conteúdo, por exemplo, perdi dois finais de semana, ganhei na verdade dois finais de semana aprendendo uma tecnologia nova. Outros professores não têm essa preocupação, que nós temos. Os alunos nos acham um pouco Google ambulante, eles querem saber tudo independente se é da matemática ou de tecnologia, eles perguntam tudo e querem uma resposta pronta, como se o professor fosse detentor de todo conhecimento do universo. Então os alunos têm essa visão ainda, do professor como um ser extremamente inteligente, eles querem a prova cada vez, os resultados eles querem o mais rápido, se a prova foi hoje eles querem a resposta amanhã. Tem escola que segue essa parte frenética, escola particular principalmente, outras que dão um prazo maior. Então ser professor hoje é se doar completamente, todo o seu tempo seja para estudar, ou seja, para cumprir a parte burocrática e a parte social eu acredito que fica comprometido com tudo isso.	Você está sempre estudando, pode não ser o conteúdo, por exemplo, perdi dois finais de semana, ganhei na verdade dois finais de semana aprendendo uma tecnologia nova. (...) Então ser professor hoje é se doar completamente, todo o seu tempo seja para estudar.	Consciência do inacabamento da formação docente
		Os alunos nos acham um pouco Google ambulante, eles querem saber tudo independente se é da matemática ou de tecnologia, eles perguntam tudo e querem uma resposta pronta, como se o professor fosse detentor de todo conhecimento do universo. Então os alunos têm essa visão ainda, do professor como um ser extremamente inteligente, eles querem a prova cada vez, os resultados eles querem o mais rápido, se a prova foi hoje eles querem a resposta amanhã.	Professor como mestre
E2	Eu acho que ser professor, essencialmente, é uma coisa que eu fui descobrindo o longo dos anos, é a gente ter essa responsabilidade de estar ensinando essa pessoa, essas crianças, adolescentes, adultos, o que sejam. Mas mais do que isso a gente está dando uma oportunidade para ele poder mudar a vida dele através do conhecimento. Então eu acho que essa sim é a maior missão da gente. Mas eu demorei para entender isso. No começo eu entendia assim, que eu tinha que ir lá e tinha que dar o conteúdo. E hoje eu consigo enxergar que várias atitudes que a gente toma a gente está melhorando a vida daquele adolescente, de um jeito ou de outro. E às vezes a gente ter uma atitude mais ríspida, e pegar no pé dele de um jeito mais grosseiro a gente também está mudando o que ele pode estar se fechando o aprendizado através das nossas atitudes. Então acho que ser professor é fazer essa mudança de vida.	Eu acho que ser professor, essencialmente, é uma coisa que eu fui descobrindo o longo dos anos, é a gente ter essa responsabilidade de estar ensinando essa pessoa, essas crianças, adolescentes, adultos, o que sejam. Mas mais do que isso a gente está dando uma oportunidade para ele poder mudar a vida dele através do conhecimento.	Conhecimento do papel social do educador
E3	A profissão, atualmente, aproxima-se da função de orientador de estudos, pois o acesso à informação está fácil e rápido. O papel de detentor único da informação, de responsável máximo pelo ensino, está descaracterizado. No início da minha carreira esta última concepção de docência constituía minha ideia de professor, visto que o modelo de ensino médio e até de ensino superior pressupunha que o professor deveria ser o disseminador de conteúdos. Minha ideia era reproduzir o exemplo que tive nestes segmentos de ensino. Ao deparar-me com adolescentes de ensino médio, percebi que a autoridade do professor, a imponência da figura do mestre, já não existe mais. Houve a necessidade de adaptar as aulas, trazendo conteúdos mais instigantes da curiosidade dos alunos, pois, se o conteúdo não os atrai, eles simplesmente se fecham ao aprendizado.	A profissão, atualmente, aproxima-se da função de orientador de estudos, pois o acesso à informação está fácil e rápido.	Professor como mediador
		Houve a necessidade de adaptar as aulas, trazendo conteúdos mais instigantes da curiosidade dos alunos, pois, se o conteúdo não os atrai, eles simplesmente se fecham ao aprendizado.	Metodologias diversificadas
E4	Ai difícil essa né! Ah eu enxergo o ser professor hoje assim, eu enxergo como mais do que uma profissão. Sabe aquela profissão que você trabalha tantas horas por dia e ganha seu salário no final do mês. Eu enxergo que é mais que isso. Eu enxergo mais como algo social mesmo, eu tento enxergar assim o meu trabalho, no sentido de você fazer algo a mais pelo seu aluno, mais do que só ir lá e ensinar o conteúdo para ele. Conhecer aquele aluno poder se aproximar daqueles... lógico que tema aqueles que a gente tem mais afinidade, poder ajudar incentivar, dá uma direção para eles descobrir o que eles gostam, seja na sua área ou não. Eu acho que ser professor hoje é mais uma missão social, você trabalha ali com crianças e muitas vezes você é o único adulto que conversa com ela e aí você muitas vezes faz papel de pai, de tio, de	Eu enxergo mais como algo social mesmo, eu tento enxergar assim o meu trabalho, no sentido de você fazer algo a mais pelo seu aluno, mais do que só ir lá e ensinar o conteúdo para ele (...) Então a gente precisa resolver muitos conflitos muitas vezes e dá muito discursos muitas vezes, quando acontecem algumas coisas, então eu acho que nosso papel muitas vezes é o papel de formador de um ser humano, tentar passar algum valor para eles, mais do que ensinar apenas o conteúdo de matemática	Conhecimento do papel social do educador

Questão 5: Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	padrinho (risos), e no dia a dia ensina um pouquinho de matemática. Eu enxergo que hoje ser professor para mim hoje é assim, mas com essa visão de formação do indivíduo. E ai como eu trabalho num colégio de formação católica, dois deles são católicos, confessionais, assim, então tem muito forte essa linha de formação do indivíduo, eles tem até o slogan lá: fé e cultura à serviço da vida. Então a busca nossa, mas que ser conteudista é entrar e trabalhar com a formação desses alunos. Então a gente precisa resolver muitos conflitos muitas vezes e dá muito discursos muitas vezes, quando acontecem algumas coisas, então eu acho que nosso papel muitas vezes é o papel de formador de um ser humano, tentar passar algum valor para eles, mais do que ensinar apenas o conteúdo de matemática.		
E5	Nossa, essa é pesada. Deixa eu pensar um pouquinho. Minha concepção mudou bastante de quando eu me formei. Lembro que uma vez eu fui fazer uma palestra no IFSP, que a Línlya me convidou, e aí eu lembro que no meio da palestra, até que saiu meio que sem querer, não tinha pensado em falar isso antes, mas na hora ali me caiu a ficha, que a gente entra pensando que vai mudar o sistema, e dá um tempo você fala "Caramba o sistema está me mudando. Se eu não tomar muito cuidado daqui a pouco eu estou virando aquele professor que eu reclamava que existia". Então, eu acho que é uma profissão muito motivadora. Eu acho que ser professor é estar disposto a enfrentar desafio todo dia. Estar disposto a pensar pelo outro e no outro, muito mais do que em si, porque dentro da sala de aula você não pode pensar em como você ensina e como você aprende, mas como ele vai aprender, e como ele se comporta. Entender o pensamento do aluno. Então o convívio eu acho que tem que se estreitar mais. Esse convívio de só dentro da sala de aula, só você lá na frente e eles tendo que ficar comportados. Por que mesmo que você fale "mas minha aula não é essa lógica". Não é mas daí você toma xingo por que daí está fazendo barulho. Quer dizer, então a lógica vai ter que ser essa, ficar quieto, em silêncio. "Ah, mas eu levo um Power Point". Ah, mas você leva um Power Point e você apresenta no Power Point, que é a mesma coisa que o cara que escreveu na lousa, agora mudou porque você tem um Power Point. Quer dizer, então será que está havendo essa mudança? Mesmo quando a gente coloca que estamos usando tecnologia. Será que está usando mesmo de maneira efetiva? Está mudando? Então é sempre tentar pensar em como atingir esse aluno. Eu acho que é um desafio que está ficando cada vez mais difícil por causa das condições que a gente está enfrentando em sala de aula e do que o mundo apresenta. Quer dizer, o cara tem um smartphone, ele chega lá tem tudo na palma da mão, e eu vou ficar lá fazendo ele decorar Bháscara? Não faz o mínimo sentido mais isso sabe. Mas, só que chega uma hora que ou você faz isso ou você não faz nada. Por exemplo, nessa escola que eu estava aconteceu isso. Ou os caras fazem o Bháscara na função de segundo grau e consegue fazer um gráfico mais ou menos, ou se você dá uma questão eles não conseguem nem ler e interpretar a questão. Então é muito difícil de trabalhar isso sabe?	Se eu não tomar muito cuidado daqui a pouco eu estou virando aquele professor que eu reclamava que existia". Então, eu acho que é uma profissão muito motivadora. Eu acho que ser professor é estar disposto a enfrentar desafio todo dia. Estar disposto a pensar pelo outro e no outro, muito mais do que em si, porque dentro da sala de aula você não pode pensar em como você ensina e como você aprende, mas como ele vai aprender, e como ele se comporta.	Conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem Comprometimento
		Então é sempre tentar pensar em como atingir esse aluno. Eu acho que é um desafio que está ficando cada vez mais difícil por causa das condições que a gente está enfrentando em sala de aula e do que o mundo apresenta. Quer dizer, o cara tem um smartphone, ele chega lá tem tudo na palma da mão, e eu vou ficar lá fazendo ele decorar Bháscara?	Utilização das TIC
E6	Olha eu acho assim primeiramente para ser professor tem que gostar muito. Eu acho que é assim, um privilégio para aquele que exerce a profissão como professor, com garra mesmo ali, focado mesmo no que faz, eu acho que é uma dádiva em si, é um privilégio, vamos dizer, uma doutrina ao professor, ser professor, desde que ele siga, que ele tenha esse objetivo e ele não faça em si da Educação "Ah, eu não tive opção em nada então eu vou ser professor". Infelizmente a gente tem alguns casos "Ah, não deu certo isso então eu vou dar aula" porque às vezes a cobrança é menor do que em outras profissões. Ser professor é... A importância de você estar ali formando uma pessoa. Se a gente for pensar, você criando, não só a parte conceitual do	A importância de você estar ali formando uma pessoa. Se a gente for pensar, você criando, não só a parte conceitual do aluno, mas sim construindo um cidadão, em ser crítico, ativo na sociedade, é imprescindível. Não tenho nem palavras. É muito gratificante.	Conhecimento do papel social do educador

Questão 5: Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	aluno, mas sim construindo um cidadão, em ser crítico, ativo na sociedade, é imprescindível. Não tenho nem palavras. É muito gratificante. Agora pensando no curso superior, você poder formar uma pessoa que já saia com uma formação, uma profissão, e a responsabilidade, no caso, de estar ali formando um futuro profissional também, independente das dificuldades que ele apresenta em toda sua trajetória é gratificante, tanto quanto no Ensino Fundamental. Eu falo, como você está formando um cidadão você já tem... e você vai aos poucos modelando essa criança, junto é claro com os outros professores, com os pais, e aí já no ensino superior você tem uma mudança diferente. Ele já vem muitas vezes para os cursos superior com aquela visão muito tradicional, sempre a mesma coisa, não tem mudança nenhuma. E aí quando você traz umas ideias novas você vê que essa mudança acontece. É claro que alguns durante a trajetória acabam perdendo um pouco o fôlego, mas a gente consegue fazer com que eles reflitam bastante nesse caso.		

Questão 6: Como você descreveria uma aula sua habitual?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	Olha cada escola que eu trabalho eu tento seguir o regimento da casa. Converso muito com a coordenação e tento seguir as regras da escola que eu estou. Na faculdade, tinha livro texto, mas o livro texto nem todos eram bons, então eu complementava a aula. Eu sempre começava com a aula expositiva na lousa e eu sinto que no ensino superior, os alunos da escola particular, sentem falta dos professores tradicionais. Os meus não gostavam quando eu dava aula utilizando o Datashow ou como outra metodologia, pois eles achavam que estávamos perdendo o tempo. Eles queriam o ensino tradicional, a não ser que a aula fosse no laboratório de informática, com um aplicativo ou software especifico. Mas o uso do Datashow eles não gostavam, eles preferiam uma aula mais, na lousa, com o professor passando os macetes, dicas, eles queriam muito me ouvir falar sobre o exame. Então o ensino superior eu não tinha problema, eu consegui dividir bem o tempo, eu dava quatro aulas a noite onde as duas primeiras era teoria e após o intervalo eram exercícios com o livro-texto deles e eu separava a sala em grupos, pois todas as salas tinham mais de 70 alunos, então eu conseguia trabalhar dessa forma: parte expositiva-teórica, prática depois do intervalo. No ensino fundamental e médio eu sofro até hoje. Eu não sei dosar ainda a teoria com a prática e eles enjoam fácil da parte teórica, eles não têm o habito de pesquisa, a aula invertida, sala invertida, desculpe, raramente funciona e a matemática... a gente sofre um problema com os pequenos né, pois eles querem ver a prática da matemática, quando eu estou dando ainda a parte base da matemática. Então, ainda ter a atenção dos alunos para determinado assuntos é extremamente difícil. Então a aula em si se concentra na explicação da parte teórica e na rede SESI eu tenho autonomia para desenvolver no tempo que eu achar necessário. No particular é modulo numa hora-aula e é bem em massa mesmo. Na rede SESI eu tenho maior liberdade.	Na faculdade, tinha livro texto, mas o livro texto nem todos eram bons, então eu complementava a aula. Eu sempre começava com a aula expositiva na lousa e eu sinto que no ensino superior, os alunos da escola particular, sentem falta dos professores tradicionais.	Ensino tradicional
		Eu não sei dosar ainda a teoria com a prática e eles enjoam fácil da parte teórica, eles não têm o habito de pesquisa, a aula invertida, sala invertida, desculpe, raramente funciona e a matemática... a gente sofre um problema com os pequenos né, pois eles querem ver a prática da matemática, quando eu estou dando ainda a parte base da matemática.	Articulação teoria e prática como desafio
E2	Então, no sistema do Sesi ele é sócio interacionista, então ele está muito baseado nas nossas crenças de educação, que você deve ter também já que está no doutorado em educação. Mas é muito difícil você ter essa gestão aonde o aluno é totalmente protagonista. Não sei se você conhece o material didático do SESI, e se já teve a oportunidade de ver. (...) A dinâmica da	Então a gente lê a atividade, começo a questioná-los sobre o que aquela temática está falando, quais são os conteúdos que a gente está bordando, e a gente tenta começar a traçar estratégias para conseguir resolver aquela situação-problema.	Aprendizagem com situação-problema

Questão 6: Como você descreveria uma aula sua habitual?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	minha aula... Eu chego na sala pra dar uma aula e tenho então esse material didático que já é com atividades que incomodam um pouco o aluno, ele tem que pensar, a gente tem que discutir sobre, tem que fazer alguns levantamentos, mas eu... Então eu coloco o tema que vai ser tratado, as atividades que a gente vai estar desenvolvendo. Os alunos pegam material e aí ali na frente da sala eu vou gestando essa discussão. Então a gente lê a atividade, começo a questioná-los sobre o que aquela temática está falando, quais são os conteúdos que a gente está bordando, e a gente tenta começar a traçar estratégias para conseguir resolver aquela situação-problema. Alguns casos eu tenho que direcionar bem, outros eles participam mais, então essa dinâmica ela varia muito. Mas a gente tenta sempre então estar construindo esse conhecimento. Após essas atividades eu faço um fechamento, converso com eles, e aí eu falo então "Aqui matematicamente a gente está trabalhando isso, isso e isso" e daí eu dou aquela explicada e trago mais o conteúdo formal que eu acho essencial também. Basicamente essa é a dinâmica. Daí tem atividades que eu peço para eles formarem grupos e discutirem. Tem outras que eles fazem em casa e daí quando chega na sala a gente discute as resoluções. Então basicamente assim, em relação a matemática é essa dinâmica. Eu tenho algumas atividades práticas que a gente faz, por exemplo, construir um teodolito, pra fazer esse tipo de relação com o real. E aí tem os projetos, mas aí eu não sei se é tão do tema seu, da pesquisa. Mas aí a parte dos projetos que não seria uma disciplina de matemática, mas que se a gente pensar poderia estar inserido também. Eles pesquisam, eu vou orientando o que ele tem que pesquisar, para eles aprofundarem mais, e depois eles desenvolvem algum projeto relacionado com o tema. Então aí nesse caso fica 80% a cargo dos alunos, de estarem realizando esses projetos. (...) Olha, eu tive experiências extremamente interessantes e também teve outro lado que foi dos projetos que não saíram, os alunos que não se mexiam para correr atrás das coisas. Mas eu deixei bem claro para eles que eu era o tutor deles, que eu não iria fazer por eles o que tinha que ser feito. Então alguns não saíram o projeto, e outros saíram coisas bem interessantes. (...) A dificuldade que a gente teve foi porque foram quatro áreas de conhecimento e todas tendo que entregar os projetos na mesma data. Então os alunos acabaram ficando sobrecarregados. Mas a gente teve... Depois se você quiser você vê no meu Face, tem as fotos de um projeto que os alunos organizaram uma corrida, foi muito legal. Lógico que eu tive que trabalhar pra caramba, mas eu só comecei a trabalhar a partir do momento que eu vi que eles realmente estavam engajados. (...) Corrida de rua, com pessoal tudo externo, atletas vindo. Foi bem legal. Esse foi assim, foi o melhor projeto do ano. Foi uma experiência extremamente gratificante, apesar de todo o cansaço em ficar duas semanas sem dormir praticamente, pra conseguir fazer dar certo junto com eles. E aí teve outros que eles foram atrás para fazer motor, para fazer experimentos, tudo relacionado com matemática. Tinha uma turma que o tema era construção, que era de casas, aí saíram umas casas para animais, saíram maquetes. Teve uma maquete que ficou muito bonita, e teve 3 maquetes que eles não conseguiram terminar, eles não conseguiram fazer. Mas pelo menos eles trabalharam proporção, escala, medição, viu se cortasse de qualquer jeito o ângulo não ficaria reto. Então tudo isso aí é conhecimento matemático que vai sendo desenvolvido.	Eu tenho algumas atividades práticas que a gente faz, por exemplo, construir um teodolito, pra fazer esse tipo de relação com o real. E aí tem os projetos, mas aí eu não sei se é tão do tema seu, da pesquisa. Mas aí a parte dos projetos que não seria uma disciplina de matemática, mas que se a gente pensar poderia estar inserido também. Eles pesquisam, eu vou orientando o que ele tem que pesquisar, para eles aprofundarem mais, e depois eles desenvolvem algum projeto relacionado com o tema.	Elaboração de atividades e projetos de ensino
E3	As aulas iniciam-se pelo levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos na tentativa adequar minha fala ao cotidiano dos alunos. Ainda predominam as aulas expositivas e dialogadas. Na medida do possível (de acordo com os recursos disponíveis na escola) incluo recursos tecnológicos como simuladores, softwares de geometria dinâmica e vídeos ilustrativos. Uso tais recursos menos do que gostaria, ainda por estar "preso" às aulas	As aulas iniciam-se pelo levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos na tentativa adequar minha fala ao cotidiano dos alunos.	Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos
			Articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
		Ainda predominam as aulas expositivas e dialogadas.	Ensino tradicional

Questão 6: Como você descreveria uma aula sua habitual?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	tradicionais. Sinto dificuldade em diversificar as aulas. Sempre que possível também utilizo a interdisciplinaridade para atribuir significado aos conteúdos da matemática.	Na medida do possível (de acordo com os recursos disponíveis na escola) incluo recursos tecnológicos como simuladores, softwares de geometria dinâmica e vídeos ilustrativos.	Utilização das TIC
		Sempre que possível também utilizo a interdisciplinaridade para atribuir significado aos conteúdos da matemática.	Interdisciplinaridade
E4	Eu dou vários tipos de aula. Então, como eu trabalho com matemática numa escola, desenho geométrico na outra, no ensino médio é a frente de geometria, então eu tenho um leque muito diferente do que eu vou trabalhar, mas assim vejo como uma aula mais tradicional. Então eu tenho o costume de chegar na sala, conversar um pouco dos alunos, aquela coisa normal de dia a dia, e já começar com eles, puxar os exercícios de casa para fazer correção, ou jogar um assunto pra a gente introduzir um conteúdo e ver aquilo que eles conhecem do dia a dia, conhecimentos também prévios deles, o que eles sabem daquele assunto que a gente vai tratar. E a partir daí início a aula, uma parte com exemplos, com um pouco de teoria, com algo mais voltado para o material didático deles. Por que a gente acaba ficando preso ao material didático e a gente tem que cumprir e aí eu uso numa escola o material do Dante, que é um material muito denso, assim, que tem muita coisa, então eu não consigo levar muita coisa extra, eu acabo ficando meio presa ao material. Então na maioria das vezes é: correção de exercícios, uma discussão pro conteúdo novo que a gente vai introduzir, vai para lousa alguns exemplos, alguns métodos, quando é no 6º anos tem muitos métodos, MMC, MDC, e ai preparo eles para fazer exercícios. As vezes eu os deixo em grupos, a gente vai trabalhando assim. E desenho geométrico já é um pouquinho diferente, por que é uma matéria mais prática né. Então eu não tenho apostila e eu preciso passar na lousa aquilo que eu preciso deles. Então eu tenho conceitos geométricos, depois eu tenho o passo a passo da construção, e depois eu vou fazer com eles na lousa, passo com eles umas duas vezes, e depois eu vou nas carteiras tentando auxiliar aqueles que não conseguem, que não conseguem só de olhar e precisam de uma ajuda mais pessoal. Quando a sala é pequena eu consigo fazer isso em quase todas as construções, mas quando a sala é maior eu tento dar uma passada geral e às vezes até peço ajuda para um ou outro aluno. Acho que em resumo é isso e no ensino médio é aquele batidão de ensino médio: conteúdo, conteúdo e exercício!	Eu dou vários tipos de aula. Então, como eu trabalho com matemática numa escola, desenho geométrico na outra, no ensino médio é a frente de geometria, então eu tenho um leque muito diferente do que eu vou trabalhar, mas assim vejo como uma aula mais tradicional.	Ensino tradicional
		Então eu tenho o costume de chegar na sala, conversar um pouco dos alunos, aquela coisa normal de dia a dia, e já começar com eles, puxar os exercícios de casa para fazer correção, ou jogar um assunto pra a gente introduzir um conteúdo e ver aquilo que eles conhecem do dia a dia, conhecimentos também prévios deles, o que eles sabem daquele assunto que a gente vai tratar.	Articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
			Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos
		As vezes eu os deixo em grupos, a gente vai trabalhando assim.	Trabalho em grupo
E5	A do dia a dia, a mais comum, seria chegar, trocar uma ideia com os alunos, e daí sempre tem aqueles habituais 10 ou 15 minutos para conseguir fazer a chamada e começar a fazer alguma coisa. E fica feliz se não precisou colocar ninguém para fora antes da aula começar de fato, porque tem uns alunos que pelo amor de Deus. Mas geralmente eu consigo levar numa boa sabe, porque eu tenho uma paciência também. E eles acham que eu sou nervoso, mas eles não têm noção de quanto eu queria estar nervoso antes já, mas eu estou ali segurando. Então eu vou, seguro e tal... E aí geralmente eu pergunto das tarefas ou dos exercícios que eu passei, se eles têm alguma dúvida ou querem tirar alguma dúvida. Faço a correção com eles de alguma coisa e aí vamos tentar discutir e começar a próxima matéria. Geralmente no estado está complicado pelo seguinte: a maioria das minhas salas, elas não têm livro didático, e o	E aí geralmente eu pergunto das tarefas ou dos exercícios que eu passei, se eles têm alguma dúvida ou querem tirar alguma dúvida. Faço a correção com eles de alguma coisa e aí vamos tentar discutir e começar a próxima matéria. (...) Então geralmente eu estou tendo que partir para aquela aula meio que tecnicista mesmo. Passar o conteúdo na lousa, explicar o conteúdo, e aí a gente vai partir para exemplos e depois resolver exercícios.	Ensino tradicional

Questão 6: Como você descreveria uma aula sua habitual?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	caderninho do professor, ele não tem conteúdo, ele só tem exercício, não tem conteúdo. Então geralmente eu estou tendo que partir para aquela aula meio que tecnicista mesmo. Passar o conteúdo na lousa, explicar o conteúdo, e aí a gente vai partir para exemplos e depois resolver exercícios. A gente tenta fugir disso mas fica difícil. Eu estava trabalhando com WebQuest na outra escola lá em Ribeirão Bonito e lá tinha uma sala de computação boa, bem equipada, com ar condicionado, era legal, com Datashow já todo programado, um computador para o professor. Então quando eu estava lá eu desenvolvi umas aulas assim que era muito prazeroso dar aquela aula. Era trabalhoso pra caramba, eu saia suado mesmo. Mesmo com ar condicionado eu saia suado porque tinha que atender aluno o tempo todo. Todo mundo querendo fazer e querendo participar. Aqui, agora nessa escola que eu estou é uma desmotivação muito grande, sabe? De manhã, por exemplo, o sol bate forte dentro da sala de aula, não tem cortina, então o negócio é maçante. A sala de computação é cadeira quebrada, mouse faltando, teclado zuado, internet ruim. Não tem nenhum ventilador, nenhum ventilador na sala. O espaço é até melhor, mas o recurso dela é horrível. Então a gente cai numa lógica que fica difícil. E quando você precisa ter o controle de uma sala, e que a maioria das salas são bastante indisciplinadas. A gente até faz algumas coisas, eu levo alguns exercícios pra gente fazer em grupo e tal, mas você começa a cortar isso por que você fala "Meu Deus eu não consigo controlar a sala quando eu faço isso". Eles não têm o respeito, eles não têm aquela cultura de aula. Sabe, eu tive um problema com uma sala esses tempos atrás e aí as meninas me vieram falar assim "Você é um dos únicos professores que consegue dar aula nessa sala", e eu falei assim "Se essa aula que vocês estão falando que eu dou é o que vocês tem como conceito de aula eu fico triste por vocês. Vocês não tem noção do que é uma aula. Porque isso que eu estou fazendo pra vocês é dar aula a gente está perdido. Por que o que eu faço com vocês é ficar brigando com vocês a aula inteira pra eu falar 15 minutos. Então isso aqui não é uma aula. Isso aqui não está acontecendo". E nessa sala, por exemplo, quanto mais você tentava falar "Nossa, vou tentar fazer um projeto diferente" mais loucura era, porque a falta de participação é muito grande. Quando você tem um projeto que a galera abraça é uma beleza, porque a coisa vai, ninguém bagunça. Até rola uma bagunça ou outra, as vezes jogar uma cola, mas você consegue contornar e trazer o cara de novo pra aula. Agora, quando você tem uma sala de aula apática... Eu tive muitos alunos que não entregaram exercício em dupla, com consulta. Exercício igual o que eu tinha feito na lousa, por que eu precisava de algum ponto dele, sabe, porque não vai ter como, e o cara fala "Ah professor eu não vou fazer". Prefere assinar a caderneta dizendo que ele se recusa a fazer a atividade, do que chegar e escrever e tentar fazer. As vezes, "Olha vai ganhar ponto quem tentar, não precisa nem estar certo" e o cara não faz nem assim. Então essa desmotivação é que vai minando a sua aula e você vai começando a fazer aquela aulinha cada vez mais quadradinha. E você fala "Isso aqui não é o melhor mas isso aqui funciona de alguma forma. O resto não está funcionando".	Eu estava trabalhando com WebQuest na outra escola lá em Ribeirão Bonito e lá tinha uma sala de computação boa, bem equipada, com ar condicionado, era legal, com Datashow já todo programado, um computador para o professor. Então quando eu estava lá eu desenvolvi umas aulas assim que era muito prazeroso dar aquela aula.	Utilização das TIC
		E nessa sala, por exemplo, quanto mais você tentava falar "Nossa, vou tentar fazer um projeto diferente" mais loucura era, porque a falta de participação é muito grande. Quando você tem um projeto que a galera abraça é uma beleza, porque a coisa vai, ninguém bagunça. Até rola uma bagunça ou outra, as vezes jogar uma cola, mas você consegue contornar e trazer o cara de novo pra aula. Agora, quando você tem uma sala de aula apática... Eu tive muitos alunos que não entregaram exercício em dupla, com consulta. Exercício igual o que eu tinha feito na lousa, por que eu precisava de algum ponto dele, sabe, porque não vai ter como, e o cara fala "Ah professor eu não vou fazer". Prefere assinar a caderneta dizendo que ele se recusa a fazer a atividade, do que chegar e escrever e tentar fazer.	Falta de interesse pelo estudo
E6	Olha, primeiro, eu sempre deixo bem claro aos alunos o que será feito durante aquela aula, certo? Mas assim, com o objetivo meio amplo, por quê? Partindo da Resolução de Problemas, que no caso eu tento fazer todas as aulas no caso, é fazer com que o aluno reflita depois sobre aquele objetivo geral que a gente está discutindo ali e ele chegue em alguma conclusão que seja mais específica do que a gente estaria discutindo. E sempre tento trazer o quê? Sempre começo a minha aula ali com uma situação-problema trazendo para eles refletirem sobre aquela situação. Se for no caso de avaliação, ali no ensino superior, se formar uma parte mais teórica	Sempre começo a minha aula ali com uma situação-problema trazendo para eles refletirem sobre aquela situação. (...)Como você falou, eu sempre tento trazer, passar para eles, seja aquela parte teórica, mas durante também uma situação-problema ali, ou um desafio durante a aula, e faço, formalizo depois no final, concluindo com as ideias deles também, o que era esperado para aquela aula, fazendo um fechamento da aula	Aprendizagem com situação-problema

Questão 6: Como você descreveria uma aula sua habitual?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	eu trago um estudo de caso, alguma coisa. Claro que não em todas as aulas, mas numa grande parte das aulas. E faço com que eles reflitam sobre aquela situação, sobre aquilo lá. "E aí? O que a gente tem? O que a gente pode fazer? Qual é o nosso trabalho?" Como você falou, eu sempre tento trazer, passar para eles, seja aquela parte teórica, mas durante também uma situação-problema ali, ou um desafio durante a aula, e faço, formalizo depois no final, concluindo com as ideias deles também, o que era esperado para aquela aula, fazendo um fechamento da aula. E quando é possível fazer todo o fechamento numa única aula, com atividades, para que eles possam estar refazendo também e trazendo mais alguns argumentos para a gente estar discutindo e fechando a aula. É claro que quando a gente pensa muitas vezes na escola particular, não que no estado não seja essa cobrança, mas tem a questão da apostila. Então você tem que seguir aquilo lá e se você sair muito do que você está ali você não cumpre e aí o bicho pega. Então é uma faca de dois gumes, de um lado você consegue, você faz ali seguindo tudo o que regimento da escola pede, tentando trazer coisas diferentes para os alunos, mas por outro lado você tem que cumprir ali também, por isso que muitas vezes é um dificultador ali, é um desafio, para a gente poder estar enfrentando essa questão do tempo. E cada dia parece estar voando cada vez mais. E assim, quando a gente pensa em formação, principalmente no curso de pedagogia, eu sempre tento trazer para eles essa questão do trabalho em grupo. Assim, eu vivencio isso com os pequenos e com os demais eu acabo fazendo que eles vivenciem também e reflitam sobre a prática. Por que essa questão do agrupamento é aquela questão assim "Eu só vou me agrupar com quem eu conheço". Por mais que você brigue, e você queira que ele mude, que ele conheça outras pessoas então para poder estar fazendo, mas não, é por afinidade, então é por afinidade ele fica. E você quebrar essa ideia é muito complicado. Mas eu sempre tento trabalhar dessa maneira, seja com situações-problemas durante as aulas ali, iniciando com uma situação-problema, mas fazendo com que eles reflitam primeiramente em um grupo pequeno de alunos e tragam isso para a gente poder estar discutindo durante a aula.	Mas eu sempre tento trabalhar dessa maneira, seja com situações-problemas durante as aulas ali, iniciando com uma situação-problema, mas fazendo com que eles reflitam primeiramente em um grupo pequeno de alunos e tragam isso para a gente poder estar discutindo durante a aula.	Trabalho em grupo

Questão 7: Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	Olha eu, quando eu comecei eu percebi que se você não dominar o assunto é uma grande armadilha, por que os alunos percebem, eles questionam e se o professor não responde rapidamente... eu acho que eles têm mais motivação para 'derrubar' o professor do que para aprender... (...) Esse foi o início, não é mais. Mas aquela insegurança de recém-formado eles percebem. Então eu acho que ter conhecimentos dos assuntos e da área é essencial e atualmente eu estou sentido necessidade de ter conhecimentos tecnológicos, as TIC, outro conhecimento... não é conhecimento... os alunos são extremamente carentes no sentido de atenção e eu percebo que eles são mais individualistas hoje, então individualmente eles querem a aprovação do professor. Então eles são um pouco imaturos e extremamente carentes de atenção e isso dificulta muito o trabalho em sala com 30 alunos, por exemplo. Tem cinco ou seis que pede atenção extrema e isso dificulta. Eu tenho uma... e penso a educação matemática como mais libertadora e eu tento não seguir esse padrão formatado que é só exercício e tudo mundo em	Então eu acho que ter conhecimentos dos assuntos e da área é essencial e atualmente eu estou sentido necessidade de ter conhecimentos tecnológicos, as TIC, outro conhecimento... não é conhecimento... os alunos são extremamente carentes no sentido de atenção e eu percebo que eles são mais individualistas hoje, então individualmente eles querem a aprovação do professor.	Conhecimento matemático
			Conhecimento na articulação entre o trabalho docente e as TIC
			Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos
		(...) e penso a educação matemática como mais libertadora e eu tento não seguir esse padrão formatado que é só exercício e tudo mundo em silencio, e isso me gera grandes problemas, tipo para entrar na sala é dois minutos... e eu sei que para desenvolver a autonomia neles eles têm que criar ela, não tem como moldar autonomia.	Conhecimento do papel social do educador

Questão 7: Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	silencio, e isso me gera grandes problemas, tipo para entrar na sala é dois minutos... e eu sei que para desenvolver a autonomia neles eles têm que criar ela, não tem como moldar autonomia. Pensar o problema, o tempo que eu julgo que eles vão levar nem sempre é o tempo que eu planejei, os grupos nem todos, eu não sei o que é melhor, se é dividir o grupo por afinidade ou por dificuldades. Eu percebo que por afinidade, por incrível que pareça eles trabalham um pouco melhor e não tem medo de expor a dificuldade para o colega. Hoje eles têm muitos, as salas elas têm, eu não tenho nenhuma sala que os melhores vão ajudar aqueles que os que tem mais dificuldade. Tem a questão do bullying, o erro ainda é um tabu na sociedade, passar a não aceitar o erro, é trabalho de maneira vexatória... então trabalhar em grupo eu consigo perceber mais as dificuldades dos alunos, do que nas aulas expositivas. Por que percebo que apenas 5% das aulas que se interessa são os 5% que são bons e os 95% quando a aula é expositiva eles se calam.	(...) então trabalhar em grupo eu consigo perceber mais as dificuldades dos alunos, do que nas aulas expositivas.	Trabalho em grupo
E2	Para o exercício profissional primeiramente tem que ter o conhecimento do conteúdo. Um professor de matemática sem ter o conhecimento pleno do conteúdo já não tem como. Mas, mais do que isso, tem que ter essa concepção de como o aluno aprende, o que você pode fazer para ele aprender melhor. Então você tentar ter essa visão na sala de aula do que vai bem para um aluno e o que não vai bem para o outro, pra tentar estar atingindo esse aluno de alguma maneira. Essa parte psicológica, de tentar entender o aluno, eu acho muito importante também. E a gestão de sala de aula, que é você saber dosar até onde você tem que ser firme, até onde você pode soltar um pouquinho. A relação professor-aluno é muito importante. Então você saber direcionar essa relação professor-aluno, eu acho que são as partes importantes para você ser considerado um bom professor.	Para o exercício profissional primeiramente tem que ter o conhecimento do conteúdo	Conhecimento matemático
		Mas, mais do que isso, tem que ter essa concepção de como o aluno aprende, o que você pode fazer para ele aprender melhor.	Conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem
		E a gestão de sala de aula, que é você saber dosar até onde você tem que ser firme, até onde você pode soltar um pouquinho. A relação professor-aluno é muito importante. Então você saber direcionar essa relação professor-aluno, eu acho que são as partes importantes para você ser considerado um bom professor.	Conhecimento em gestão de sala de aula
E3	O conhecimento da disciplina é fundamental. O professor deve conhecer profundamente os conteúdos e, se não conhecer algum deve se dispor a compreender e não negligenciar o conhecimento aos alunos. (...) O conhecimento de informática é desejável e proporciona a "imersão" da disciplina no cotidiano dos alunos. As relações interpessoais são importantes. Tanto entre aluno-professor como professor-professor, de maneira a proporcionar um ambiente de trabalho agradável que proporcione a aprendizagem do aluno.	O conhecimento da disciplina é fundamental. O professor deve conhecer profundamente os conteúdos e, se não conhecer algum deve se dispor a compreender e não negligenciar o conhecimento aos alunos.	Conhecimento matemático
		O conhecimento de informática é desejável e proporciona a "imersão" da disciplina no cotidiano dos alunos.	Conhecimento na articulação entre o trabalho docente e as TIC
		As relações interpessoais são importantes. Tanto entre aluno-professor como professor-professor, de maneira a proporcionar um ambiente de trabalho agradável que proporcione a aprendizagem do aluno.	Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos
E4	Eu acho que é fundamental a gente ter domínio do conteúdo que a gente vai trabalhar. E nessa parte, algumas pessoas eu ouço falar: ah! Mas não precisava ser um curso de matemática tão difícil, sendo que a gente vai ensinar o básico para os nossos alunos. Eu não acho! Eu acho que a minha formação me transformou numa pessoa diferente. O fato de ser difícil, de ter que estudar sozinho, de buscar e tudo mais, de reprovar e ter que voltar e fazer de novo, tentar de novo... por que a matemática ela exige isso, seja para o aluno pequeninho ou para gente lá na graduação. Então primeiro de tudo eu acho que é você ter esse domínio, ter muito bem delimitado esse conteúdo que você ensina e depois os aspectos pedagógicos, por exemplo, é importante aquela base que a gente tem, eu já fiz uma especialização, assim não conclui, mas eu fiz toda a parte das disciplinas, todas as provas, só não escrevi no final, mas é muito importante, é muito rico todo o conhecimento teórico da pedagogia para a gente em sala de	Eu acho que é fundamental a gente ter domínio do conteúdo que a gente vai trabalhar.	Conhecimento matemático
		Então primeiro de tudo eu acho que é você ter esse domínio, ter muito bem delimitado esse conteúdo que você ensina e depois os aspectos pedagógicos.	Conhecimento matemático e pedagógico
		Então, quando eu me deparo com algumas coisas eu não consigo puxar muito daquilo que eu estudei, o como fazer, e ai vejo que entre mais a prática mesmo, seu dia-a-dia, conversar com os professores de outras áreas, ver o que funciona com eles, o que que tal aluno responde melhor, aquele aluno que eu tenho mais dificuldade ver um professor que ele gosta para ver como é que	Compartilhamento de experiências

Questão 7: Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	aula, mas não é muito aplicável. Então, quando eu me deparo com algumas coisas eu não consigo puxar muito daquilo que eu estudei, o como fazer, e ai vejo que entre mais a prática mesmo, seu dia-a-dia, conversar com os professores de outras áreas, ver o que funciona com eles, o que que tal aluno responde melhor, aquele aluno que eu tenho mais dificuldade ver um professor que ele gosta para ver como é que funciona, então eu acho que essa parte da troca com pessoas mais experientes, por exemplo, para mim foi muito importante. A minha base foi importante, eu acho que é fundamental a gente ter aquela parte conceitual que a gente teve no nosso curso, a gente fazer o estágio e tudo mais, só que na real a gente vai aprender mesmo no dia a dia e com a ajuda dos colegas, aqueles que conseguem dividir. Tem coisas que a gente vai ouvir e vai falar: isso é para nunca fazer! Mas tem coisas que a gente vai ouvir e vai ser legal, é um método que você nunca tinha pensado e que funciona com determinados alunos que não funcionam no tradicional. Porque alguns funcionam muito bem do jeito que você mandar as coisas e outros você precisa refletir um pouquinho mais. Eu vejo hoje essa troca entre pessoas mais experientes como algo muito importante também.	funciona, então eu acho que essa parte da troca com pessoas mais experientes, por exemplo, para mim foi muito importante.	
		A minha base foi importante, eu acho que é fundamental a gente ter aquela parte conceitual que a gente teve no nosso curso, a gente fazer o estágio e tudo mais, só que na real a gente vai aprender mesmo no dia a dia e com a ajuda dos colegas, aqueles que conseguem dividir.	Conhecimento da profissionalidade na prática
E5	Olha, esse ano eu estou considerando cada vez mais importante alguns conhecimentos de psicologia. E não só de psicologia da educação em si, mas de como lidar com os problemas que os alunos trazem para a sala de aula. Por que a gente está cada vez mais tendo que fazer um papel de formação de caráter até inclusive dos alunos, que não era tanto o papel do professor antigamente, e nem o que se espera muito do professor. Embora algumas escolas digam que não esperam isso se você não faz isso você não faz nada, porque tudo vai passar por isso. Acho que esse problema dessa falta de tecnologia dentro de sala de aula também tá pegando bastante. Ano passado eu estava numa escola que mesmo sendo pública, estadual, a gente tinha sempre uma TV com HD dentro da sala de aula de 52 polegadas. Todas as salas de aula tinham isso. Isso já era, por exemplo, anos à frente das escolas particulares que não tinham nem isso. Tinha escola particular que a gente levava vídeo cassete com TV. Dois mil e pouco, 2017, e você levando vídeo cassete para a sala de aula é um absurdo. E é lógico que a molecada fica... Então acho que esse conhecimento em tecnologia e psicologia seria o mais importante. A psicologia principalmente na escola que estou hoje, pra gente conseguir motivar esses alunos, pra dar um sentido pra eles estarem ali dentro da sala de aula, porque eles não veem mais sentido naquilo. E agregar tecnologia para não ficar essa coisa maçante, de sentar e ficar 6 horas só escutando alguém falar, só reproduzindo o que está sendo falado. Está difícil fugir dessa lógica quando você não tem condições de transcender isso.	Olha, esse ano eu estou considerando cada vez mais importante alguns conhecimentos de psicologia. E não só de psicologia da educação em si, mas de como lidar com os problemas que os alunos trazem para a sala de aula. (...) A psicologia principalmente na escola que estou hoje, pra gente conseguir motivar esses alunos, pra dar um sentido pra eles estarem ali dentro da sala de aula, porque eles não veem mais sentido naquilo.	Conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem
			Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos
		Acho que esse problema dessa falta de tecnologia dentro de sala de aula também tá pegando bastante.	Utilização das TIC
E6	Primeiramente eu acho assim: o básico que ele tem que ter é, se ele for da área, que ele for saber o conteúdo, o currículo, as habilidades ali, o que que ele tem que estar trabalhando. Isso assim: a formação básica dele ali, ou seja, qual é a minha disciplina, no caso matemática, então eu tenho que conhecer. Eu posso ter dificuldade, é claro que ninguém vai saber tudo, vai ter dificuldade, mas assim ele tem que correr atrás, ele tem que ter a dignidade, a humildade também de dizer "Olha eu não sei isso aí, mas eu vou buscar". Então ele tem que ter no mínimo ter essa questão de saber o que vai ser ensinado. Não que ele seja o detentor do conhecimento, ele é um mediador, mas ele tem que saber mediar durante a aula para poder ter um avanço, para que os alunos consigam avançar. Agora outra questão é a ética. A ética, a responsabilidade, ou seja, o compromisso de ser professor. Porque já partindo dali, se ele sabe o que ele tem que ensinar e ele tem o compromisso, e ele sabe o que ele está formando, futuros profissionais, ou crianças ali, cidadãos, acho que é o básico que o professor tem que ter. E saber que ele tem que se especializar. A carreira não só docente em si, mas todas as carreiras, tem que se	Primeiramente eu acho assim: o básico que ele tem que ter é, se ele for da área, que ele for saber o conteúdo, o currículo, as habilidades ali, o que que ele tem que estar trabalhando. Isso assim: a formação básica dele ali, ou seja, qual é a minha disciplina, no caso matemática, então eu tenho que conhecer.	Conhecimento matemático
			Conhecimento do currículo da Educação Básica
		Agora outra questão é a ética. A ética, a responsabilidade, ou seja, o compromisso de ser professor. Porque já partindo dali, se ele sabe o que ele tem que ensinar e ele tem o compromisso, e ele sabe o que ele está formando, futuros profissionais, ou crianças ali, cidadãos, acho que é o básico que o professor tem que ter.	Aprendizagem da ética
			Comprometimento
		E saber que ele tem que se especializar. A carreira não só docente em si, mas todas as carreiras, tem que se especializar. Não tem um término e tem um aprofundamento.	Inacabamento da formação docente

Questão 7: Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	especializar. Não tem um término e tem um aprofundamento. (...) Eu terminei o mestrado, ProfMat, faz 2 anos, ali na USP em São Carlos. Será que dois anos? Faz mais acho. Nossa, faz tempo (risos).		

Questão 8: Que outras atividades/atitudes considera importantes para o exercício profissional?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	Olha no momento, nessa atual escola do SESI eles inseriram um projeto de Eixo chamado EIXO, que são projetos voltados para a atualidade e mercado de trabalho. Então eu apanhei muito esse ano, porque eu tive que aprender tecnologias, como eu falei. Uma turma eles estão criando vídeos, canal no youtube, mas ele não aconteceu (risos), mas é um projeto que trabalha com a autonomia dos alunos e o professor faz a mediação, o professor não pode... é o tempo dos alunos, e o projeto algumas aulas não saíram, pois depende muito do perfil da sala. Outras salas a gente fez atividades, eu fiz gestão de empresas, MBA, eu tento sempre trazer essa prática para a sala de aula, no Ensino Superior eu tento trazer exemplos da engenharia da matemática para a sala de aula, trabalhei em RH, cursos de RH, cursos de administração, então todo esse conhecimento eu trago para a sala de aula nesse momento. Então eu percebo que... tirando só a parte de conteúdo matemático, eu tenho sempre que fazer essa parte do mercado de trabalho para os alunos. Tem salas de aula que gostam muito disso daí, porque eles veem na prática a matemática e eu tive que aprender tecnologias esse ano, um aplicativo, eu perdi um final de semana, dois, me reciclando, porque eu acredito que a educação está exigindo mais do professor também. E aplicativo com a matemática... então eu me vi tendo que aprender coisas da atualidade, canal no youtube, um aplicativo, uma conta google, uma conta... não sei se com essa pergunta era isso que você queria saber, mas só o conteúdo não basta mais.	Olha no momento, nessa atual escola do SESI eles inseriram um projeto de Eixo chamado EIXO, que são projetos voltados para a atualidade e mercado de trabalho. (...) mas é um projeto que trabalha com a autonomia dos alunos e o professor faz a mediação	Elaboração de atividades e projetos de ensino
		Outras salas a gente fez atividades, eu fiz gestão de empresas, MBA, eu tento sempre trazer essa prática para a sala de aula, no Ensino Superior eu tento trazer exemplos da engenharia da matemática para a sala de aula, trabalhei em RH, cursos de RH, cursos de administração, então todo esse conhecimento eu trago para a sala de aula nesse momento.	Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
		Tem salaa de aulas que gostam muito disso daí, porque eles veem na prática a matemática e eu tive que aprender tecnologias esse ano, um aplicativo, eu perdi um final de semana, dois, me reciclando, porque eu acredito que a educação estaá exigindo mais do professor também.	Conhecimento na articulação entre o trabalho docente e as TIC
E2	Fora da escola normalmente eu sempre procuro estar fazendo algum curso, ou alguma coisa assim. Então, tanto a especialização que eu fiz, o mestrado, depois... agora eu estou fazendo pedagogia também. Então acho que tudo isso vai agregando algum conhecimento e melhorando a nossa visão de educação e de sala de aula também. Eu acho que seria interessante ter atividades extraclasse para os alunos, ou alguma coisa assim, mas aí depende muito da rede, de ter essa abertura para a gente conseguir fazer. No caso eu não tenho tanta essa abertura de ter atividades extraclasse, ou período contrário, até por conta também da carga horária que eu trabalho, que nem tem horário para fazer alguma coisa assim.	Fora da escola normalmente eu sempre procuro estar fazendo algum curso, ou alguma coisa assim. Então, tanto a especialização que eu fiz, o mestrado, depois... agora eu estou fazendo pedagogia também. Então acho que tudo isso vai agregando algum conhecimento e melhorando a nossa visão de educação e de sala de aula também.	Formação continuada
E3	Atividades de valorização da instituição como datas comemorativas, que remetem a história e contam a importância da escola para a comunidade. Atividades de integração dos alunos com a comunidade que promovem a troca de experiências e abre as portas da instituição para que outros membros possam conhecer as instalações e usufruir dos recursos disponíveis.	Atividades de integração dos alunos com a comunidade que promovem a troca de experiências e abre as portas da instituição para que outros membros possam conhecer as instalações e usufruir dos recursos disponíveis.	Envolvimento da comunidade
			Compartilhamento de experiências
E4	Eu acho importante a gente nunca parar de estudar. Eu enxergo assim. Seja estudar a sua disciplina, quer estudar mais matemática? Quero! Fazer o mestrado, fazer uma especialização eu acho importante, mas eu acho que também é legal a gente ter um, como é que eu vou falar... eu impus para mim assim: Sempre buscar ler um livro por ano, por exemplo, e não	Eu acho importante a gente nunca parar de estudar. Eu enxergo assim. Seja estudar a sua disciplina, quer estudar mais matemática? Quero! Fazer o mestrado, fazer uma especialização eu acho importante.	Formação continuada

Questão 8: Que outras atividades/atitudes considera importantes para o exercício profissional?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	necessariamente precisa ser algo relacionado a educação, qualquer coisa. Então agora no fim do ano eu me dispus a ler Harry Potter, nós compramos a coleção, é a faixa etária que a gente trabalha e eu nunca tive a oportunidade de ler, então eu vou ler. O Claudio conseguiu ler em três meses a coleção inteira! Bateu recorde! Então eu falei: você não tem desculpa para não ler mais nada agora! Então a gente tem buscado isso, buscado ler mais, porque eu tinha parado. Os primeiros anos trabalhando eu fiquei num desespero tão grande de preparar aula, preparar prova, de corrigir prova, que eu parei minha vida. Eu não estudava mais nada, eu não acompanhava noticiário e aí eu procurei voltar. Eu não posso ser só professor bitolado de sala de aula, eu tenho que trazer coisas que seja da linguagem dos meus alunos e tudo mais. Então eu estou tentando fazer isso, tentar entender um pouco melhor aquilo que eles gostam para ter um diálogo, para ter uma troca, informal, muitas vezes dentro da sala de aula, porque até na universidade a gente fica meio fura do mundo, a gente acaba ficando muito bitolado, ali só estudar aquilo que é da nossa área. E as vezes é legal você ir para outras coisas, amplia até para ter assunto, para poder conversar e trazer alguma coisa. Então agora estou tentando assim e outras atividades.... Uma coisa que eu não fiz ainda, mas que eu queria muito, era em relação a línguas. Queria muito assim fazer algum curso, que ainda eu não consegui fazer nada, mas eu quero, eu pretendo fazer algum curso de inglês, de espanhol, alguma coisa assim para estar voltando para esse mundo de aluno, de aprender de ir atrás de algo que para mim é difícil. Línguas para mim é difícil. Então para me colocar nessa situação de aluno, tendo dificuldade diante de alguma coisa.	Sempre buscar ler um livro por ano, por exemplo, e não necessariamente precisa ser algo relacionado a educação, qualquer coisa. (...) Então a gente tem buscado isso, buscado ler mais, porque eu tinha parado. Os primeiros anos trabalhando eu fiquei num desespero tão grande de preparar aula, preparar prova, de corrigir prova, que eu parei minha vida.	Inacabamento da formação docente
		Eu não estudava mais nada, eu não acompanhava noticiário e aí eu procurei voltar. Eu não posso ser só professor bitolado de sala de aula, eu tenho que trazer coisas que seja da linguagem dos meus alunos e tudo mais.	Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos
		Uma coisa que eu não fiz ainda, mas que eu queria muito, era em relação a línguas. Queria muito assim fazer algum curso, que ainda eu não consegui fazer nada, mas eu quero, eu pretendo fazer algum curso de inglês, de espanhol, alguma coisa assim para estar voltando para esse mundo de aluno, de aprender de ir atrás de algo que para mim é difícil.	Importância de cursos de idiomas
E5	Eu fiz alguns cursos da diretoria de ensino, daquele "Mais Gestão", "Mais gestão, mais ensino", não é? "Melhor gestão, melhor ensino". Alguma coisa assim, eu não lembro agora o nome certo. Eu fiz esse mas assim, você vê que o nível do aluno na sala de aula é muito reflexo do que a gente vê dos professores. Nós estávamos lá fazendo o curso, era matéria de 7º ano, e tinha professor de Matemática colando de mim, por que ele não conseguia resolver um sistema linear. E você fala "Meu Deus do céu, como é que esse cara está dentro de uma sala de aula?" Então, assim, quando aparece curso eu até faço. Agora eu dei uma parada porque, com tudo o que eu fiz, agora eu tenho que dar o interstício de cinco anos para entregar cursos de novo, porque eu já entreguei. E aí os cursos que estavam aparecendo esse ano estavam meio "xoxo" então eu dei uma focada em outras coisas na minha vida, e pensei "depois eu volto a fazer curso". Mas eu gosto. O duro é isso, eu gosto de fazer, mas aí você pega um curso que quando você vai o nível é esse você fica desmotivado a fazer o curso também. Parece que você passou o curso inteiro só pra ganhar um certificado, e você aprendeu mesmo muito pouco. Eu fiz um curso também, e esse foi mais interessante, com a Miriam e com a Ester, que elas deram um sobre como usar mídias na educação. Nele a gente fez vídeo, aprendeu a fazer Prezi, PowerPoint. Na verdade algumas coisas eu já sabia fazer. Um dos dias do curso fui eu que dei uma palestra de Webquest para ajudar o pessoal também. Foi bem massa. Mas é um curso, que por exemplo, a diretoria de ensino não reconheceu e não vai dar certificado. Quer dizer, o único que eu fiz até agora e que eu realmente aprendi alguma coisa, esse não vale nada para o estado. (...) Sempre também assim, por exemplo, marca curso: "Vai ter um curso na DE de segunda-feira das 2 às 6 horas da tarde. Tá, eu tenho aula, posso ir? Vai dar dispensa? Não, não dá dispensa". Então, quem que vai fazer esse curso? (...) Não faz muito sentido. Eles falam que oferecem formação continuada, e tudo mais, mas na prática mesmo é muito pouco. Ou quando tem é curso a distância, que aí cai nessa lógica, qualquer coisinha que você faz "está ótimo, muito bom, muito legal". Mas na verdade você faz pra cumprir uma burocracia, pra ganhar	Eu fiz alguns cursos da diretoria de ensino, daquele "Mais Gestão", "Mais gestão, mais ensino", não é? "Melhor gestão, melhor ensino". (...) Eu fiz um curso também, e esse foi mais interessante, com a Miriam e com a Ester, que elas deram um sobre como usar mídias na educação.	Formação continuada
		Sempre também assim, por exemplo, marca curso: "Vai ter um curso na DE de segunda-feira das 2 às 6 horas da tarde. Tá, eu tenho aula, posso ir? Vai dar dispensa? Não, não dá dispensa". Então, quem que vai fazer esse curso?	Desvalorização da carreira docente

Questão 8: Que outras atividades/atitudes considera importantes para o exercício profissional?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	certificado, pra ganhar 5% de aumento depois, porque na prática mesmo não está fazendo nada.		
E6	Olha, eu acho assim, no mínimo todos os cursos, muitas vezes da rede. Se o professor está na rede particular e a rede oferece eu acho que ele tem que participar. Por que é um material, é uma metodologia muitas vezes um pouco diferente. Porque quem elaborou aquele material teve uma visão que muitas vezes não é da real situação que se encontra numa sala de aula. Então eu acho que esses debates tanto fornecidos pela rede particular quanto pelo Estado, ou seja, esses cursos de formação, essa discussão sobre o material, o professor tem que participar para ele saber o que está acontecendo. Porquê? A gente teve uma mudança muito grande. Antigamente se você pegava o livro didático, cada um sabia, ou pegava o livro didático ali que a escola tinha, e então começava a trabalhar o capítulo 1, 2, 3 e ia embora. Hoje a gente tem aquele material que o Estado tem, o material de apoio ali, junto com o currículo, e aí o que acontece? Muitas vezes ele faz daquela mesma maneira que ele estava fazendo com o livro didático, sem sequer pensar: Qual que era o objetivo real de cada situação? O que se espera de cada atividade desenvolvida? Qual que é a metodologia abordada? Então, primeiramente acho que o professor ele tem que saber o quê? O que está tendo de novo? "Ah, eu tenho a parte tecnológica também que está avançando cada dia mais". Então, exatamente essa parte tecnológica que vai favorecer o aprendizado dos alunos. Então, ele tem que estar se formando, vamos dizer assim, diariamente, seja pela formação pessoal em casa, ali, pelo computador, pesquisando, na sua formação, no seu planejamento de aula, no seu planejamento de suas atividades, seja nas formações oferecidas pela rede, seja ela escola particular ou privada. E assim, sempre que possível fazer aquela autorreflexão. O que está dando certo? O que não está dando certo? Hoje, uma coisa assim, a maioria não pensa dessa maneira, eu acho que muitas vezes até os órgãos centrais também não, qual é o objetivo real? Seja ele da avaliação, seja ele ali do planejamento, do replanejamento, e fazer com que esse momento, esse planejamento, esse replanejamento e esse preparo de aula ele seja prazeroso. E não de um "copy e cole", pois acaba passando de uma forma mais tradicional. Então assim, tem que se formar mesmo, algumas Pós também que são excelentes ali, que a gente vê que o professor traz, seja pouco, mas traz algo novo ali que ele pode estar usando em sala de aula e que dá resultado. Porque assim, o difícil é ele querer mudar. Mas muitas vezes, ele muda, faz alguma coisinha ali "Ah, deu resultado. Mas nessa sala dá porque que na outra não dá?". Então, essa mudança que é imprescindível. Ele tem que saber que ele queira mudar. Ele tem que querer essa mudança, e aí participar. A rede está oferecendo, eu acho que tem que participar. Seja mais distante da sua realidade, mas tem que conhecer. "Mas vai dar certo ou não?" Depois a gente vê, mas eu estou me formando. E assim né, imprescindível também. Essa questão "Tem possibilidade de fazer um mestrado, de fazer um doutorado, de partir pra essa questão acadêmica, de pesquisa mesmo?". Isso auxilia, facilita muito. Você sabe disso, você está nessa área. Ajuda muito você tem uma outra visão também, não só de sala de aula, ou seja, a teoria à prática.	Se o professor está na rede particular e a rede oferece eu acho que ele tem que participar. Por que é um material, é uma metodologia muitas vezes um pouco diferente.	Formação continuada
		Então eu acho que esses debates tanto fornecidos pela rede particular quanto pelo Estado, ou seja, esses cursos de formação, essa discussão sobre o material, o professor tem que participar para ele saber o que está acontecendo.	Conhecimento de metodologias diversificadas
		Então, ele tem que estar se formando, vamos dizer assim, diariamente, seja pela formação pessoal em casa, ali, pelo computador, pesquisando, na sua formação, no seu planejamento de aula, no seu planejamento de suas atividades, seja nas formações oferecidas pela rede, seja ela escola particular ou privada. E assim, sempre que possível fazer aquela autorreflexão.	Inacabamento da formação docente

Questão 9: O que se espera de um professor de Matemática na atualidade?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	Olha, nas escolas particulares eu já fiz outras entrevistas de emprego e eles esperam professo tradicional ainda, o professor que seja motivacional com os alunos, mas que seja acima de tudo o professor conteudista, que domine a sala e que os motive, ou que faça um certo *stand-up* na sala de aula, o professor-show, que a gente chama. Então as escolas particulares esperam esse perfil de professor-show. No SESI e na escola técnica que eu trabalhei também, eles querem mais um professor engajado em projetos sociais, projetos tecnológicos e professores que abandonem um pouco a sala de aula e promovam outros espaços de aprendizagem. Uma é a realidade tradicional e as outras estão buscando outro caminho, que é encontrar outros espaços de aprendizagem.	Olha, nas escolas particulares eu já fiz outras entrevistas de emprego e eles esperam professo tradicional ainda, o professor que seja motivacional com os alunos, mas que seja acima de tudo o professor conteudista, que domine a sala e que os motive, ou que faça um certo *stand-up* na sala de aula, o professor-show, que a gente chama.	Ensino tradicional
			Professor "show"
		No SESI e na escola técnica que eu trabalhei também, eles querem mais um professor engajado em projetos sociais, projetos tecnológicos e professores que abandonem um pouco a sala de aula e promovam outros espaços de aprendizagem.	Engajamento em projetos sociais e tecnológicos
			Promoção de cenários de aprendizagem
E2	Eu acho que... Não sei se é bem o que você quer saber. Mas hoje, no Brasil, a matemática ela é um demônio, é um monstro (risos). E se espera muito que o professor consiga ensinar seus alunos para ela deixar de ser um monstro, e a gente sabe que é muito difícil. Mas eu acho que se espera que o professor de matemática tenha condição de estar passando este conteúdo de uma maneira que o aluno consiga entender, e consiga evoluir matematicamente, até para melhorar a aprendizagem de matemática de um modo geral. Os alunos esperam que seja um professor super legal, que conte piada, que brinque disso ou daquilo. Mas eu vejo também que muitos dos meus alunos, mesmo estando dentro de uma rede um pouco mais forte que é o Sesi, esse ano eu tive muitos alunos novos que eles falaram que foi o ano que eles realmente começaram aprender matemática. Então eu acho que saber passar, saber explicar, ter atenção com aluno é superimportante. Muitos alunos reclamam que o professor só sabe explicar de um jeito. Então ele tenta explicar daquele jeito e fica martelando naquilo mesmo que não esteja dando certo. Então, a expectativa que se tem de um professor de matemática acho que é muito grande. É porque nós somos muito cobrados com relação aos resultados da escola, e com os resultados gerais também.	E se espera muito que o professor consiga ensinar seus alunos para ela deixar de ser um monstro, e a gente sabe que é muito difícil. Mas eu acho que se espera que o professor de matemática tenha condição de estar passando este conteúdo de uma maneira que o aluno consiga entender, e consiga evoluir matematicamente, até para melhorar a aprendizagem de matemática de um modo geral.	Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
E3	Espera-se que ele não só conheça os conteúdos, mas principalmente saiba atribuir significado aos conteúdos. O grande desafio é mostrar ao aluno o porquê aprender tais conceitos.	Espera-se que ele não só conheça os conteúdos, mas principalmente saiba atribuir significado aos conteúdos. O grande desafio é mostrar ao aluno o porquê aprender tais conceitos.	Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
E4	Eu enxergo assim, que as pessoas esperam que a gente ensine os filhos delas a calcular. Tem que calcular e tal, tem que saber todas as operações, tudo bonitinho. E eu vejo que é um pouco além, pois a gente precisa desenvolver o raciocínio lógico desse aluno, a estrutura cognitiva dele para resolver problema. Então eu vejo que fazer cálculo hoje já não é mais o enfoque e os pais as veze acham que é, que fazer um monte de contas e repetir, ter listas do A até o Z, não é isso. Muitas vezes num exercício de raciocínio lógico a gente trabalharia muito bem as estruturas desse aluno. Então as pessoas esperam que a gente ensine aquela matemática de antigamente, que era uma matemática mais do cálculo, mais fechada, de fixação assim, que faz muito exercício, muito metódico ali, do mesmo jeito, repetitivo. E eu enxergo que hoje não é isso que a nossa sociedade precisa, a gente precisa de alunos que pensem, que consiga desenvolver, resolver qualquer tipo de situação com essa parte lógica deles, e está muito difícil hoje em dia, pois eles não pensam mais, querem pronto, eles têm preguiça de pensar. Então eu tento trabalhar nessa linha de não dar respostas prontas, de fazer eles pensarem, de judiar um pouquinho ali, de ficar em cima de um raciocínio logico às vezes 10, 15 minutos e aí depois você vir com uma ideia, com uma sugestão para começar a pensar, porque às vezes não sai e	E eu vejo que é um pouco além, pois a gente precisa desenvolver o raciocínio lógico desse aluno, a estrutura cognitiva dele para resolver problema. (...) E eu enxergo que hoje não é isso que a nossa sociedade precisa, a gente precisa de alunos que pensem, que consiga desenvolver, resolver qualquer tipo de situação com essa parte lógica deles, e está muito difícil hoje em dia, pois eles não pensam mais, querem pronto, eles têm preguiça de pensar.	Desenvolvimento do raciocínio lógico
			Aprendizagem com situação-problema

Questão 9: O que se espera de um professor de Matemática na atualidade?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	você tem que ir para lousa e ajudar o aluno a entender aquele exercício. Mas eu acho que é mais nessa linha, de colocar eles para pensar e ter esse raciocínio lógico.		
E5	Eu acho que a maioria espera um professor de matemática que ele controle a sala e consiga ensinar os conteúdos básicos para poder o aluno ir bem na prova final. Mas acho que os alunos esperam que o professor de matemática consiga mostrar para eles a onde está a matemática na vida deles, não só no supermercado, não só naquelas coisas triviais que a gente sempre fica falando, mas nas utilizações das tecnologias, nas decisões que estão sendo tomadas, no trabalho dentro de uma empresa, como aquilo pode ser aplicado, como ele pode usar aquilo numa profissão. Acho que é mais nesse sentido.	Eu acho que a maioria espera um professor de matemática que ele controle a sala e consiga ensinar os conteúdos básicos para poder o aluno ir bem na prova final.	Conhecimento em gestão de sala de aula Conhecimento matemático articulado ao Ensino Básico
		Mas acho que os alunos esperam que o professor de matemática consiga mostrar para eles a onde está a matemática na vida deles, não só no supermercado, não só naquelas coisas triviais que a gente sempre fica falando, mas nas utilizações das tecnologias, nas decisões que estão sendo tomadas, no trabalho dentro de uma empresa, como aquilo pode ser aplicado, como ele pode usar aquilo numa profissão.	Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
E6	Olha, assim, a gente acaba fazendo aqui bastante formação com professores. Aí a gente tem então todos os casos, seja não só de matemática, mais com todos os professores, aquele que está engajado sempre buscando alguma coisa, e aquele que muitas vezes está meio perdido, não sabe o que quer, vamos dizer o português claro. E que está ali, faz o que o material pede, entre aspas, ou seja, completa o material, então fica uma coisa muito vaga. Mas eu falo assim, o professor hoje ele, primeiro, ele precisa se especializar ao máximo, seja nessa parte tecnológica, ou seja na sua formação mesmo curricular. Desculpa, você tinha me perguntado e eu acabei fugindo um pouco. (...) Eu acho que assim, o professor de matemática, não só de matemática, mas o que acontece? Essa questão do tradicional. Como que era feito hoje? Como era feito antigamente? Não vamos dizer muito antigamente, mas era aquela questão muito tradicional, onde você chegava na sala passava "Ah, hoje vamos trabalhar sobre função do primeiro grau. Então função é isso, do primeiro grau é isso, e acabou. Então agora vamos para o livro didático ou para um outro material, e exercício 1, 2, 3, 4, até o enésimo exercício". Mas sempre naquela parte totalmente tradicional. Então eu acho que, assim, o professor, ele na sua formação hoje, ele tem que entender que a metodologia de Resolução de Problemas, que é metodologia empregada no currículo e na maioria dos materiais das escolas particulares também, é uma metodologia diferente. E muitas vezes você resolver duas situações em sala de aula, duas situações-problemas é muito melhor do que você resolver dez que ficam naquela maneira tradicional de repetição, para que o aluno construa o seu conhecimento. Acho que isso que é imprescindível, ele tem que ter o quê? A visão do que está dando certo e do que não está dando certo. É o que a gente fala. Até na última orientação técnica eu trabalhei isso com os professores. Essa questão de repensar no que está sendo feito. "Ah, mas isso a gente faz", Mas faz como? Como está sendo feito? O que os alunos estão aprendendo e não estão aprendendo? Até, durante esse ano, eu participei de um grupo de estudos em São José do Rio Preto com a professora Cida, lá da Unesp, e a professora Yuriko Yamamoto, da UFSCar, onde já tem um grupo de formação de professores e eu acabei participando para poder trazer essa ideia para cá, onde os professores refletem muito sobre a sua prática. A gente pega as situações do mesmo material do Estado ali, e como você faz isso em sala? "Ah, eu faço isso", mas isso ficou claro para o aluno? Pra gente é claro, para o aluno não é tão claro. Então o professor ele tem que	Mas eu falo assim, o professor hoje ele, primeiro, ele precisa se especializar ao máximo, seja nessa parte tecnológica, ou seja na sua formação mesmo curricular.	Consciência do inacabamento da formação docente
		Então eu acho que, assim, o professor, ele na sua formação hoje, ele tem que entender que a metodologia de Resolução de Problemas, que é metodologia empregada no currículo e na maioria dos materiais das escolas particulares também, é uma metodologia diferente. E muitas vezes você resolver duas situações em sala de aula, duas situações-problemas é muito melhor do que você resolver dez que ficam naquela maneira tradicional de repetição, para que o aluno construa o seu conhecimento.	Conhecimento em Resolução de Problemas
		Então o professor ele tem que saber o quê? A realidade hoje é outra, a gente tem uma clientela totalmente diferente, precisamos conquistar esse alunos para estar próximo, para sempre estar próximo da gente.	Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos

Questão 9: O que se espera de um professor de Matemática na atualidade?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	saber o quê? A realidade hoje é outra, a gente tem uma clientela totalmente diferente, precisamos conquistar esse alunos para estar próximo, para sempre estar próximo da gente. Só que, todo mundo, daquela maneirinha, sentado em fileirinha, será que dá certo? Será que não tem que mudar um pouco método? E como mudar isso? Só que pra isso ele tem que estar perto, seja professor de matemática, língua portuguesa, mas matemática principalmente, que não é fácil a gente fazer essa mudança e trabalhar com isso. Porque tumultuada a aula, você tem que planejar muito bem ali, pensando no que os alunos vão estar respondendo, e dá trabalho, essa é a questão. E hoje a gente tem professores com 20, 30, 40, 50 aulas durante o dia, ele quer fazer o quê? Da maneira tradicional, porque ele está acostumado, ele tem tudo preenchido e bonitinho. Então ele tem que mudar nessa questão. "Ah, eu tenho dificuldade, então eu quero uma formação pra isso". Mas eu tenho que pensar diferente, eu tenho que querer fazer diferente, porque senão vai continuar na mesma, e eu falo que cada vez vai piorar um pouco.		

Questão 10: Você considera a profissão docente atrativa?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	Não, eu não vejo. Porque eles sabem, eles vêm o quanto a gente se dedica para ser professor e os jovens colocam mais na balança isso. Eles preferem as vezes ter um trabalho que pague menos até que o do professor, mas que ele tenha mais lazer, que ele não tenha que estudar e que ele tenha o tempo livre, de lazer dele e infelizmente profissões de destaque ainda é engenharia, medicina, o que vejo. (...) Quando eu trabalhei na escola técnica nós tivemos, o corpo docente era muito bom e tivemos excelente salas de aulas também e naquele ano, 2014, nós tivemos acho que seis alunos que foram para licenciatura. Tivemos dois de matemática, ou três, dois de química e dois de geografia, foram até mais eu acho que seis. Mas era a escola que funciona. Atualmente no ensino particular não tive nenhum aluno que quis ser professor e acho que o único que quis ele é professor hoje de física e ele dá aula comigo, mas ele já está formado e isso foi a 8 anos atrás. Do particular eu não tive ninguém mais que foi para essa área. Ainda são das escolas públicas ou das públicas e ETECS. Ainda eles vêm o professor como... ah essa parte de professor como herói, não sei, gostar de tanto de uma aula que eles querem fazer o mesmo. Se espelhar. E na escola pública eu vejo isso, no particular não. No particular os pais são mais ricos e eles enxergam o professor como empregado mesmo, e sendo o empregado deles que eles pagam o salário, os alunos assumem esse papel também.	Não, eu não vejo. Porque eles sabem, eles vêm o quanto a gente se dedica para ser professor e os jovens colocam mais na balança isso.	Desvalorização da carreira docente
		Ainda são das escolas públicas ou das públicas e ETECS. Ainda eles vêm o professor como... ah essa parte de professor como herói, não sei, gostar de tanto de uma aula que eles querem fazer o mesmo. Se espelhar. E na escola pública eu vejo isso, no particular não.	Influência do mestre-formador
E2	Então eu acho que não. Eu acho uma carreira bem desanimadora, mas depende muito também da classe social que você está vindo. (...) Eu conheci pessoas que eram das classes sociais mais baixas, e para eles terem um emprego de professor na rede pública já é um grande avanço no que eles tinham de realidade. Eu mesmo, em 2010 e 2011 eu estava praticamente desistindo de lecionar. Eu estava procurando outras áreas para estar atuando	Eu acho uma carreira bem desanimadora.	Não atratividade da carreira docente
		(...) depende muito também da classe social que você está vindo.	Fatores circunstanciais
E3	Depende do que é atrativo. Financeiramente certamente não é, pois, para receber uma quantia equiparável a outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade, o professor se submete	Financeiramente certamente não é, pois, para receber uma quantia equiparável a outros profissionais com o mesmo nível de	Salário do professor inferior ao mercado

Questão 10: Você considera a profissão docente atrativa?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	a jornadas de até 60h semanais. (...) Considero a profissão gratificante, pois percebemos a transformação que ocorre quando o aluno deixa a escola.	escolaridade, o professor se submete a jornadas de até 60h semanais.	Desvalorização da carreira docente
		Considero a profissão gratificante, pois percebemos a transformação que ocorre quando o aluno deixa a escola.	Profissão gratificante
E4	Não. Não vejo. E estando na profissão eu entendo o porquê. Pois muitas vezes a pessoa busca um trabalho que seja gratificante e que não dê muito trabalho, que seja algo mais suave assim e ser professor não é nada disso. A gente tem muito trabalho e muitas vezes a gente não é reconhecido, pelo contrário, a gente só, as vezes leva reclamação e vem uma parte negativa assim. Eu acho que é mais ou menos por ai. (...) A gente vem sofrendo uma desvalorização assim, que é uma realidade. Muitas vezes o professor ele é tido como um inimigo do aluno, ou inimigo do pai e isso é muito difícil, a gente não ter aquele respeito, aquele, sabe assim, a figura do professor como era antigamente, pois a gente tinha um apreço muito grande pelo professor. Hoje dia a gente vê um desrespeito muito grande pelo professor né. Isso torna a carreira pouco atrativa, que a gente tinha falado àquela hora. Então dos alunos que eu tenho de ensino médio ninguém fala em ser professor, muito pelo contrário, eles falam assim: aí eu não quero ser professor! Sabe a gente escuta assim, a gente escuta muito isso. Então eu diria que é uma carreira em extinção a nossa. Então vai chegar num ponto que os cursos de licenciatura eles vão, são muito poucos alunos que querem ser professor, alguns até vão fazer, mas pensando em outras coisas, mas não em dar aula realmente. (...) Eu acho que é por conta do trabalho mesmo, porque muitas vezes eles falam "Ah, professora os alunos não fazem as coisas, desrespeitam vocês". A situação de sala de aula assim, que eles não querem passar por aquilo. Que muitas vezes eles também acham que a atitude dos alunos não é correta. (...) É financeira também conta, mas eu vejo mais que eles falam: nossa, professor sofre muito sabe. Mas tem a parte financeira sim. Mas eu não posso reclamar dessa parte financeira não, a gente esta feliz com essa parte. Apesar de todo mundo falar: olha ganha pouco, ganha pouco, ganha pouco. Eu enxergo que hoje que a gente esta bem, eu trabalho muito, mas está tranquilo nessa parte. Eu vejo não muito pelo fator financeiro, mas pela dificuldade do trabalho.	A gente tem muito trabalho e muitas vezes a gente não é reconhecido, pelo contrário, a gente só, as vezes leva reclamação e vem uma parte negativa assim.	Reconhecimento da profissão na sociedade
		A gente vem sofrendo uma desvalorização assim, que é uma realidade.	Desvalorização da carreira docente
		Muitas vezes o professor ele é tido como um inimigo do aluno, ou inimigo do pai e isso é muito difícil, a gente não ter aquele respeito.	Dificuldades na relação professor-aluno
		Eu acho que é por conta do trabalho mesmo.	Condições de trabalho
E5	Eu acho que ela tem um atrativo que é essa troca, principalmente com o público mais jovem, assim né, que é essa... como posso dizer? Tem um prazer, tem uma satisfação em ser professor, mas como carreira ela não tem se mostrado atrativa atualmente, infelizmente.	Tem um prazer, tem uma satisfação em ser professor, mas como carreira ela não tem se mostrado atrativa atualmente, infelizmente.	Profissão gratificante
			Não atratividade da carreira docente
E6	Olha, atrativo é complicado. Eu acho que na real, na circunstância que estamos vivendo não é muito atrativa não. Eu acho que... Vou falar por mim. Não até pela questão financeira, que a gente não tem uma valorização muitas vezes. Mas até pelas condições de trabalho. Eu acho que as condições de trabalho, a insegurança que você tem em sala de aula, e não só em sala de aula, mas enfim, em de todos os respaldos que você tem acaba faltando um pouco nessa questão. Então isso que acaba não sendo atrativo. E se a gente for pensar, fazendo um levantamento	Mas até pelas condições de trabalho. Eu acho que as condições de trabalho, a insegurança que você tem em sala de aula, e não só em sala de aula, mas enfim, em de todos os respaldos que você tem acaba faltando um pouco nessa questão.	Condições de trabalho
		E se a gente for pensar, fazendo um levantamento histórico, algo entre 10 ou 15 anos atrás ali a gente tinha professores ganhando...	Desvalorização da carreira docente

Questão 10: Você considera a profissão docente atrativa?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	histórico, algo entre 10 ou 15 anos atrás ali a gente tinha professores ganhando... vamos por mais, 20 anos atrás, praticamente a mesma coisa que juízes e outras profissões de curso superior. E o que aconteceu? As outras profissões foram valorizadas e o professor não.	vamos por mais, 20 anos atrás, praticamente a mesma coisa que juízes e outras profissões de curso superior.	Salário do professor inferior ao mercado

Questão 11: O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	Olha primeiramente o domínio do conteúdo. Eu acredito que a gente sai muito bem preparado da UNESP, em Rio Claro, é... outra coisa marcante ter no diploma o nome que a UNESP representa no mercado de trabalho... cheguei a ter entrevista de emprego que só o nome da UNESP já me garantiu a vaga praticamente, sem ter experiência profissional. O que mais a faculdades me proporcionou? Eu tive ótimos professores, um bom relacionamento com os professores da casa, não fui um excelente aluno, longe disso, eu era um aluno mediano abaixo até, mas eu acredito que o fato de eu não ter sido aprovado, ter feito a matéria, uma, duas vezes e até mais, eu falo para os meus alunos, assim, eles não vão reprovar desde que você não saiba então calculo eu fiquei dois anos, mas o conteúdo eu aprendi, então eu acredito que cada um tem seu tempo de aprendizagem, eu tenho meu tempo diferente de alguns alunos da minha sala, mas isso nunca me foi posto numa entrevista 'em cheque' nada. Eles sabem que a faculdade tem uma exigência elevada e que o diploma realmente é um diploma que é efetivo. Você não tem esse diploma se você não tiver o conhecimento mínimo. Então isso a faculdade me ensino, até hoje em sala de aula eu explico para os meus alunos, que alguns se desmotivam com uma nota baixa e com uma reprovação, eu falo que é o contrário, tem que superar e quando eles tiverem o diploma vai ter outro gosto e outro significado até, porque realmente ele aprendeu. E na faculdade eu usava mais isso porque as matérias eram semestrais então as reprovas aconteciam com mais frequência. Eu tive um caso de um aluno que veio me agradecer depois de 3 anos que quando ele reprovou ele queria largar a faculdade e dai eu contei a minha história que fique um ano mais ai e que eu tive dez reprovas e que eu não sabia o conteúdo e tive que estudar realmente e ele falou que isso foi determinante para ele continuar estudando, por que ainda tem esse peso que a reprova é uma incapacidade do aluno e eu acho que não, pois ele tem a capacidade de aprender futuramente desde que ele corra atrás e queira aprender. Quando ele soube a quantidade de reprovas que eu tive (risos) e ele só tinha uma...	Olha primeiramente o domínio do conteúdo. Eu acredito que a gente sai muito bem preparado da UNESP, em Rio Claro, é... outra coisa marcante ter no diploma o nome que a UNESP representa no mercado de trabalho... cheguei a ter entrevista de emprego que só o nome da UNESP já me garantiu a vaga praticamente, sem ter experiência profissional.	Qualidade da Formação
		Eu tive ótimos professores, um bom relacionamento com os professores da casa.	Bons professores
E2	A minha graduação quando eu iniciei eu trabalhava, como falei para você, eu fazia Design Gráfico e o curso é integral. (...) O curso era integral, e no primeiro ano eu não conseguia levar muito bem não. Até a minha formação de Ensino Médio de matemática não foi muito boa. Apesar de saber um pouco de matemática e ter muita facilidade, não foi uma formação boa. E aí eu descobri que eu não sabia nada de matemática (risos). (...) Mas assim, eu tive dificuldade com o cálculo. Enfim. Mas os professores eles viram que eu tinha potencial, que eu tinha uma cabeça boa para certos aspectos, e me apoiaram bastante. O professor Wanderley, o Geraldinho que já faleceu, o Geraldo Perez também, vários professores, a Alice, que dava aula aí. Viam que eu tinha potencial, mas eu tive muita dificuldade. Aí eu estipulei uma meta, eu falei assim "Eu vou parar de trabalhar. Eu vou fazer mais um ano e nesse um ano eu vou fazer essas matérias que eu tive dificuldade, e depois vou parar de trabalhar e vou me dedicar	E aí eu descobri que eu não sabia nada de matemática (risos). (...) Mas assim, eu tive dificuldade com o cálculo. Enfim. Mas os professores eles viram que eu tinha potencial, que eu tinha uma cabeça boa para certos aspectos, e me apoiaram bastante.	Dificuldade em acompanhar o curso
			Importância da orientação na formação acadêmica

Questão 11: O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	completamente à faculdade" E aí a partir disso foi, fluiu legal o negócio. Aí eu fui descobrindo as áreas que eu tinha mais afinidade. O cálculo em si eu não tinha tanta afinidade, mas as partes de estruturas algébricas, que assim, é o terror para todo mundo, eu tinha muita facilidade, as geometrias, a álgebra linear, eu tinha mais facilidade. E daí fluiu legal o restante do curso, eu consegui fazer tranquilo, foi bem gostoso. Na parte da licenciatura eu também gostei bastante. Como falei pra você, eu saí achando que iria conseguir mudar o mundo. E daí quando eu comecei a dar aula foi aquele balde de água fria. A gente sai super empolgado com essas questões de educação.		
E3	Na formação inicial tivemos excelentes professores, tempo de formação suficiente, instalações físicas adequadas, mas os conteúdos penderam mais para a matemática aplicada e penso que por ser um curso de licenciatura, poderíamos ter mais disciplinas da educação matemática.	Na formação inicial tivemos excelentes professores, tempo de formação suficiente, instalações físicas adequadas, mas os conteúdos penderam mais para a matemática aplicada e penso que por ser um curso de licenciatura, poderíamos ter mais disciplinas da educação matemática.	Bons professores Carga horária suficiente Instalações físicas adequadas Conhecimento matemático em detrimento ao conhecimento pedagógico
E4	Eu acho que num primeiro momento, aquele primeiro ano de reprovas, foi muito marcante para mim. De quatro disciplinas reprovar em duas e depois ter que fazer de novo no outro ano, sabe, foi marcante para eu entender que eu precisava me adequar ao padrão que a USP exigia de mim. Então não adiantava reclamar... não adiantava. Eu queria ser uma professora formada pela USP? Então eu tinha que me adequar ao padrão que era colocado lá. Então num primeiro momento foi isso, aquela aceitação de: olha você não esta naquilo que a universidade pede e você precisa se adequar! E aí nós somos atrás de buscar isso. Depois no segundo semestre conseguir passar nas disciplinas. Aquele momento para mim foi assim: agora eu posso tudo! Eu consegui passar em cálculo II sem fazer cálculo I direito, reprovando em cálculo I; agora eu vou! Tanto que no outro ano minhas notas foram até melhores, quando eu fiz de novo pela segunda vez, aí eu vi todas as falhas que eu tinha tido anteriormente, então o primeiro momento marcante foi esse. E outro momento marcante foi aquele desafio de falarem para a gente assim: está muito difícil? Então desiste do curso, não é para você. Isso foi um outro momento que eu pensei assim: Ah é? Não é para mim? É sim! Eu sofri tanto para entrar aqui e agora vou desistir no meio do caminho? Não! Então foi sempre desafiante lá dentro e o mais legal foi quando chegou a parte da licenciatura mesmo que era uma delícia, aquele grupo que a gente tinha de discussões sobre a educação, sobre varias coisas e há muito tempo a gente não tinha disciplina assim, a gente estava sentido falta daquilo, de discutir, de apresentar seminário e de ir lá na frente e se sentir um pouco professor também. E aí eu tenho uma memória muito boa dessa fase, aquela fase da disciplina da Miriam que a gente fazia só seminários e eram um melhor que o outro né, todos os grupos se empenhavam muito e era gostoso. Então é outro momento que eu acho que foi marcante para eu ver que onde eu me realizo mesmo é na sala de aula, é buscando ensinar alguma coisa, passar alguma coisa. (...) Foi importante aquilo que a gente viu lá, mas fica muito aquém daquilo que a gente precisa quando a gente chega numa escola, mesmo fazendo estágio eu não me sentia preparada. Meu primeiro ano de trabalho para mim foi muito difícil, por que era uma realidade que muitas vezes eu não sabia o que fazer na sala	Eu acho que num primeiro momento, aquele primeiro ano de reprovas, foi muito marcante para mim. De quatro disciplinas reprovar em duas e depois ter que fazer de novo no outro ano, sabe, foi marcante para eu entender que eu precisava me adequar ao padrão que a USP exigia de mim.	Dificuldade em acompanhar o curso
		Então foi sempre desafiante lá dentro e o mais legal foi quando chegou a parte da licenciatura mesmo que era uma delícia, aquele grupo que a gente tinha de discussões sobre a educação, sobre varias coisas e há muito tempo a gente não tinha disciplina assim, a gente estava sentido falta daquilo, de discutir, de apresentar seminário e de ir lá na frente e se sentir um pouco professor também.	Aprendizagem socialmente compartilhada
		E aí eu tenho uma memória muito boa dessa fase, aquela fase da disciplina da Miriam que a gente fazia só seminários e eram um melhor que o outro né, todos os grupos se empenhavam muito e era gostoso. Então é outro momento que eu acho que foi marcante para eu ver que onde eu me realizo mesmo é na sala de aula, é buscando ensinar alguma coisa, passar alguma coisa.	Elaboração de atividades e projetos de ensino "Incidente crítico"
		Foi importante aquilo que a gente viu lá, mas fica muito aquém daquilo que a gente precisa quando a gente chega numa escola, mesmo fazendo estágio eu não me sentia preparada. Meu primeiro ano de trabalho para mim foi muito difícil, por que era uma realidade que muitas vezes eu não sabia o que fazer na sala de aula, não tinha a ver com o ensino, tinha a ver com o seu jogo de cintura ali, um aluno rebelde, um aluno que quer discutir, um aluno que tem algum transtorno que eu não sabia lidar.	Desarticulação entre teoria e prática Dificuldades no início da prática docente

Questão 11: O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	de aula, não tinha a ver com o ensino, tinha a ver com o seu jogo de cintura ali, um aluno rebelde, um aluno que quer discutir, um aluno que tem algum transtorno que eu não sabia lidar. Então, por exemplo, o problema da inclusão é muito forte, para mim, a gente não sabe lidar, na nossa época não foi tão marcante essa parte da educação inclusiva e que é uma realidade muito forte nas escolas e as vezes a gente não sabe o que fazer e precisa da ajuda de um profissional, auxilio ali e vai trabalhando como a gente consegue. Então eu acho que faltou muita coisa.	(...) o problema da inclusão é muito forte, para mim, a gente não sabe lidar, na nossa época não foi tão marcante essa parte da educação inclusiva e que é uma realidade muito forte nas escolas e as vezes a gente não sabe o que fazer e precisa da ajuda de um profissional, auxilio ali e vai trabalhando como a gente consegue. Então eu acho que faltou muita coisa.	Ausência de práticas inclusivas
E5	Eu acho que foi uma graduação bem desconexa, desconectada, do que a gente ia encontrar no mercado de trabalho, do que a gente ia encontrar na hora da atuação. E desconectada e não só... Não coloco tanto a culpa nos professores em si, porque a gente assiste um tipo de aula dentro da USP, por exemplo, que você tem todos os recursos ali, você tem um comportamento completamente diferente. Então o nosso parâmetro de aula durante a graduação é muito diferente do nosso parâmetro de aula fora da graduação. Além disso, as matérias eu acho que foram muito mal distribuídas e planejadas durante um bom tempo. Agora a gente vê uma reformulação depois que eu sai. Mas a gente aprende muita matemática pura que a gente não chega nem perto de usar, e a parte da metodologia, da didática, e de outras coisas que são importantes, elas passam meio despercebidas. Acho que uma sorte que eu dei, é até estranho falar isso, foi ter reprovado tanto no começo pra poder depois pegar, por exemplo, a Miriam como professora, porque senão eu teria me formado sem nem conhecer a Miriam, e aí eu teria me formado com aulas que eu iria falar "o que eu estou fazendo aqui?". Aulas que as vezes você ajuda a professora a dar aula porque nem ela sabe o que ela está fazendo. Então, acho que um aspecto marcante mesmo pra mim foi ter aula com a Miriam. Foi uma professora que mudou a minha visão do que é uma aula. Eu não consigo ser minimamente organizado que nem ela, não consigo chegar no que ela é. Mas ela é um norte ainda, de falar "poxa, se eu chegasse a ter esse parâmetro seria ótimo". E depois ainda fiz o mestrado com ela ainda. E ela é bem rigorosa. E é muito engraçado de ver que, é uma coisa que eu achava que não era, mas eu senti que a gente tinha parecido. Embora tenha esse rigor, as vezes até esse jeito meio rude de falar, eu também tenho e ela tem, ela soube muito bem entender os meus problemas durante a pós graduação, de que eu estava numa escola e a escola faliu, e eu tentei abrir uma escola e não consegui, e tudo isso escrevendo a dissertação e indo pra Ribeirão Bonito, então era uma loucura total. E eu não conseguia cumprir os prazos com ela, mas ela sempre soube ser maleável. Então, é uma coisa que eu achava que ela não seria na verdade. Tinha muito medo as vezes de assim... Tinha que responder um negócio e aí passava uma semana e eu não tinha respondido, e só de agonia do "xingo" que eu iria levar, e aí eu respondia duas semanas depois e ela falava "Não, está tudo bem. Era só você..." E eu falava "Não acredito, por que eu não falei isso antes, eu já tinha resolvido". Ela me mostrou isso, que nem sempre todo esse rigor, e essa postura que ela tem, ou que um professor tem, é reflexo de não ter flexibilidade. E acho que ela é uma pessoa marcante na minha carreira.	Eu acho que foi uma graduação bem desconexa, desconectada, do que a gente ia encontrar no mercado de trabalho, do que a gente ia encontrar na hora da atuação.	Desarticulação entre teoria e prática
		Mas a gente aprende muita matemática pura que a gente não chega nem perto de usar, e a parte da metodologia, da didática, e de outras coisas que são importantes, elas passam meio despercebidas.	Conhecimento matemático em detrimento ao conhecimento pedagógico
		Então, acho que um aspecto marcante mesmo pra mim foi ter aula com a Miriam. Foi uma professora que mudou a minha visão do que é uma aula. Eu não consigo ser minimamente organizado que nem ela, não consigo chegar no que ela é. Mas ela é um norte ainda, de falar "poxa, se eu chegasse a ter esse parâmetro seria ótimo"	Bons professores
E6	Olha, eu acho assim, primeiramente... não sei. A gente teve um acolhimento, vamos dizer assim, muito grande e depois disso eu tive um contato muito grande com a Íris, que acabou ficando próxima da gente ali, dando um suporte muito grande, e sempre quando precisava a gente estava ali. Eu tive bolsa de iniciação, bolsa trabalho com ela, tudo, então eu tive um acolhimento muito bom da universidade. Pensando na formação acadêmica eu acho que a princípio assusta, porque você por mais que você fale "Ah, vou ser professor" mas você entra e	A gente teve um acolhimento, vamos dizer assim, muito grande e depois disso eu tive um contato muito grande com a Íris, que acabou ficando próxima da gente ali, dando um suporte muito grande, e sempre quando precisava a gente estava ali. Eu tive bolsa de iniciação, bolsa trabalho com ela, tudo, então eu tive um acolhimento muito bom da universidade.	Importância da orientação na formação acadêmica
			Bons professores

Questão 11: O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	você vê uma coisa assim muito além do que você vai ensinar em sala de aula, e já nos primeiros meses, vamos dizer. Então você acaba mudando totalmente qual era a sua visão... primeiro, o conceito inicial que você teria criado. "Então vou estar aprendendo isso aqui para poder trazer". Então acho que a princípio é um pouco distante ainda do que é ensinado, do que é aprendido e do que é ensinado em sala. Você acaba trazendo, é claro, uma bagagem muito grande, muito boa, mas em algum momento acho que poderia estar focando mais na formação para que ele possa estar formando depois, entendeu? É claro que tivemos ali várias disciplinas pensando ali na formação, que auxiliaram muito. A parte de didática, a parte de estágio com a Miriam, no caso ali, a gente acabou aprendendo bastante. Mas acho que ainda é um pouco distante. Por ser uma escola, que a gente sabe que ali em São Carlos, valoriza muito a pesquisa eu não sei se isso também poderia interferir em alguma coisa, mas olha não tenho do que reclamar não.	Então acho que a princípio é um pouco distante ainda do que é ensinado, do que é aprendido e do que é ensinado em sala. Você acaba trazendo, é claro, uma bagagem muito grande, muito boa, mas em algum momento acho que poderia estar focando mais na formação para que ele possa estar formando depois, entendeu?	Desarticulação com a realidade escolar

Questão 12: Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	Eu acredito que... eu tive aula com o Geraldinho, com o Vanderlei, com a Simone, com a Alice e vários professores ótimos, mas quem me marcou mais foi o Geraldinho, o Vanderlei, o próprio Serginho Nobre que foram de fato aulas que eu não tive matemática, foram aulas de vivencias da profissão mesmo, vivencia de mundos deles, mostraram outros aspectos que não aquele do conteúdo da matemática, mas a parte humana do curso. O Vanderlei é um poeta nato, não sei se ele está no curso ainda... (...) Isso o Serginho na parte histórica e as viagens dele pela Alemanha. Os professores que eram menos, não, tinha o Romulo que faleceu recentemente, era aquela aula que não era aula de matemática, era uma aula de outro contexto é que fez toda a diferença. Que eu percebia, por exemplo, no Vanderlei que ele usava muito a parte literária para entender a matemática, ele fazia umas conexões que eu ficava maravilhado, o Geraldinho que as vezes não preparava a aula, mas ele conseguia contornar a aula de outra maneira, eu sei que ele era atarefado, mas a aula que ele não preparava era a aula que eu gostava, pois ele conversava com a gente sobre outros assuntos da formação dele, dos antigos professores que passaram pela UNESP, nos anos 60 e professores que trabalharam lá nos anos 70. Então eu sempre tento criar uma network com alguns companheiros de sala e de outras disciplinas porque eu vi que os grandes professores que eu tive eram aqueles que tinham um empenho em outra área também, eles não eram só matemáticos, eles eram exemplo: um era poeta, outro tinha relação com a filosofia, outro com a sociologia. Isso é a maior lembrança que eu tenho da UNESP é essa.	Eu acredito que... eu tive aula com o Geraldinho, com o Vanderlei, com a Simone, com a Alice e vários professores ótimos, mas quem me marcou mais foi o Geraldinho, o Vanderlei, o próprio Serginho Nobre que foram de fato aulas que eu não tive matemática, foram aulas de vivencias da profissão mesmo, vivencia de mundos deles, mostraram outros aspectos que não aquele do conteúdo da matemática, mas a parte humana do curso.	Bons professores
			Conhecimento da profissionalidade docente
		Então eu sempre tento criar uma network com alguns companheiros de sala e de outras disciplinas porque eu vi que os grandes professores que eu tive eram aqueles que tinham um empenho em outra área também, eles não eram só matemáticos, eles eram exemplo: um era poeta, outro tinha relação com a filosofia, outro com a sociologia.	Influência do mestre-formador
E2	Então, eu vejo assim, que muitos professores eles pregam uma metodologia de ensino mas eles não colocam em prática. E no curso, bem ou mal, teve alguns professores, por exemplo o Marquinhos, você conhece? (...) Ele deu geometria para gente. O curso dele de geometria inteiro foi em grupo. A gente só tirava dúvida com ele. Então na época a gente não entendia direito, mas hoje você vendo está dentro do que a gente pensa para o ensino de matemática. E é	O curso dele de geometria inteiro foi em grupo. A gente só tirava dúvida com ele. Então na época a gente não entendia direito, mas hoje você vendo está dentro do que a gente pensa para o ensino de matemática. E é o que eu queria para os meus alunos, que eles pudessem ter essa autonomia de sentar em um grupo, estudar e	Trabalho em grupo

Questão 12: Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	o que eu queria para os meus alunos, que eles pudessem ter essa autonomia de sentar em um grupo, estudar e desenvolver um conteúdo. Porque a gente fez o conteúdo que foi pedido. E a gente vê outros professores, que são da educação, tops aí do Olimpo dos formadores, de doutores, e chegava na aula com meia hora de atraso, e terminava a aula 40 minutos antes. Não dava muita coisa, no final do curso falava assim "Dá uma nota aí". Então aí eu já não vejo isso como um exemplo de educador. Não exigia um comprometimento. Nem ele tinha um comprometimento de chegar no horário para dar o curso de formação. Não teve nenhum comprometimento com a ementa do curso. Então acho que teve exemplos positivos e exemplos negativos.	desenvolver um conteúdo.	Desenvolvimento da autonomia
E3	A aquisição de conteúdos formais da matemática.	A aquisição de conteúdos formais da matemática.	Conhecimento matemático
E4	Maior contribuição... Ah eu acho que foi justamente me mostrar que eu precisava ir atrás daquilo que eu, que eu precisava aprender no caso, isso foi importante para mim, que eu precisava não esperar que alguém me trouxesse tudo pronto, mas eu que tinha que buscar. Isso na escola normal a gente não aprende, a gente precisa ser autodidata, então para mim isso foi importante conseguir ir atrás daquilo que você precisa sem esperar que alguém te traga uma fórmula mágica de como fazer! É você que precisa estudar, é você conversar com outras pessoas, e o curso fez a gente desenvolver isso, a gente tem que buscar ajuda, buscar os veteranos: Como é que faz isso? E hoje eu busco os colegas de trabalho, os professores mais velhos sabe, a psicopedagoga da escola sabe. Várias vezes eu cheguei para ela e para falar: oh, não consigo, o que eu faço com esse aluno? Me ajuda! Está acontecendo isso, isso e isso na sala de aula, como é que você acha que é melhor maneira de prosseguir? Então ter essa humildade de reconhecer que você não esta pronto, que você não sabe tudo, você precisa da ajuda de outras pessoas, de outros profissionais. E a USP me fez ser assim, aceitar, ser um pouco mais humilde, olha você não sabe tudo, você não vai saber tudo, ninguém nunca vai saber tudo, né. Isso foi importante para a minha formação para eu entender que eu precisava estar sempre num movimento de aprendizado, que era o que a gente mais vivia lá dentro, toda hora mudava a situação, cada professor tinha um jeito e isso foi importante. A minha formação na USP, apesar de ter sido sofrida, eu enxergo que me tornou a pessoa que eu sou hoje. Entender que era difícil, entender os desafios e tentar ir atrás e superar, sem desistir na primeira dificuldade.	Ah eu acho que foi justamente me mostrar que eu precisava ir atrás daquilo que eu, que eu precisava aprender no caso, isso foi importante para mim, que eu precisava não esperar que alguém me trouxesse tudo pronto, mas eu que tinha que buscar.	Desenvolvimento da autonomia
		Então ter essa humildade de reconhecer que você não esta pronto, que você não sabe tudo, você precisa da ajuda de outras pessoas, de outros profissionais. E a USP me fez ser assim, aceitar, ser um pouco mais humilde, olha você não sabe tudo, você não vai saber tudo, ninguém nunca vai saber tudo, né. Isso foi importante para a minha formação para eu entender que eu precisava estar sempre num movimento de aprendizado, que era o que a gente mais vivia lá dentro, toda hora mudava a situação, cada professor tinha um jeito e isso foi importante.	Consciência do inacabamento da formação docente
E5	É que assim. Mesmo na pós as aulas da USP elas são muito... Embora a gente fale de tecnicista e de novos modelos, no fim das contas a gente só vive isso lá dentro. Não tem uma aula com projeto. "Olha, vamos fazer um projeto na sala" Não existe. É bem assim. Eu acho que nesse sentido até meio que atrapalha, por que eu não consigo muito enxergar tantos caminhos na matemática diferente disso, sabe? De chegar lá, de passar um conteúdo. Porque a minha maneira de pensar matemática é muito essa. Você tem um tema, você estuda aquele tema e depois você vai resolver problemas relacionados àquele tema. E depois você até "linka" aquele tema com outras coisas. Mas você fica meio preso nisso. Eu acho que essa é a parte negativa. Mas a parte positiva. Um outro professor que me marcou é o Hermano, desse lance do bom humor. De chegar para a matemática e não olhar ela com todo o rigor que as vezes ela exige.	Porque a minha maneira de pensar matemática é muito essa. Você tem um tema, você estuda aquele tema e depois você vai resolver problemas relacionados àquele tema.	Ensino tradicional
		Um outro professor que me marcou é o Hermano, desse lance do bom humor. De chegar para a matemática e não olhar ela com todo o rigor que as vezes ela exige.	Bons professores

Questão 12: Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	Depois você pode até escrever com rigor, mas de olhar pra ela Ele foi meu professor no mestrado. Acho que a primeira disciplina era "Matemática Discreta". Acho que era. E depois ele deu uma outra que eu acho que era "Resolução de Problemas". de uma maneira mais bonita e mais aberta, não tão fechada.		
E6	Olha a maior contribuição para mim ali foi mais a parte pedagógica ali com didática, estágio, análise de livro didático. Essa parte mais voltado à realidade. O estágio mesmo, o próprio comprimento do estágio, o acompanhamento desse estágio, bem acompanhado ali, com as regências que a gente teve que fazer... essa cobrança, voltado mais para a realidade da sala. Ou seja, você com mais contato com a Unidade Escolar, fazendo você ir até a Unidade, isso é imprescindível, e é o que mais chama atenção. É claro, a gente tem as disciplinas ali que valorizam... assim, seja Cálculo 1, 2, 3, e acho que vai um pouco além também. Tivemos algumas com bastante defasagem, até acho que isso aconteceu também por ser outros departamentos também que entravam ali. Mas eu acho que assim, o que trouxe mais mesmo para a gente foram essas atividades ali, as disciplinas pedagógicas. Tem é claro "Elementos" também que facilitou, mas assim a parte formal mesmo da matemática pura ali, ajudou muito? Ajudou muito. Cálculo numérico 1 e 2, mas principalmente as pedagógicas.	Olha a maior contribuição para mim ali foi mais a parte pedagógica ali com didática, estágio, análise de livro didático.	Conhecimento didático-pedagógico
		Ou seja, você com mais contato com a Unidade Escolar, fazendo você ir até a Unidade, isso é imprescindível, e é o que mais chama atenção.	Aproximação com a realidade escolar

Questão 13: Quais suas experiências em relação ao estágio? E qual a sua importância para sua formação e sua prática docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	O estágio foi numa escola estadual que é próximo do Lago Azul numa escola que eu não me recordo o nome (Chanceler), a gente viu a realidade, eu achei que quando eu fosse professor eu conseguiria mudar aquele cenário, e eu vi que não, pois aquilo é mais forte que a formação nossa inclusive. O que a professora fez, que de maneira pejorativa eu achei que era falha dela, eu mudei totalmente o pensamento quando eu entrei na sala de aula também, eu percebi que a professora trabalhava mais simples, que aquela pessoa, não sei falar, mas parece que parou no tempo. Ela ainda conseguia ensinar os alunos e eu com toda bagagem de conteúdo, com todos os livros, eu cheguei na sala de aula e vi que não conseguia fazer nem 50% do que ela fazia. Então o estágio foi um choque de realidade e eu achei que era impossível que uma sala de aula, a motivação, fosse tão ruim quando eu achava. (...) Eu consigo perceber a importância do estágio hoje para a minha prática profissional. Planejamento de aula eu percebo que alguns professores não sabem o que é um planejamento de aula, análise de livro didático também. Porque as aulas de quando a gente não estava no estágio, nós fazíamos outras práticas em sala de aula na UNESP, então uma era análise de livro didático, plano de aula, é... a parte burocrática do trabalho nosso, os bastidores e tudo isso foi de muita importância para a minha prática profissional agora. Foram as aulas de estágio, durante as aulas de estágios supervisionado ou nas aulas de práticas que eu tive essa oportunidade de aprender.	Então o estágio foi um choque de realidade e eu achei que era impossível que uma sala de aula, a motivação, fosse tão ruim quando eu achava.	Choque de realidade
		Planejamento de aula eu percebo que alguns professores não sabem o que é um planejamento de aula, análise de livro didático também. Porque as aulas de quando a gente não estava no estágio, nós fazíamos outras práticas em sala de aula na UNESP, então uma era análise de livro didático, plano de aula, é... a parte burocrática do trabalho nosso, os bastidores e tudo isso foi de muita importância para a minha prática profissional agora.	Conhecimento em planejamento escolar

Questão 13: Quais suas experiências em relação ao estágio? E qual a sua importância para sua formação e sua prática docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E2	O estágio foi legal. Os professores que eu fiz o estágio, que eu assistia as aulas eram professores bem tradicionais. Mas quando a gente teve a gestão de sala de aula, a gente fez trabalho em grupo, fez as atividades, tudo certinho, e os alunos gostaram bastante. Tanto é que tem um aluno que... Eu fiz o estágio de dois meses, e ele trabalha numa agência de automóveis que eu levava o meu carro sempre fazer revisão e ele falou "Você foi meu professor de matemática". Eu não fui professor dele, eu fui estagiário por dois meses. O que era legal é que nós éramos em dois também. Então nessa parte do atendimento aos grupos, essas coisas, facilitava bastante. E daí na prática é o que eu tenho mais dificuldade. Porque eu tenho seis grupos, tem que dar atendimento pra um, depois pra outro, e acaba ficando bem corrido. Como nós éramos em dois essa parte foi mais fácil. Mas a gente conseguiu fazer trabalhos bem legais sim.	Mas quando a gente teve a gestão de sala de aula, a gente fez trabalho em grupo, fez as atividades, tudo certinho, e os alunos gostaram bastante. Tanto é que tem um aluno que... Eu fiz o estágio de dois meses, e ele trabalha numa agência de automóveis que eu levava o meu carro sempre fazer revisão e ele falou "Você foi meu professor de matemática". Eu não fui professor dele, eu fui estagiário por dois meses.	Conhecimento em gestão de sala de aula
E3	O estágio foi realizado em uma escola da minha cidade e considero que foi muito importante para a aquisição de conhecimentos principalmente nas relações interpessoais.	O estágio foi realizado em uma escola da minha cidade e considero que foi muito importante para a aquisição de conhecimentos principalmente nas relações interpessoais.	Conhecimento na prática
E4	Então no estágio, quando eu estava fazendo o curso eu queria trabalhar na escola pública, por que eu achava que eu tinha uma dívida assim, como eu estudei na Universidade pública eu precisava voltar e conseguir de uma certa forma devolver isso para a sociedade. E aí no estágio eu comecei a ver que era uma grande creche, que as pessoas estavam ali mais para ficar com aqueles alunos do que para ensinar alguma coisa para eles, foi um pouco decepcionante isso. Você vê que aquele ensino médio ou ensino fundamental que eu fiz o estágio já não era o mesmo. Os alunos não aprendiam quase que conteúdo nenhum. Era muito pequeno aquilo que era passado para eles e muitas vezes eles não aproveitavam. Eles não eram cobrados disso. No sentido de notas tudo mais. Isso foi um pouco decepcionante para mim, mas a gente fez estágio com um professor que tinha um jogo de cintura muito grande, então aquele jeito dele me ensinou muito para sala de aula, conseguir lidar com aluno complicado, com aluno malandro, conseguir ser um pouco carismático. Então eu lembro muito dele nessas horas assim, é meio um camaleão na sala de aula para tentar se aproximar. Mas foi um pouco frustrante assim, tanto que eu consegui trabalhar um ano só no estado, não consegui seguir. E ai eu optei por trabalhar numa escola particular que eu acho que chega mais perto daquilo que eu imagino como escola.	E aí no estágio eu comecei a ver que era uma grande creche, que as pessoas estavam ali mais para ficar com aqueles alunos do que para ensinar alguma coisa para eles, foi um pouco decepcionante isso. (...) Os alunos não aprendiam quase que conteúdo nenhum. Era muito pequeno aquilo que era passado para eles e muitas vezes eles não aproveitavam. Eles não eram cobrados disso.	Frustração com a realidade educacional
E5	O estágio do Ensino Médio eu praticamente não fiz direito. Eu dei uma... foi bem "acoxambrado". O professor já estava com seis estagiários dentro da sala de aula. Então a gente não tinha muito como ter a hora da gente fazer alguma coisa, porque senão o cara não ia conseguir dar aula no semestre. Mas do Ensino Fundamental foi mais legal. Eu fiz no Conde, uma escola que agora virou uma escola de tempo integral, ela não era na época, mas agora ela virou. E eu tive bastante abertura. A professora me deu abertura para eu poder fazer algumas aulas. E aí eu consegui um material do LEM. Consegui aplicar. Conseguir fazer, o de fração foi muito legal. Foi uma boa experiência. Mas eu ainda achei que é muito pouco na nossa época. Agora mudou também. Agora o estágio está um pouco maior e um pouco diferente. Mas na época que eu fiz praticamente você ia lá assistir à aula e não mudava tanto daquilo que você já tinha como concepção de uma aula, porque você já tinha saído do Ensino Médio a não tão pouco tempo, você já tem aula na USP. Então você vê que o padrão não mudava tanto. As aulas eram tecnicista também, não foi uma escola de ensino inovador ou com muita mudança. Então era meio que chover no molhado o estágio. Eu achava meio triste também esse estágio.	A professora me deu abertura para eu poder fazer algumas aulas. E aí eu consegui um material do LEM. Consegui aplicar. Conseguir fazer, o de fração foi muito legal. Foi uma boa experiência.	Desenvolvimento de atividades práticas
		Mas na época que eu fiz praticamente você ia lá assistir à aula e não mudava tanto daquilo que você já tinha como concepção de uma aula, porque você já tinha saído do Ensino Médio a não tão pouco tempo, você já tem aula na USP. Então você vê que o padrão não mudava tanto. As aulas eram tecnicista também, não foi uma escola de ensino inovador ou com muita mudança. Então era meio que chover no molhado o estágio.	Ensino tradicional

Questão 13: Quais suas experiências em relação ao estágio? E qual a sua importância para sua formação e sua prática docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	Parece que está perdendo tempo na real.		
E6	Olha na Universidade... Bom, fiz o estágio. Os estágios foram praticamente realizados na cidade, quando tinha o dia voltava e fazia o estágio. E o estágio foi assim, eu praticamente... Se eu assisti 10% ou 20% das aulas... Como eu acompanhava e conhecia o pessoal da escola que eu estava fazendo estágio, então eu ajudava muito na sala com eles. Então, preparava o material, andava pela sala, muitas vezes não conseguia nem registrar o que era feito naquele dia e tinha que pegar depois com alguém para poder estar registrando, entendeu? Em relação ao estágio eu trabalhei um ano, se eu não estou enganado, como monitor, de Práticas de Estágio com a Miriam Utsumi. E aí a experiência foi melhor ainda, né? O acompanhamento de você estar podendo assistir a regência, de você estar podendo comentar com o aluno, com o futuro formando, você estar discutindo com a professora também, o que foi feito e o que ela achou da minha análise também, eu acho que isso que foi imprescindível, entendeu? A gente quebrar aquele tabu "O que eu sei está tudo certo e acabou". "Não, mas isso está tão nítido para mim, eu falei assim". Não, você falou diferente. O que você está explicando ali não é exatamente o que está sendo entendido.	Como eu acompanhava e conhecia o pessoal da escola que eu estava fazendo estágio, então eu ajudava muito na sala com eles. Então, preparava o material, andava pela sala, muitas vezes não conseguia nem registrar o que era feito naquele dia e tinha que pegar depois com alguém para poder estar registrando.	Conhecimento na prática

Questão 14: No momento de estágio, você já se via como professor?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	Nesse momento sim, no estágio final sim. Eu tinha uma ideia visionaria que eu mudaria aquele contexto, mas não ocorreu. (...) O estágio reforçou minha intenção de ser professor, por que eu via pontos positivos em mim e não nela, alguns pontos positivos dela que eu acabei também assumindo depois, mas foi essa motivação de querer mudar aquele cenário.	Eu tinha uma ideia visionaria que eu mudaria aquele contexto, mas não ocorreu. (...) O estágio reforçou minha intenção de ser professor, por que eu via pontos positivos em mim e não nela, alguns pontos positivos dela que eu acabei também assumindo depois, mas foi essa motivação de querer mudar aquele cenário.	Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação
E2	Já, já me via como professor. Estava aprendendo ainda, né, vendo como que seria na realidade. A gente teve uma facilidade também que por serem professores mais tradicionais a disciplina da sala de aula era um ponto forte. E a gente foi assistir uma aula com um outro professor que na primeira hora que a gente foi ver começou uma briga do nosso lado. E aí a gente falou "Acho que com esse professor não vai dar para a gente fazer estágio". Daí a gente foi para o outro que essa disciplina era um pouco mais forte.	Estava aprendendo ainda, né, vendo como que seria na realidade. A gente teve uma facilidade também que por serem professores mais tradicionais a disciplina da sala de aula era um ponto forte.	Conhecimento em gestão de sala de aula
E3	Sim. Realizei estágio com professores mais antigos da escola e percebia a necessidade de uma nova abordagem dos conteúdos. O conhecimento não deveria ser buscado de maneira mecânica, mas sim com significado e de maneira colaborativa.	Realizei estágio com professores mais antigos da escola e percebia a necessidade de uma nova abordagem dos conteúdos.	Reflexão sobre a prática docente
E4	Já me via um pouco, assim ansiosa para estar naquela posição. Assim, eu tinha a vontade, mas assim parecia que estava muito longe ainda. A minha lembrança era assim: eu vou ser	Já me via um pouco, assim ansiosa para estar naquela posição. Assim, eu tinha a vontade, mas assim parecia que estava muito	Afinidade pela carreira docente

Questão 14: No momento de estágio, você já se via como professor?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	professora, mas ainda está longe, ainda não me formei, vai demorar um pouquinho. Era algo meio distante, mas eu tinha uma vontade grande de ser professora. (...) Acho que eu não conseguia ainda pensar como eu seria como professora.	longe ainda.	
E5	É que eu comecei a dar aula quando eu tinha 14 anos no Kumon. Então eu já me via como professor desde os 14 anos. Eu já não conseguia me ver muito como outra coisa. Agora eu estou tentando porque está difícil, mas eu não conseguia me ver fazendo outra coisa. Então, na hora ali eu me via sim. "Como é que seria eu estar ali na frente?" Eu acho que eu ficava mais preocupado nas aulas em observar como é que o professor controla a sala, como é que ele fala com o aluno, como é que ele olha enquanto ele está explicando. Porque enquanto você está tendo aula você não fica pensando nisso, você está mais pensando no conteúdo. Então essa era a parte boa do estágio de observação. Você observar mais como o professor conduz a aula. Só que aí fica de novo nessa lógica. É uma lógica que a gente aprende, que eu consigo reproduzir hoje, mas não é a lógica que eu quero manter dentro da minha sala de aula. E ao mesmo tempo eu não estou conseguindo romper essa lógica por que eu me sinto preso a outras coisas. Mas eu já me via como professor. E durante o mestrado, quando eu fiz a pesquisa no mestrado e comecei a trabalhar com o WebQuest, aí eu me vi como professor de fato. Falei "Nossa, agora sim, é isso que eu quero". Só que infelizmente aquilo durou pouco tempo, depois eu não achei abertura.	"Como é que seria eu estar ali na frente?" Eu acho que eu ficava mais preocupado nas aulas em observar como é que o professor controla a sala, como é que ele fala com o aluno, como é que ele olha enquanto ele está explicando.	Conhecimento em gestão de sala de aula
E6	Ah, eu já. Foi o que eu falei para você. Eu, assim, tive uma mudança repentina ali. Quando eu estava terminando o terceiro ano do Ensino Médio eu não me via muito nessa questão de professor. O pessoal falava, "Jonas vai trabalhar como professor, você é monitor aqui, você vai bem", "Ah não, deixa quieto esse negócio". Não era atrativo no momento. Eu só ouvia eles falarem muita coisa. "Ah não, deixa quieto". E aí eu prestei vestibular, tudo, passei em um, mas era longe, e aí falei "vou fazer um ano de cursinho". Só que aí no primeiro mês do ano de cursinho começou bater aquela questão "Porque que eu não fui fazer isso aí? Porque eu não fui fazer licenciatura?" E aí eu comecei me ligar mais nessa questão da licenciatura. E aí praticamente, na metade do ano eu prestei também, mas acho que não tinha na metade do ano no lugar que eu queria. Passei longe também, não fui. E aí terminei e passei na UFSCar, na USP. Então ali já mudou, porque ali no último ano do cursinho, como eu era monitor eu já me vivia como professor. Então acho que minha mudança maior foi aí. É claro que fui muito incentivado por esses professores "Ah não, você gosta você, vai você vai se dar muito bem". E aí acabou tomando gosto já por aí, entendeu? É claro que quando você chega na sala de aula depois, chega numa turma sua durante o ano você fala "Nossa senhora que realidade que é essa? Que desafio que é esse? Com isso... e você chega e você tem um gosto e o estímulo de estar ali. E para outro, que a princípio você também ficou espantado você cria aquele gosto de estar ali. Você vê que alguns alunos que não aprenderam até o momento por n fatores ali eles conseguem também avançar, seja no limite deles, mas eles avançam. Então isso acabou que durante a graduação mesmo, como eu comentei, eu já abri a portaria no final da graduação, então isso já foi motivando e eu já me via como professor, entendeu?	Então ali já mudou, porque ali no último ano do cursinho, como eu era monitor eu já me vivia como professor. Então acho que minha mudança maior foi aí.	"Socialização primária" com o ensino
		Então isso acabou que durante a graduação mesmo, como eu comentei, eu já abri a portaria no final da graduação, então isso já foi motivando e eu já me via como professor.	Afinidade pela carreira docente

Questão 15: Ao término do estágio, percebeu em algum momento que a profissão poderia ser satisfatória para sua realização profissional?

Identificação do Depoente	Excertos	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
E1	Eu acho que não. Então até hoje eu me pergunto se estou no caminho certo, pois quando a sala falha eu não consigo tirar a culpa do aluno sem tirar a minha culpa. Então tem momentos que eu vejo que eu não sou professor ainda, então não bateu ainda aquele "nossa eu sou professor de matemática". Tem casos isolados que a gente faz um bom trabalho, mas a grande maioria a gente se questiona se está no caminho certo, se a minha prática pedagógica está correta ou não. Então até hoje não bateu ainda. Eu sou reconhecido como professor de matemática, eu tenho uma escola particular, os alunos me procuram por causa da minha didática, mas eu não me vejo ainda como um professor formado, estou em constante busca ainda.	Então tem momentos que eu vejo que eu não sou professor ainda, então não bateu ainda aquele "nossa eu sou professor de matemática". Tem casos isolados que a gente faz um bom trabalho, mas a grande maioria a gente se questiona se está no caminho certo, se a minha prática pedagógica está correta ou não.	Reflexão sobre a prática docente
		Eu sou reconhecido como professor de matemática, eu tenho uma escola particular, os alunos me procuram por causa da minha didática, mas eu não me vejo ainda como um professor formado, estou em constante busca ainda.	Consciência do inacabamento da formação docente
E2	Essa parte de ser gratificante é nessa parte que eu falei para você assim de pensar em mudar a vida de uma pessoa. Um exemplo que eu tive no estágio é que a gente tinha alunos que eram de orfanatos, nessa sala de aula. Então teve uma certa ligação até sentimental com eles. Então é uma coisa assim que estimulou. Mas eu acho que a maioria das pessoas que vai fazer o estágio não consegue ter uma experiência dessa. Eu tive sorte assim, com a escola que a gente escolheu para fazer o estágio, com as turmas que a gente escolheu, foi bem interessante. Mas eu vejo até pela salas de aulas que eu conheço, que eu já vi que a experiência das pessoas não vai ser tão interessante assim nesse estágio.	Um exemplo que eu tive no estágio é que a gente tinha alunos que eram de orfanatos, nessa sala de aula. Então teve uma certa ligação até sentimental com eles. Então é uma coisa assim que estimulou.	Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos
E3	Sim. Durante o estágio eu percebia certa frustração dos professores ao ministrar suas aulas e não receber a devida atenção e reconhecimento, por outro lado via que suas aulas eram mecânicas e estavam há muitos anos sem atualização. Enxerguei ai uma possibilidade de intervenção, que até o momento vem funcionando. Não digo que consiga atingir um aprendizado pleno dos alunos, mas eles conseguem avançar, cada um no seu ritmo. Isso me traz a sensação de trabalho bem feito.	Durante o estágio eu percebia certa frustração dos professores ao ministrar suas aulas e não receber a devida atenção e reconhecimento, por outro lado via que suas aulas eram mecânicas e estavam há muitos anos sem atualização. Enxerguei ai uma possibilidade de intervenção, que até o momento vem funcionando.	Reflexão sobre a prática docente
E4	Ah teve sim. Tinha algumas salas que a gente ia que tinha alunos que trabalhavam o dia inteiro e que estava lá e estava lá na primeira carteira e estava lá chamando: olha professor como faço isso? Estava lá tentando, se empenhando, então aquilo reforçou um pouco. Apesar da estrutura da escola ser difícil de estudar a gente ainda tem alguns alunos que querem e que merecem ter um professor bom ali na frente para ensinar. Então nesse ponto reforçou, vamos dizer algumas posições de alunos que querem aprender. Eu não esqueço de uma aula que a gente foi lá, não lembro se você estava junto? A gente preparou uma aula e pediu para dar aquela aula no final do estágio e ai o professor saiu da sala e deixou agente sozinho... você estava junto! E deixou a gente sozinhos com os alunos e eles fizeram a atividade que a gente propôs e conseguiram ter um bom resultado diante do contexto ali. Então foi muito gostoso aquele dia e eu fui embora muito feliz.	Apesar da estrutura da escola ser difícil de estudar a gente ainda tem alguns alunos que querem e que merecem ter um professor bom ali na frente para ensinar. Então nesse ponto reforçou, vamos dizer algumas posições de alunos que querem aprender.	Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação

Questão 15: Ao término do estágio, percebeu em algum momento que a profissão poderia ser satisfatória para sua realização profissional?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E5	Eu sinto que a profissão é gratificante quase todo dia, sabe? Porque sempre tem um aluno que vem tirar uma dúvida, e que vem perguntar alguma coisa. E aquilo ali pra mim já engrandece muito meu dia. De fazer valer a pena e falar "Que "da hora", pelo menos esse cara aqui está interessado, vamos fazer alguma coisa por ele". É "da hora" você ver que alguma coisa que você falou atingiu alguém, independente se é conteúdo ou se é alguma coisa da vida, já é prazeroso. Então quando é um aluno para mim é muito mais prazeroso. Mas, na WebQuest, ali foi muito interessante, porque eu comecei a ver alunos que eram muito apáticos, alunos que não participavam de nada, e que na verdade sempre reclamavam quando você pedia para que fizesse alguma coisa, eles brigando entre si porque eles queriam atenção. Eles queriam ser o próximo a ser atendido, e eles queriam continuar, eles queriam acabar, eles queriam chegar no fim daquela situação. Eles queriam desenvolver aquela atividade, sabe? Era uma vontade que ia além da nota. Tudo bem, já estava tudo explicadinho como é que eles receberiam a nota. Então eles não ficavam preocupados com a nota dessa parte. Eles não queriam saber isso. Eles queriam saber lá no final quanto iria custar para eles manterem aquilo, resolver aquele problema, chegar na solução daquilo, e enxergar aquele problema diferente. Nesse momento foi que eu senti que eu era mais professor mesmo. E foi quando eu fui um professor mediador. Porque, durante essa pesquisa, eles faziam um trabalho de recolher dados da internet, trabalhavam esses dados e depois tinham que escrever um parecer em cima disso. E tratava sobre você manter um veículo. "Quanto custa manter um veículo?" Então, quando eles foram escrever esse parecer eles tinham que se basear no quanto eles teriam de dinheiro, para ver se dava pra manter. E aí começaram... calculava porcentagem. A gente trabalhavam com porcentagem. Mas era cálculo de porcentagem. Tipo, "calcule tantos por centos de tal" e não "quanto um valor representa em porcentagem em relação ao outro". Mas na hora de escrever o texto algumas alunas "Professor como é que eu falo para representar quantos por cento do salário a pessoa vai gastar para manter o veículo?" Aí então eles começaram a ir além daquilo que era do conteúdo. E aí eu falei "Aí sim. Agora sim estou sendo professor. Agora eu estou instigando eles a procurarem alguma coisa que vai além". E tá aqui. O gancho do conteúdo já está aqui. Eu posso agora começar a discutir várias outras questões, por exemplo, alimentação, moradia, e começar a discutir a economia doméstica em cima desse trabalho agora aqui, porque eles estão chamando essa necessidade. Aí eu achei que foi legal, quando a gente começou a ver que eles começaram a entender como a matemática pode ajudar eles, a planejar a vida deles, a organizar a vida deles. Porque eu sempre falo também "Oh galera, quando eu falo para vocês que é importante vocês aprenderem equação do segundo grau não é porque vocês vão chegar num lugar e falar 'vou jogar essa pedra aqui então tem que calcular altura, o ângulo...' Não, não é isso. É que vocês estão aprendendo também a desenvolver mecanismos de memorização que é importante. Não só memorizar, mas é importante você conseguir memorizar as coisas. Vocês estão desenvolvendo um algoritmo, e vocês vão ter que fazer isso no emprego de vocês. 'Olha, tem que pegar esse dados, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo'. Talvez sejam coisas práticas, mas vocês tem que desenvolver uma maneira de resolver aquilo. E aqui a gente está treinando o seu cérebro pra conseguir maneiras de resolver problemas. Então, não necessariamente o que você está aprendendo em matemática vai fazer você resolver um problema de matemática. Mas vai fazer você ter mecanismos pra resolver outros tipos de problemas". Então eu sempre tento motivar também nesse sentido, deles perceberem que a coisa não tem que ficar fechada só nesse raciocínio. E acho que eu tenho conseguido atingir alguns alunos. Quem tem tentado tem conseguido evoluir eu percebo. A minha maior	Eu sinto que a profissão é gratificante quase todo dia, sabe? Porque sempre tem um aluno que vem tirar uma dúvida, e que vem perguntar alguma coisa. E aquilo ali pra mim já engrandece muito meu dia.	Profissão gratificante
		Nesse momento foi que eu senti que eu era mais professor mesmo. E foi quando eu fui um professor mediador. Porque durante essa pesquisa eles faziam um trabalho de recolher dados da internet, trabalhavam esses dados e depois tinham que escrever um parecer em cima disso. E tratava sobre você manter um veículo. "Quanto custa manter um veículo?"	Professor como mediador

Questão 15: Ao término do estágio, percebeu em algum momento que a profissão poderia ser satisfatória para sua realização profissional?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	frustração é não conseguir todos tentarem.		
E6	Olha eu sempre penso dessa maneira, que vai ser sempre satisfatório, ou seja, sempre assim, eu consigo ser valorizado nessa situação. Porque diante das dificuldades eu acho que se a gente entrar pensando "Ah, não vai dar certo", então a gente tem que cair fora. Então hoje eu me vejo só como professor. Fora tudo isso, eu tenho, eu tomo conta do sítio do meu pai, tudo, aquela correria de final de semana, mas como docente eu me sinto valorizado, sinto realizado ali. Então eu tento assim... Eu acho que isso é o que eu penso pra mim hoje. É claro que pode ser que uma hora eu mude, ainda tenha uma desilusão muito grande, e acabe mudando repentinamente. Mas hoje para mim é isso. Eu já tive oportunidade de sair do ramo e ir para outro canto, mas não, hoje eu quero isso, é isso que eu quero, é isso que eu gosto, e é esse meio que eu quero estar envolvido. Esse contato com os alunos, essa vivência, essa criação com eles é muito bom e muito gostoso.	Eu já tive oportunidade de sair do ramo e ir para outro canto, mas não, hoje eu quero isso, é isso que eu quero, é isso que eu gosto, e é esse meio que eu quero estar envolvido. Esse contato com os alunos, essa vivência, essa criação com eles é muito bom e muito gostoso.	Profissão gratificante

Questão 16: Ao concluir o curso de Licenciatura em Matemática, o que você considera que a instituição esperava de si enquanto futuro professor?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	Olha, assim, eu acho que a instituição fez o correto, pois eu cheguei formado no mercado de trabalho, mas eu só não tinha ainda a prática pedagógica dos cinquenta minutos em sala de aula, mas toda a outra parte que é o planejamento, a leitura, preparar aula, isso ai a faculdade cumpriu bem o seu papel, então eu acho que quanto a isso não haveria reclamação nunca da UNESP em formar professores. O que faltou mesmo, foi o jogo de cintura de ser professor em sala de aula, que a gente teve poucas práticas em relação a isso. Nós não tivemos laboratório, eu não sei o nome que se dá, mas de aulas expositivas, eu tive acho que duas práticas e foi com a Heloisa, esposa do Rômulo, então foram poucos momentos que eu fui professor, vamos dizer. Eu fui aluno 99% do tempo. E isso fez falta sim. Então a Faculdades formou o professor na	Olha, assim, eu acho que a instituição fez o correto, pois eu cheguei formado no mercado de trabalho, mas eu só não tinha ainda a prática pedagógica dos cinquenta minutos em sala de aula, mas toda a outra parte que é o planejamento, a leitura, preparar aula, isso ai a faculdade cumpriu bem o seu papel, então eu acho que quanto a isso não haveria reclamação nunca da UNESP em formar professores.	Formação para o mercado de trabalho Conhecimento da profissionalidade docente

Questão 16: Ao concluir o curso de Licenciatura em Matemática, o que você considera que a instituição esperava de si enquanto futuro professor?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	teoria, mas na prática da gestão da sala de aula, da sala de aula eu fui bem inseguro para ser bem sincero. Muita insegurança.		
E2	Em uma das reuniões que teve, eu não lembro se era uma Semana da Matemática ou o que foi, um professor aí da Unesp falou assim "Os professores formandos pela Unesp não são professores para ir dar aula. Eles vão na maioria para o ensino superior ou pra escolas particulares". Mas a gente via que tinha uma certa missão de trabalhar na rede pública pela formação nossa ter sido na rede pública e faculdade. Então a gente está retribuindo de alguma forma para a Universidade. Mas realmente, eu acho que deve ser até tema da sua pesquisa, a maioria dos egressos não ficam na rede pública. Não sei se você tem esse dado. Mas foi uma coisa que foi levantado quando eu estava já no último ano de graduação. O professor falou que boa parte dos formandos não iria atuar na rede pública como professores.	Em uma das reuniões que teve, eu não lembro se era uma Semana da Matemática ou o que foi, um professor aí da Unesp falou assim "Os professores formandos pela Unesp não são professores para ir dar aula. Eles vão na maioria para o ensino superior ou pra escolas particulares".	Não atratividade do ensino básico público
E3	A instituição esperava excelência no domínio de conteúdos. Durante todo o curso fomos testados neste aspecto.	A instituição esperava excelência no domínio de conteúdos.	Excelência na formação
E4	A gente tem sérias discussões em rodas de professores sobre isso, por que é muito comum os professores formados pela UNESP, e a UNESP tem fama de ser um pouco mais fácil do que a USP. A USP é um monstrão né, todo mundo enxerga a USP como um monstrão. E eu vejo hoje assim que a USP ela é um centro de excelência naquilo que ela faz, então ela quer os melhores alunos, ela quer os melhores profissionais saindo de lá, então eles têm um padrão de excelência e eles querem que todos os alunos se adequem a isso. Se o aluno não está disposto a se adequar àquilo que a universidade exige, esse aluno não vai conseguir, vai desistir no meio do caminho. Porque eles vão criar barreiras para que esse aluno não chegue até o final, eles querem os melhores alunos e os melhores profissionais formados ali. Então eu enxergo hoje que essa qualidade da universidade eu tenho que ter essa exigência que a gente teve. Eu tento levar isso para a minha prática, se a gente não cobrar nada dos alunos, os alunos não fazem nada. Então quanto mais livre a gente deixa: "ó você faz se você quiser!" Menos eles fazem. Então a gente como universitário era a mesma coisa. Então eu enxergo que para se ter qualidade a gente precisa realmente ter esse padrão: "olha o padrão é assim e isso, ó as provas são difíceis você precisa se adequar aquilo" e dai eu acho que a USP faz muito bem isso. Tem esse perfil.	E eu vejo hoje assim que a USP ela é um centro de excelência naquilo que ela faz, então ela quer os melhores alunos, ela quer os melhores profissionais saindo de lá, então eles têm um padrão de excelência e eles querem que todos os alunos se adequem a isso.	Excelência na formação
E5	Olha, eu não sei. Eu nunca tinha parado muito para pensar nisso. Mas eu sinto, porque eu não sei como é que está hoje, mas eu sinto que na época eles esperavam que a gente saísse só. Porque eles não gostavam muito da licenciatura não. Falavam, "Poxa, a gente fez projeto, a gente levou o projeto pra Bauru no evento, e aquilo não tinha valor nenhum para o Instituto mesmo". Eu acho que a licenciatura estava bem renegada no Instituto. Parece que ganhou força, vieram novos professores, com novas cabeças, com mais vontade. Também, com mais gente dentro da Licenciatura eles conseguiram mais apoio e mais força dentro do instituto. Isso é óbvio. E acho que o que aconteceu agora com o ProfMat está sendo importante porque acho	Eu acho que a licenciatura estava bem renegada no Instituto. Parece que ganhou força, vieram novos professores, com novas cabeças, com mais vontade. Também, com mais gente dentro da Licenciatura eles conseguiram mais apoio e mais força dentro do instituto.	Preocupação com a matemática pura

Questão 16: Ao concluir o curso de Licenciatura em Matemática, o que você considera que a instituição esperava de si enquanto futuro professor?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	que os professores da USP estão vendo qual é o nível dos professores do Ensino Médio. Estão entendendo quais são as dificuldades dos professores do Ensino Médio, o que eles estão precisando. Talvez isso vá trazer uma nova reformulação e aí sim a gente consiga que eles tenham alguma expectativa em cima do professor. Acho que o que eles esperavam era que a gente conseguisse reproduzir o que eles estavam fazendo com a gente ali, que era "o máximo de aprofundamento que vocês puderem vocês tem que colocar na cabeça dessa criançada porque a gente quer que chegue alunos bons aqui pra gente conseguir formar bons pesquisadores". Eles não estavam preocupados em "Ah, você vai ser um bom professor, que vai formar um cidadão crítico, e que vai trazer pra sociedade uma luz pra que eles entendam o mínimo de matemática". Parece que não. Pra que para eles é assim "Olha, eu quero que vocês tragam os top. Então vocês tem que ser professor top pra trazer aluno top porque a gente quer pesquisador top. E que o resto da sociedade é assim mesmo. Tem gente que aprende matemática e tem gente que não aprende. Então não tem problema".	E acho que o que aconteceu agora com o ProfMat está sendo importante porque acho que os professores da USP estão vendo qual é o nível dos professores do Ensino Médio. Estão entendendo quais são as dificuldades dos professores do Ensino Médio, o que eles estão precisando. Talvez isso vá trazer uma nova reformulação e aí sim a gente consiga que eles tenham alguma expectativa em cima do professor	Desarticulação com a realidade escolar
E6	Olha, primeiro, ali assim a gente vê que a área de educação, vamos pensar assim, ela não é tão acompanhada. Isso eu falo de modo geral pela USP. Mas em si, pelos professores que trabalharam com a gente, eu acho que eles deram muita força até pra gente poder continuar nessa área. Porque ali, no momento, ali é mais Bacharel, tudo, entrou o ProfMat com matemática. Acho que eu tive um incentivo muito grande dos professores na época, principalmente da Íris, "Não, vai fazer. Não é isso que você quer? Você quer dar aula? Então vai fazer o ProfMat", "Agora não, daqui seis meses", "Não, você vai fazer, vai fazer", e aí eu fui fazer. Enfim, de modo geral a USP espera que todos os seus egressos eles saiam e tenham um futuro muito bom. Eu acho que esse é o principal foco, por isso dessa, vamos dizer, dessa qualidade e desse nível que eles tem que eles vão... A cada ano vão tendo... devido a clientela que vai entrando. Mas eu acho que assim, eles vão mantendo o nível, e vão mantendo o nível, e eles vão estar lutando por um profissional bem especializado. Infelizmente, na nossa área, ali nesse Polo, ainda falta um pouco, por quê? Porque não é da licenciatura, é mais bacharel mesmo, ali é mais da pesquisa. Mas o foco deles mesmo é o profissional, seja ele em qualquer área.	Olha, primeiro, ali assim a gente vê que a área de educação, vamos pensar assim, ela não é tão acompanhada. (...) Infelizmente, na nossa área, ali nesse Polo, ainda falta um pouco, por quê? Porque não é da licenciatura, é mais bacharel mesmo, ali é mais da pesquisa.	Preocupação com a matemática pura

Questão 17: Como você se vê como professor? Quais as suas principais características?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	Eu sou um professor que... eu tenho um certo grau exigência, as vezes eu pouco elevado e por ser matemática a gente tem esse rigor, a gente é meio que treinado então e tenho que aprender que agora é uma nova fase essa geração para eles a perfeição passa longe, para alguns, então o trabalho razoável, que a gente julga razoável, para eles já foi um trabalho merecedor de honras, então a gente tem uma certa dificuldade de trabalhar com isso... o nivelar por baixo. Eu não aceito muito bem, esse negocio de nivelar... nivelar não por baixo ou por cima, mas nivelar,	Eu sou um professor que... eu tenho um certo grau exigência, as vezes eu pouco elevado e por ser matemática a gente tem esse rigor, a gente é meio que treinado.	Professor exigente

Questão 17: Como você se vê como professor? Quais as suas principais características?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	esse é o problema que eu tenho. Outro problema é a gestão sala de aula, eu sei que é um termo que eu detesto, mas é o termo usado por todos, e a escola tem que aprender com o tempo ver o resultado da turma. Tem escola que tem muitos momentos, aquela a sala agitada, aquele barulho, o trabalho em grupo. Mas eu aprendi que é um trabalho temporário, e sempre falo: alargar um pouco, dá uns seis meses. Que é incrível, a sala que mais aprova geralmente é aquela sala que mais te irritava... (...) Na verdade os alunos se adequam as minhas aulas e eu me adequo a eles, então a primeira prova a exigência é grande, porque você não conhece a turma. Depois que você conhece o aluno, acho que ambos se entendem, tanto professor quanto aluno. Então é por isso que a gente faz um planejamento de aula, planejamento do conteúdo. O SESI trabalha com uma abordagem que é planejamento mensal das aulas, então a unidade é bem detalhada, é cansativo por que é um trabalho exaustivo você planejar mês a mês... É.. toma um tempo enorme e é cansativo, mas eu sinto que essa parte burocrática me possibilita conhecer mais os alunos em relação as expectativas que eu gero. Então tem expectativas que eu sei que não vou alcançar, mas nesse sistema de ensino eu estou apto a mudar, por exemplo, uma montagem do software do LEGO, que eu aprendi dois meses atrás a usar a ferramenta e eu já usei com os alunos. Então eu posso trocar a situação problema pela montagem e os desafios de usar a plataforma, eu estou começando ainda, mas eu me adaptei bem pelo fato da autonomia e a parte burocrática, do planejamento de aula, me ajuda nesse sentido. Eu tenho alunos com grandes problemas e grandes dificuldades, mas o fato de planejar mensalmente eu consigo ter uma porcentagem mínima de alunos reprovados ou alunos abaixo da expectativa... mínima mesmo. A gente faz uma recuperação, na escola que eu trabalho, a recuperação contínua acontece, então a gente não faz prova agendada, enquanto tiver...eu posso dar minha prova hoje, dar mais uma recuperação, dar mais uma de conteúdo, eu não tenho essa pressa de terminar o assunto e agendar uma prova, então eu consigo trabalhar bem as dificuldades dos alunos e consequentemente eu tenho poucas reprovações pelo fato da recuperação contínua realmente existir e funciona, nessa escola funciona. Em outras não, mas aqui sim.	Na verdade os alunos se adequam as minhas aulas e eu me adequo a eles, então a primeira prova a exigência é grande, porque você não conhece a turma. Depois que você conhece o aluno, acho que ambos se entendem, tanto professor quanto aluno.	Mediação na relação professor-aluno
		Então tem expectativas que eu sei que não vou alcançar, mas nesse sistema de ensino eu estou apto a mudar, por exemplo, uma montagem do software do LEGO, que eu aprendi dois meses atrás a usar a ferramenta e eu já usei com os alunos.	Conhecimento crítico e reflexivo em relação à própria prática
		Eu tenho alunos com grandes problemas e grandes dificuldades, mas o fato de planejar mensalmente eu consigo ter uma porcentagem mínima de alunos reprovados ou alunos abaixo da expectativa... mínima mesmo. A gente faz uma recuperação, na escola que eu trabalho, a recuperação contínua acontece.	Avaliação contínua
E2	Eu acho que eu sou exigente. Em relação aos colegas, pelo menos, eu acho que eu sou exigente. Mas ao mesmo tempo, tirando um pouco da Matemática, nessa parte dos projetos, eles tinham que apresentar seminários. No primeiro seminário eu dei uma devolutiva pesada para eles. Eu falei "Vocês estão lendo, vocês não estão tendo domínio". Eu falei várias coisas assim bem fortes, "Eu não vou aceitar um trabalho mal feito". Aí no segundo seminário a qualidade do trabalho já melhorou 90%. Então eu acho que eu dou essa exigência, mas depois eu também fui com ele, falei "Faz desse jeito, é assim que você tem que fazer..." Fui orientado o caminho. Então ao mesmo tempo que eu cobro eu cobro porque eu sei que eu dei uma orientação, que eu ensinei. A mesma coisa na matemática. Eu vou cobrar aquilo que eu tenho certeza que foi bem ensinado. Eu não vou levar... Até antigamente quando eu dava prova eu dava aqueles problemas mais difíceis, tal. Hoje eu não vejo assim. Eu dou um problema relativamente simples, mas que eu sei que o meu aluno teria capacidade de estar resolvendo. Então eles sabem que ao mesmo tempo que eu sou um professor exigente eu também estou ali parceiro deles, para estar ensinando, para estar ajudando eles. E ao mesmo tempo quando eu chego na sala de aula eu comprimento todo mundo, eles vem conversar comigo alguma coisa. Então eu não sou um professor que fica fechado, "Não, vamos estudar!". Eu tenho abertura para eles conversarem, uns vem abraçar, vem cumprimentar, perguntam uma coisa ou outra. Mas ao mesmo tempo, na hora que é pra gente estar estudando, aprendendo, tem que ter a disciplina. Então eu tento medir as coisas para não ficar nem de um lado e nem do outro.	Eu acho que eu sou exigente. Em relação aos colegas, pelo menos, eu acho que eu sou exigente.	Professor exigente
		Eu tenho abertura para eles conversarem, uns vem abraçar, vem cumprimentar, perguntam uma coisa ou outra. Mas ao mesmo tempo, na hora que é pra gente estar estudando, aprendendo, tem que ter a disciplina. Então eu tento medir as coisas para não ficar nem de um lado e nem do outro.	Mediação na relação professor-aluno

Questão 17: Como você se vê como professor? Quais as suas principais características?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E3	Prezo pela qualidade em todos os aspectos. Além do domínio do conteúdo, algo que espero que seja o mínimo oferecido por um professor, valorizo muito as relações interpessoais e os aspectos psicológicos no desenvolvimento da matemática. Muitos alunos são relutantes à matemática por experiências anteriores não tão bem sucedidas. Portanto, por meio de conversas informais ou até brincadeiras, procuro identificar outros motivos para o baixo desempenho dos alunos.	Além do domínio do conteúdo, algo que espero que seja o mínimo oferecido por um professor, valorizo muito as relações interpessoais e os aspectos psicológicos no desenvolvimento da matemática.	Conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem
E4	É então, eu me vejo como uma professora meio chata assim, eu sou bastante exigente, até eu falo para os pais, quando eu conheço eles no 6º ano, que eu vou exigir muito dos filhos deles, mas para tentar desenvolver ele para ele melhorar, que eu vou exigir mesmo. Eu aviso os pais já desde o começo! Eu precisava ser um pouco mais leve em sala de aula, porque eu levo muito a sério, comportamento, eu não consigo trabalhar na bagunça, então eu não consigo dar aula se meu aluno estiver virado de lado olhando para o de trás. Então eu acabo corrigindo, eu acabo chamando a atenção. Por que eu acho que atenção dele em sala de aula é crucial para ele conseguir entender. Alguns outros momentos de dinâmica dão para ser algo mais solto, mas quando você vai ensinar um método, vai fazer a correção de exercício eu preciso da atenção dele e eu acabo sendo um pouco chata e eles não gostam muito dessa parte. Mas eu vejo assim, até estava conversando com isso com o Cláudio hoje de manhã, que aqueles alunos que geralmente não gostam de mim são os alunos que não querem aprender matemática, eles não querem. Eles querem só que eu chegue lá de minha aula e vá embora. Aqueles que realmente sabem que é importante e que eles precisam aprender, eles gostam. Por que o Cláudio pega eles depois no 7º ano e aí sempre tem aquele que fala mal, aquele que reclama e a gente nota isso, aqueles que mais reclamam são aqueles que não querem nada com nada. Então você quis ensinar e ele não estava disposto. (...) Ah então eu sou meio diferente assim, tem alunos que eu tenho mais proximidade, então esses me enxergam um pouco mais perto assim, de vir de dar um abraço, e dar tchau, sabe assim, de contar o que fez no final de semana, me contar de alguma coisa que fez em casa, mas tem outros que eu já não tenho isso, eu sou um pouco mais distante, eu não consigo muitos vezes atingir esses alunos. Então eu acho que é sou assim, para cada um aluno eu acho que é um sentimento diferente, eles me enxergam de maneira diferente.	É então, eu me vejo como uma professora meio chata assim, eu sou bastante exigente, até eu falo para os pais, quando eu conheço eles no 6º ano, que eu vou exigir muito dos filhos deles, mas para tentar desenvolver ele para ele melhorar, que eu vou exigir mesmo.	Professor exigente
		Eu precisava ser um pouco mais leve em sala de aula, porque eu levo muito a sério, comportamento, eu não consigo trabalhar na bagunça, então eu não consigo dar aula se meu aluno estiver virado de lado olhando para o de trás. Então eu acabo corrigindo, eu acabo chamando a atenção.	Indisciplina como desafio
		Ah então eu sou meio diferente assim, tem alunos que eu tenho mais proximidade, então esses me enxergam um pouco mais perto assim, de vir de dar um abraço, e dar tchau, sabe assim, de contar o que fez no final de semana, me contar de alguma coisa que fez em casa, mas tem outros que eu já não tenho isso, eu sou um pouco mais distante, eu não consigo muitos vezes atingir esses alunos.	Mediação na relação professor-aluno
E5	Eu vou falar... Parece que cada ano que passa eu me sinto um professor pior na verdade. Porque eu consigo atingir cada vez menos os alunos parece. E mesmo que eu me esforce eu consigo atingir menos. E às vezes vai chegando no final do ano eu me vejo totalmente esgotado e sem vontade nenhuma de fazer as coisas. "Pô, você podia fazer um projeto..." A minha vontade de fazer esse projeto está nula. A gente até faz uma coisa outra, tem uma feira de ciência, tem alguma coisa para apresentar. A gente acaba fazendo. Mas aquela vontade de dizer "Nossa, eu quero fazer isso aqui" vai sumindo parece que conforme a docência vai passando. Eu estou sentindo que ela está me minando. E não sei que horas que ela vai esgotar. Mas ela está me minando já. (...) É bem contraditório assim, sabe? Eu percebo que a maioria me vê as vezes até mais como um amigo do que como um professor. Porque pelos corredores da escola é sempre brincando, sempre vindo tirar um sarro, sempre uma zueirinha. Mas dentro de sala de aula eles falam que eu sou muito nervoso, que eu sou muito rigoroso, que eu chamo muita atenção. E tem alguns que acham que eu sou o capeta, que eu sou o cara que deve morrer,	Parece que cada ano que passa eu me sinto um professor pior na verdade. Porque eu consigo atingir cada vez menos os alunos parece. E mesmo que eu me esforce eu consigo atingir menos.	Dificuldades na carreira docente
		A gente até faz uma coisa outra, tem uma feira de ciência, tem alguma coisa para apresentar. A gente acaba fazendo. Mas aquela vontade de dizer "Nossa, eu quero fazer isso aqui" vai sumindo parece que conforme a docência vai passando. Eu estou sentindo que ela está me minando. E não sei que horas que ela vai esgotar. Mas ela está me minando já.	Desvalorização da carreira docente

Questão 17: Como você se vê como professor? Quais as suas principais características?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	inclusive até já fui ameaçado por aí. Então é bem contraditório. E não é por exemplo, "ah, mas então os bonzinhos são assim, os ruins são assim..." Não, tem uns tranqueiras que me amam e tem os bonzinhos que me odeiam. Então não tem um perfil de diz "ah, esse tipo de aluno que gosta do Bruno". Mas eu acho que no geral, pelo o que sinto, eles me veem mais como um companheiro. E a exigência matemática minha está diminuindo conforme o tempo passa, não só porque eu queira, porque eu estou vendo que eu fico exigindo lá em cima, fico estressando eles, não consigo ensinar o que eles querem, não consigo ensinar o que eu quero, e aí começa a entrar num conflito com a sala, e aí fica um estresse que é contraproducente ainda por cima. Então eu vejo que eu tento ensinar aquilo que eu acho que é o mais importante para eles, e tento aprofundar o máximo que eu conseguir, mas eu não tento mais chegar num ponto, definir um ponto, e falar "é lá que eu tenho que chegar". Não. Eu coloco um norte. Se não der para chegar lá paciência. Porque o conteúdo sempre atrasa, eles sempre estão com muita defasagem. Agora falando mais de ensino público mesmo que é o que eu estou atuando há mais tempo e com mais... e nos últimos anos eu estou só no ensino público. Se a gente vai muito além a gente não chega em lugar nenhum. Então a tentativa agora é chegar em algum lugar primeiro para depois ver se a gente consegue ir um pouco além com alguns ou outros. Então quando a escola dá oportunidade, por exemplo, eu sempre pego um ATPC e abro uma turma de aprofundamento, ou uma turma de recuperação. Só que nem toda escola dá essa oportunidade de fazer essa troca do ATPC por turmas. Eu acho que é importante para motivar aqueles que têm condição de ir além, e também para ajudar aqueles que estão dentro da sala de aula perdido. Eu peguei esse ano umas turmas que você vê que os moleques não são ruins, não são pessoas ruins, só que eles não têm base nenhuma. Aí você vai dar aula e o cara não consegue entender nada, nada, nada, do que você está falando. Se eu for voltar pra ele entender, não vai dar tempo. Porque ele tem que entender como é que multiplica e eu já estou falando de função exponencial. Então, não tem como. Eu tenho que tocar e fazer um trabalho paralelo com ele. Só que como que eu faço um trabalho paralelo dentro de sala com ele? Como é que eu atinjo o outro que tem que avançar um pouco? Atinjo a maioria que precisa aprender aquilo no básico? Então eu sinto que aí esse cara começa a bagunçar, e começa a causar, e começa a ser o capeta da sala. E não é porque ele quer ser capeta, é porque ele não aguenta mais todas as aulas de matemática ele ser o cara que não sabe nada do que está acontecendo lá na frente. (...) E a Progressão Continuada que deveria propor isso na verdade na prática não propõe nada, nada, nada disso. Se falassem assim "Olha, vamos fazer uma DP". Mas vamos fazer uma DP então interessante, que o cara vai vir na aula. "Olha, mesmo com a DP ele não está conseguindo". Então vamos fazer uma turma de reforço. Vamos ter como trazer esse aluno pra realidade da sala de aula dele. Não tem isso. E cobrar do aluno eu acho muito cruel. A gente passa 9 anos no Ensino Fundamental praticamente sendo aprovado para fazer qualquer coisa, é só não faltar na aula. Aí chega no Ensino Médio os professores querem a cabeça de todos os alunos. Eu falo: "Agora?". É sacanagem você treinar o cara para ele fazer qualquer coisa e passar de ano. E aí quando ele faz 15 anos você fala "Agora você vai começar a reprovar". Não faz sentido nenhum	Eu percebo que a maioria me vê as vezes até mais como um amigo do que como um professor. Porque pelos corredores da escola é sempre brincando, sempre vindo tirar um sarro, sempre uma zueirinha. Mas dentro de sala de aula eles falam que eu sou muito nervoso, que eu sou muito rigoroso, que eu chamo muita atenção. (...) Mas eu acho que no geral, pelo o que sinto, eles me veem mais como um companheiro.	Professor companheiro
		E a exigência matemática minha está diminuindo conforme o tempo passa, não só porque eu queira, porque eu estou vendo que eu fico exigindo lá em cima, fico estressando eles, não consigo ensinar o que eles querem, não consigo ensinar o que eu quero, e aí começa a entrar num conflito com a sala, e aí fica um estresse que é contraproducente ainda por cima.	Defasagem do conhecimento do Ensino Básico
		Então quando a escola dá oportunidade, por exemplo, eu sempre pego um ATPC e abro uma turma de aprofundamento, ou uma turma de recuperação. Só que nem toda escola dá essa oportunidade de fazer essa troca do ATPC por turmas. Eu acho que é importante para motivar aqueles que têm condição de ir além, e também para ajudar aqueles que estão dentro da sala de aula perdido.	Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação
		E a Progressão Continuada que deveria propor isso na verdade na prática não propõe nada, nada, nada disso. Se falassem assim "Olha, vamos fazer uma DP". Mas vamos fazer uma DP então interessante, que o cara vai vir na aula. "Olha, mesmo com a DP ele não está conseguindo". Então vamos fazer uma turma de reforço. Vamos ter como trazer esse aluno pra realidade da sala de aula dele. Não tem isso.	Reavaliação da política de progressão continuada
E6	Vichi, é complicado hein. É fácil a gente avaliar os outros, mas avaliar a gente é complicado (risos). Mas eu falo assim, eu tento sempre mudar. Tento sempre trazer alguma coisa, tentar trazer, tentar estar me formando. E é aquela questão, a gente cai naquela situação de ter 40/50	É fácil a gente avaliar os outros, mas avaliar a gente é complicado (risos). Mas eu falo assim, eu tento sempre mudar. Tento sempre trazer alguma coisa, tentar trazer, tentar estar me	Inacabamento da formação docente

Questão 17: Como você se vê como professor? Quais as suas principais características?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	aulas por semana, e a gente vê que muitas vezes a gente acaba fazendo muitas vezes o que a gente não gostaria. Ou seja, de ter preparado melhor a aula e levado pra eles. Não que as aulas não são preparadas, são preparadas, a gente acabam levando, mas você trabalhar com uma abordagem diferente. Quando você leva uma abordagem diferente para os alunos eles entendem, e você vê que a aula é totalmente diferente, ou seja, que é muito mais produtiva. Então eu me considero assim. Eu sempre tento levar alguma coisa diferente, alguma coisa diversificada. Sabe, gosto muito, assim, principalmente do curso superior, mas isso também estou trazendo para os alunos dos anos finais e médio, é aquela questão de fazer com que os alunos reflitam sobre o que estão fazendo. Como estão fazendo? Por que deu isso? Por que não deu isso? Eu falo assim, trabalhar mais isso no curso superior, por que eu faço com que eles reflitam, para que eles também levem isso para a sala de aula depois. E não se torne aquela questão certo ou errado, e um xizinho ali, um certinho, um ganchinho e acabou. Então eu tento passar isso para eles. Estou trazendo, com um pouco mais de dificuldade, para o Ensino Fundamental e Médio também. Então sempre tento seguir com ética, ou seja, seguir com uma responsabilidade também no que foi falado, no que foi abordado, cumprindo as normas, seja ela do estado, seja ela do ensino superior, seja ela da escola particular. Então a gente tenta seguir o que é proposto e estar se especializando sempre. Termino uma coisinha aqui, vai tentando fazer outra lá. E tentar sempre fazer o melhor com as condições que tem. Essas são as condições? Então a gente pretende fazer o melhor com as condições que tem. Não sei se te respondi? (...) Eu acho assim, eu estou sempre bem próximo deles. Converso muito com os alunos tudo. Mas eles sabem que, primeiro, a gente trabalha com matemática, exatas então a gente é sempre um pouco mais carrasco a princípio (risos). Já tem uma... já não vai muito com a disciplina, então já não vai muito com professor. Pensando em faculdade então, nossa, aí o bicho pega. Porque já é exata, aí eles sempre ficam com uma turma razoável de DP. Mas assim, eu sempre tento estar bem próximo. Eu acho que eles têm muito acesso comigo. Eles têm, hoje, por ser uma cidade pequena, por ser uma instituição pequena, uma região pequena, hoje na sala de aula eles têm meu celular, eu tenho um grupo de WhatsApp com eles, a gente tem um contato muito próximo e eu tiro as dúvidas por ali. Mas eles sabem que, assim, que são bem cobrados, que é rigoroso, “Não deu certo? Vai ter que fazer de novo”. Então é assim. Eles têm esse respeito, porém eles sabem que também que vão ser cobrados, não vai ser moleza. “Não é porque eu sou amigo do professor, que eu tenho amizade com ele, que a gente conversa bastante, mas eu sei que ele vai cobrar e se precisar ele vai me deixar de recuperação, e se precisar eu vou reprovar”. Então acho que a gente tem assim esse contato próximo, mas ao mesmo tempo cada momento é uma situação.	formando. (...) Quando você leva uma abordagem diferente para os alunos eles entendem, e você vê que a aula é totalmente diferente, ou seja, que é muito mais produtiva. Então eu me considero assim. Eu sempre tento levar alguma coisa diferente, alguma coisa diversificada.	Metodologias diversificadas
		Então sempre tento seguir com ética, ou seja, seguir com uma responsabilidade também no que foi falado, no que foi abordado, cumprindo as normas, seja ela do estado, seja ela do ensino superior, seja ela da escola particular.	Comprometimento
		Mas assim, eu sempre tento estar bem próximo. Eu acho que eles têm muito acesso comigo. Eles têm, hoje, por ser uma cidade pequena, por ser uma instituição pequena, uma região pequena, hoje na sala de aula eles têm meu celular, eu tenho um grupo de WhatsApp com eles, a gente tem um contato muito próximo e eu tiro as dúvidas por ali.	Professor companheiro

Questão 18: Como os colegas na escola o encaram?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**

Questão 18: Como os colegas na escola o encaram?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	Olha eu tenho uma relação muito boa com os alunos e nas escolas particulares por incrível que pareça eu não tenho uma relação muito boa. Todas que trabalhei e trabalho é uma relação bem apática. Na rede SESI que é particular foi o contrário, talvez seja devido aos alunos de baixa renda, pode ser o perfil, eu não sei explicar, mas nessa escola que eu trabalhei deu certo até o momento. Eu não tenho problemas de relacionamentos com os alunos, e o maior problema é de gestão de sala de aula, por eu ter uma outra visão de educação, que não é aquela de alunos sentados, soldados. E os alunos não entendem isso... eles acham que é uma educação libertadora no sentido de não fazer nada... é difícil. Mas é a escola inteira, eles sabem que é um processo. (...) Acredito que meu trabalho seja valorizado pelos colegas, pela direção. O resultado é feito de maneira trimestral e como a gente tem muitos documentos e planilhas, tem vários, várias ferramentas de análise. Então eles percebem como são as minhas turmas. Eles viram que o trabalho continua igual ou melhorando em relação percentual, então eles têm conhecimento disso sim, eles ampliaram minha carga horaria inclusive, então meu trabalho é reconhecido sim.	Eu não tenho problemas de relacionamentos com os alunos, e o maior problema é de gestão de sala de aula, por eu ter uma outra visão de educação, que não é aquela de alunos sentados, soldados. E os alunos não entendem isso... eles acham que é uma educação libertadora no sentido de não fazer nada... é difícil	Gestão de sala de aula como desafio
		Acredito que meu trabalho seja valorizado pelos colegas, pela direção. (...)Eles viram que o trabalho continua igual ou melhorando em relação percentual, então eles têm conhecimento disso sim, eles ampliaram minha carga horaria inclusive, então meu trabalho é reconhecido sim.	Reconhecimento do trabalho pela coordenação
E2	Bom, com relação à coordenação e direção só tenho elogios até o momento. Mas até... Porque a gente tem uma avaliação anual, que a gente senta pra conversar. Neste ano, principalmente, foi assim... Ela estipulou como meta que os outros membros do quadro de professores de matemática vão estar trocando por que estão se aposentando. Então é uma escola mais velha, tem uma outra didática, tal. Então ela até me pediu para eu estar orientando os professores novos, para ir mais ou menos na mesma linha, que é o que está dentro da proposta, da metodologia da rede também. Então com relação a coordenação e direção não tenho o que reclamar. Agora os colegas eles já são de 60 anos, já são 30 anos de sala de aula, eles já vem de uma realidade um pouco diferente e eles sofrem um pouco com essa nova juventude, digamos assim. Então essa questão dos projetos, às vezes eles não entendem tão bem como que tem que ser. Acaba criando algumas oposições e tal. Então, mas aí vem nessa pegada que eu falei, que um sai esse ano, o outro ano que vem também se aposenta. E daí até a direção pediu para eu, como ser o que vai ficar, estar orientando o pessoal para ir na mesma linha. Pra não passar a impressão que eu me acho muito bom, porque eu não me acho, mas eu estou passando o feedback que eu tenho, como falei, da direção e da escola. Eu acho que eu tenho muito a crescer como professor, como eu falei no começo. Hoje eu tenho 12 anos de profissão e eu acho que agora que eu estou conseguindo atingir um nível legal de gestão de sala, de entender o meu aluno. Não é uma coisa que vem de uma hora para outra. Mas eu acho que mesmo eu tendo o meu jeito, e vou lá do meu jeito, faço as coisas, eu consigo passar uma verdade para o meu aluno. Ele consegue enxergar uma verdade em mim, uma sinceridade, e com isso ele embarca junto para tentar aprender. Uma coisa que eu não falei: resultado dos alunos. Dentro de tudo isso eu sou o professor que mais tem nota baixa na escola, sendo de matemática (risos). (...) Vou te explicar porquê. Muitos estão preocupados com a questão assim "Eu tenho que fazer o meu aluno chegar na média". E eu me preocupo assim, "Eu tenho que dar oportunidade para o meu aluno chegar na média". Eu não me preocupo o que eu tenho que fazer pra ele chegar. E foi uma coisa que eu falei pra minha diretora também. Toda etapa eu tenho cinco ou seis alunos que não fecharam a média, eu tenho alunos que foram reprovados, mas isso reflete que eu estou cobrando dele, porque se esse aluno não perceber que de alguma maneira ele vai ter que estudar eu estou entregando de graça pra ele a formação sem ele merecer. Então, outros professores já não enxergam dessa maneira. Eles acham que eles tem que dar um jeito do aluno	Bom, com relação à coordenação e direção só tenho elogios até o momento.(...) Então ela até me pediu para eu estar orientando os professores novos, para ir mais ou menos na mesma linha, que é o que está dentro da proposta, da metodologia da rede também. Então com relação a coordenação e direção não tenho o que reclamar.	Reconhecimento do trabalho pela coordenação
		Eu acho que eu tenho muito a crescer como professor, como eu falei no começo. Hoje eu tenho 12 anos de profissão e eu acho que agora que eu estou conseguindo atingir um nível legal de gestão de sala, de entender o meu aluno. Não é uma coisa que vem de uma hora para outra. Mas eu acho que mesmo eu tendo o meu jeito, e vou lá do meu jeito, faço as coisas, eu consigo passar uma verdade para o meu aluno. Ele consegue enxergar uma verdade em mim, uma sinceridade, e com isso ele embarca junto para tentar aprender.	Consciência do inacabamento da formação docente
			Amadurecimento profissional
		Muitos estão preocupados com a questão assim "Eu tenho que fazer o meu aluno chegar na média". E eu me preocupo assim, "Eu tenho que dar oportunidade para o meu aluno chegar na média". Eu não me preocupo o que eu tenho que fazer pra ele chegar. E foi uma coisa que eu falei pra minha diretora também. Toda etapa eu tenho cinco ou seis alunos que não fecharam a média, eu tenho alunos que foram reprovados, mas isso reflete que eu estou cobrando dele, porque se esse aluno não perceber que de alguma maneira ele vai ter que estudar eu estou entregando de graça pra ele a formação sem ele merecer.	Avaliação contínua

Questão 18: Como os colegas na escola o encaram?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	dele chegar na média para ele não ser cobrado pela direção. Só que está acontecendo o contrário. Mesmo eu tendo alunos que não estão com notas boas a direção vê que eu fiz o meu trabalho. Então eu acho que isso faz parte também, que o foco assim, eu ter todos os meus alunos com notas altas não quer dizer que eu sou um bom professor. Quer dizer que eu estou sendo complacente talvez.		
E3	Sinto-me valorizado por todos. Acredito que eu seja visto como rigoroso, responsável (na parte burocrática da docência), crítico nas decisões das escolas e companheiro no sentido de auxiliar outros professores com a tecnologia.	Sinto-me valorizado por todos. Acredito que eu seja visto como rigoroso, responsável (na parte burocrática da docência), crítico nas decisões das escolas e companheiro no sentido de auxiliar outros professores com a tecnologia.	Reconhecimento do trabalho pela coordenação
E4	Eu acho que eles confiam bastante pelo que eu vejo. Eu já ouvi assim: nossa a professora que faz tudo certinho essa aqui. Eu já ouvi desse jeito no colégio: Olha professora quando eu crescer eu quero ser igual a ela! Sabe assim... (risos) Tem gente que fala assim, tem um professor de inglês lá que ele fala para mim assim: Nossa, mas você é muito organizada, olha as suas planilhas, eu faço tudo a mão! Porque eu gosto de fazer as planilhas ajeitadinhas, de imprimir, de levar na reunião de pais, de mostrar para os pais, é o meu jeito! E ele fala isso. Então eu acho que as pessoas me veem assim como uma professora que quer realmente fazer o trabalho direito, pelo menos eu acho que enxergam sim.	Eu acho que eles confiam bastante pelo que eu vejo. Eu já ouvi assim: nossa a professora que faz tudo certinho essa aqui. (...) Então eu acho que as pessoas me veem assim como uma professora que quer realmente fazer o trabalho direito, pelo menos eu acho que enxergam sim.	Reconhecimento do trabalho pela coordenação
E5	Pelo que eu sinto, eu acho que eles me supervalorizam. Eles acham que eu sou melhor do que eu sou. Eles acham que... "Por que a aula do Bruno é muito boa, porque os alunos acham que minha aula é muito boa". E nem é muito boa, é porque tipo é uma aula que acontece. Porque a maioria as vezes não acontece a aula. Então aí eles já acham que é muito boa. Então acho que eles meio que supervalorizam. Isso é até meio ruim porque as vezes eu dou uma acomodada. Eu falo: "Está confortável aqui, eu já estou cansado, então eu vou ficar nessa posição mesmo". E como profissional do dia a dia, nos conselhos, eu sou bem participativo, então eu acabo tendo um peso importante nas decisões da escola, eu percebo. As pessoas se preocupam em perguntar o que eu acho para gente tomar algumas decisões, porque eu "meto a boca" também quando eu estou a fim de falar alguma coisa, eu falo mesmo. Não tenho problema de relacionamento com nenhum, atualmente com nenhum. O ano passado eu tive um pouco com a direção. Não era muito... A direção achava que era muito pessoal, que ela estava passando por um processo onde ela estava sendo atacada pessoalmente. Mas era mais por falta de gestão. Eu sinto que falta muita gestão. Uma porque você pega um diretor com "trocentas" atribuições. Você não tem	Pelo que eu sinto, eu acho que eles me supervalorizam. Eles acham que eu sou melhor do que eu sou. Eles acham que... "Por que a aula do Bruno é muito boa, porque os alunos acham que minha aula é muito boa". E nem é muito boa, é porque tipo é uma aula que acontece.	Reconhecimento do trabalho pela coordenação
		E como profissional do dia a dia, nos conselhos, eu sou bem participativo, então eu acabo tendo um peso importante nas decisões da escola, eu percebo. As pessoas se preocupam em perguntar o que eu acho para gente tomar algumas decisões, porque eu "meto a boca" também quando eu estou a fim de falar alguma coisa, eu falo mesmo.	Posicionamento crítico e reflexivo

Questão 18: Como os colegas na escola o encaram?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	apoio fora de aula com psicólogo. Você tem um coordenador as vezes para uma escola inteira, que não dá conta de fazer o trabalho dele. Então começa tudo encavalar. Uma coisa vai caindo em cima da outra e vira essa bagunça. Mas assim, problemas mesmo a gente não tem. A gente é um grupo até que bem unido. Essa escola mesmo sendo periférica possui ótimos professores, a maioria se não está na especialização, se não tem especialização, está fazendo, está correndo atrás de um mestrado ou de alguma coisa. Então é uma escola que tem muito potencial para crescer. E esse ano a gente conseguiu crescer bastante porque a gente conseguiu um investimento do ProEMI, então a gente conseguiu dar uma respirada e fazer algumas coisas legais. Mas no geral a gente se sente travado dentro de um sistema que não... parece que não tem dá muita solução. A gente sabe que "olha, dá para fazer..." Dá para fazer, mas aí seria a gente se matando mais do que a gente já está fazendo para conseguir atingir um pouquinho mais. E mesmo assim ainda não seria "Olha, nossa, que projeto, que coisa!" porque falta verba não tem como. Chega no entrave da verba não adianta a gente querer falar que não. A gente sabe, "Olha, na África os caras conseguem". Consegue, e a gente também consegue mas é isso que a gente está procurando agora? O que a gente está querendo?	A gente é um grupo até que bem unido. (...) E esse ano a gente conseguiu crescer bastante porque a gente conseguiu um investimento do ProEMI, então a gente conseguiu dar uma respirada e fazer algumas coisas legais.	Trabalho coletivo
E6	Olha eu acho que assim, bem tranquilo. Aqui a gente tem... Bom, vou falar dos três segmentos. Na Diretoria de Ensino nosso ambiente é bem harmonioso, bem tranquilo. Claro que todo lugar sempre tem aquele que olha com cara feia, tudo. Mas acho que eles sempre tem... o pessoal respeita a gente muito bem, eles compreendem o trabalho feito aqui na Diretoria de Ensino, acho que gostam do meu trabalho aqui. Todo ano a gente acaba conversando e tenta fazer o melhor. Porém é claro que algumas vezes a gente não consegue fazer o quanto gostaria. Na escola particular eu tenho um convívio muito legal com os professores. Apenas dou a primeira aula do período da manhã, primeira ou segunda aula, por causa do acúmulo eu tenho que ir para Taquaritinga, então eu não consigo ficar muito tempo com eles. Mas participo de todas as reuniões da escola, quando marca num horário que eu consigo estar participando. E no ensino superior também eu acho que eu tenho um contato muito bom com os demais ali. Tanto com a equipe gestora da escola, acho que eles confiam bem no meu trabalho, a gente troca bastante figurinhas ali entre os professores de exatas, com os demais professores, para saber a situação dos alunos, para estar acompanhando esses alunos, e também indicando algum ali para alguma área, especialização, ou alguma coisa "Olha, esse tem futuro lá, vamos indicar". Então acho que o convívio entre colegas acho que é um ambiente tranquilo, agora, se fala por trás eu não sei (risos).	Na Diretoria de Ensino nosso ambiente é bem harmonioso, bem tranquilo. (...) Na escola particular eu tenho um convívio muito legal com os professores (...)E no ensino superior também eu acho que eu tenho um contato muito bom com os demais ali. Tanto com a equipe gestora da escola, acho que eles confiam bem no meu trabalho, a gente troca bastante figurinhas ali entre os professores de exatas, com os demais professores, para saber a situação dos alunos, para estar acompanhando esses alunos.	Reconhecimento do trabalho pela coordenação

Questão 19: Qual a imagem que procura projetar perante os colegas?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	Olha em relação aos pais é de alguém super organizado e comprometido, a gente fala a mesma linguagem. Com os alunos eu visto o personagem, às vezes eu brinco, as vezes eu dou bronca, as vezes eu não sou aquele que esta lá na sala de aula, então com os alunos eu tento mais esse tom de proximidade em relação ao linguajar deles. Claro que eles têm um vocabulário muito pesado, mas tem palavras que eu tento inserir, novas palavras, novos desafios talvez, mas eu ainda peco, ainda não consegui atingir esse grau motivacional que eu gostaria. Para a escola eu	Para a escola eu sou uma pessoa muito comprometida, que entrega as coisas no prazo, que é um bom profissional, para os alunos eles gostariam de alguém mais dinâmico com os alunos, que desse mais tecnologia, que falasse mais coisas, que matasse aulas, que falasse de jogos, de youtube, e isso aí eu não tenho tempo de descobrir tudo isso e de saber sobre tudo isso.	Comprometimento

Questão 19: Qual a imagem que procura projetar perante os colegas?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	sou uma pessoa muito comprometida, que entrega as coisas no prazo, que é um bom profissional, para os alunos eles gostariam de alguém mais dinâmico com os alunos, que desse mais tecnologia, que falasse mais coisas, que matasse aulas, que falasse de jogos, de youtube, e isso aí eu não tenho tempo de descobrir tudo isso e de saber sobre tudo isso.		
E2	Na verdade eu não me preocupo com a imagem. Eu me preocupo em fazer um bom trabalho. Então eu não me preocupo em estar vendendo o "Professor Cláudio". Para o meu aluno eu me preocupo em estar dando um exemplo para ele, principalmente na área, de que ele pode estar se desenvolvendo. Mas entre os colegas eu não me preocupo com a imagem, eu me preocupo em estar fazendo o meu trabalho profissional, e o que vier vai ser o que está vindo mesmo. Agora, um exemplo assim. Teve um professor do sindicato que foi lá na escola falar sobre as questões sindicais e eu estava super atarefado, fazendo as minhas coisas. Aí ele falou assim "E esse professor? Ele é quieto assim, não conversa muito?", falando para o outro. Aí o outro professor, que também é de matemática falou assim "Não, o Claudião aí ele é excelente professor, tem um ótimo relacionamento com os alunos". Mas eu nunca me preocupei em vender essa imagem, foi a fala do outro professor, do jeito que ele me enxerga. Mas eu não me preocupo de estar vendendo uma imagem. Eu me preocupo de estar indo lá e fazendo um bom trabalho.	Para o meu aluno eu me preocupo em estar dando um exemplo para ele, principalmente na área, de que ele pode estar se desenvolvendo.	Professor como mestre
E3	Acredito que exatamente as citadas na questão anterior.	---	---
E4	Assim, olha você me conhece, você sabe que eu gosto de fazer tudo direitinho né, e eu não gosto de ser corrigida, então eu vejo alguns professores as vezes sendo corrigidos em algumas coisas e eu ficaria profundamente chateada se isso acontecesse comigo. Então eu tento trabalhar diante do que foi combinado: olha, o nosso combinado foi isso? A regra do colégio, por que cada colégio é um mundo diferente, a regra do colégio é essa? Se é mais suave você é mais suave, se a regra do colégio é ser mais rígido, então eu vou ser assim. Eu tento seguir aquilo que a proposta da escola que estou me coloca. Muitas vezes em alguns lugares eu não faço do mesmo jeito que eu pensava. Eu trabalho no ensino médio, por exemplo, que é tudo mais livre e eu tenho muita dificuldade por que se deixar os adolescentes livres, por conta deles, deixar chegar atrasado, por exemplo, eu tenho aluno que chegava atrasado toda aula, tinha duas aulas na sala e ele só assistia uma. Então algumas coisas assim, algumas escolas seguem uma linha que não é aquilo que eu concordo, mas eu sigo: é assim que tem que ser? Então nós vamos ser assim! Eu tento me adaptar, mas eu prefiro trabalhar com regras direitinho e seguir aquilo que foi proposto, pois eu acho que funciona melhor. Todo mundo trabalhando e falando a mesma língua. Tem que fazer isso.	Eu tento seguir aquilo que a proposta da escola que estou me coloca. Muitas vezes em alguns lugares eu não faço do mesmo jeito que eu pensava.	Respeito às regras da escola
E5	Mesmo que as vezes eu não esteja tão motivado, eu tento passar a ideia de estar motivado, de estar feliz e de estar bem humorado ali dentro. Eu acho, não sei, nos últimos tempos agora foi mais difícil porque eu passei por uma separação e depois rolou um problema com uma menina que não ia para escola e ela me acusou de racismo. E aí a mãe deu "xabu", chegou bêbada na escola, falou que ia chamar o PCC para me matar. Foi um negócio meio tenso. E aí nesse final de ano eu concordo que eu não estou a pessoa mais animada do mundo dentro da escola. Até	Mesmo que as vezes eu não esteja tão motivado, eu tento passar a ideia de estar motivado, de estar feliz e de estar bem humorado ali dentro. (...) Mas no geral sempre sorrindo, sempre de bom humor, sempre tentando levantar a moral da galera pra gente continuar. Porque eu odeio chegar em sala de professor e ficar reclamando.	Motivação para o trabalho

Questão 19: Qual a imagem que procura projetar perante os colegas?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	porque eu estou com um pouco de receio. Mas no geral sempre sorrindo, sempre de bom humor, sempre tentando levantar a moral da galera pra gente continuar. Porque eu odeio chegar em sala de professor e ficar reclamando. Não que eu não faça isso vez ou outra, por que se você passa um "perrengue" você chega e precisa desabafar. Mas não sou aquele cara que está sempre pra baixo, sempre reclamando, sempre vendo os pontos negativos. Na verdade eu sempre tento falar "Olha esse cara é ruim, mas você percebeu que ele faz... Ele vai mal em matemática mas talvez em português não." Eu sempre tento chamar pra gente ver as potencialidades dos nossos alunos pra não desanimar todo mundo de vez, porque a coisa é feia.		
E6	Olha, eu sempre penso no seguinte Vanessa. Primeiro, se você quer ser professor, então você tem que gostar do que você está fazendo. É difícil? Mas ele é muito prazeroso. As realizações, um abraço que você ganha, um obrigado que você ganha no final do ano de um aluno, ele compensa todo os 200 dias letivos de aula ali, de bagunça numa sala de aula, de uma inquietação vamos dizer, uma inquietação na sala de aula, um descontento financeiro ou de estrutura. Então eu acho assim, hoje, quem gosta, quem está ali e quer ensinar, e quer estar ali como docente, primeiro, ele tem que saber que as condições hoje que a gente tem é essa. Claro que a gente tem que brigar por condições melhores. Mas ninguém está entrando enganado, né? Então é isso que eu tento passar para os meus colegas. Ninguém está entrando na profissão enganado. Todo mundo sabe da realidade, e todo mundo sabe qual que é o objetivo dela. Porque se for vir para tampar o buraco, não, não é esse o objetivo. O objetivo é que venha para que você forme realmente alunos, cidadãos, críticos, e é isso que eu tento passar para eles. Está difícil? Está, mas a gente consegue. Mas é difícil? É difícil. Toda profissão é difícil. Toda profissão é difícil. Mas o que tem que fazer? Tem que ter amor no que está fazendo. Tem que gostar do que está fazendo. Tem que saber que ali você está formando 40 alunos, dependendo do nível, cada um com pensamento diferente. Então é isso que tem que estar ciente. Eu estou ali pra formar cidadãos. Ah, mas muitas vezes a gente ouve assim "Antigamente era diferente, porque você tinha um contato da família". Isso. Mas hoje a gente tem muita família ausente porquê? Por que eles precisam trabalhar. E tem que fazer uma coisa aqui, uma coisa lá, temos n problemas é claro. Pais aí, filhos... n situações. Mas em si, aquele aluno está ali. E se ele fosse seu filho? O que você faria? O que você obrigaria? Então você fazer como se fosse para um dos seus filhos ou para alguém da sua família ou para alguém que você goste. Você tem que gostar do que está fazendo, você tem que fazer e fazer bem feito. É isso que eu tento passar para eles.	Então é isso que eu tento passar para os meus colegas. Ninguém está entrando na profissão enganado. Todo mundo sabe da realidade, e todo mundo sabe qual que é o objetivo dela. Porque se for vir para tampar o buraco, não, não é esse o objetivo. O objetivo é que venha para que você forme realmente alunos, cidadãos, críticos, e é isso que eu tento passar para eles.	Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação

Questão 20: Como se sente na profissão? Quais expectativas profissionais tem para o futuro?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	Eu me sinto bem frustrado pelos resultados dos alunos, eu tenho uma cobrança enorme sobre a minha pessoa mesmo, eu me sinto mal de não saber tudo, eu gostaria de saber tudo e eu não consigo sabe, eu pego para mim isso ainda. Eu acho que eles querem isso do professor hoje em dia, os alunos querem isso. E eu me sinto mal de não saber a linguagem deles mais. Sinto falta de fazer diálogos mais complexos sobre o ensino da matemática, da física, tentar fazer um gancho com a astronomia, eu sinto falta dessa aula mais elaborada. Esta se tornando cada vez	E eu me sinto mal de não saber a linguagem deles mais. Sinto falta de fazer diálogos mais complexos sobre o ensino da matemática, da física, tentar fazer um gancho com a astronomia, eu sinto falta dessa aula mais elaborada.	Interdisciplinaridade como desafio

Questão 20: Como se sente na profissão? Quais expectativas profissionais tem para o futuro?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	mais superficial, as aulas, então eu percebo que estou um pouco fora desse linguajar dos jovens. Então eu não me vejo como um bom professor nesse sentido. Eu não tenho essa característica de ser motivacional, eu sou contrário até...eu sou bem pessimista. Sou bem realista. (...) Eu me frustro bastante, mas sempre eu estou tentando achar novas abordagens. (...) O que de fato me mantém na profissão eu acho que é o desafio de mudar a realidade. Eu acredito que tem lugares, escolas que ainda se encaixam no perfil, as que não se encaixam eu desisto, eu não finjo que estou gostando eu passo a vaga para outro. As escolas que eu gosto eu tento ao máximo ajudar a escola, ajudar os alunos, me proponho a fazer novos desafios. Então eu acho que é desafio que me motiva ainda. O desafio de mudar a sociedade e de mudar o contexto e na medida do possível ensinar matemática também, que é o nosso proposito. Mas eu acho que ensinar o aluno a pensar é o principal e concatenar as ideias, ver que a matemática pode também ser usada, na parte implícita dela e não só a parte explicita.	O que de fato me mantém na profissão eu acho que é o desafio de mudar a realidade. Eu acredito que tem lugares, escolas que ainda se encaixam no perfil, as que não se encaixam eu desisto, eu não finjo que estou gostando eu passo a vaga para outro.	Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação
E2	Então, como eu falei para você em 2010/2011 eu comecei até a me preparar para parar de lecionar, principalmente pela questão financeira. Eu vi assim a carreira no ensino público muito desanimadora, financeiramente, e a qualidade de vida também. Eu tinha que ficar correndo de uma escola para outra, gastando combustível, tendo que ter um veículo pelo menos razoavelmente bom, para não ficar quebrado na pista, e o retorno financeiro na hora que ia ver era muito baixo. Fora isso, mesmo tendo boas experiências de ensino eu tinhas as experiências ruins. Tinha as questões de tráfico de drogas, desrespeito, essas coisas que desanimavam totalmente a profissão. Eu falava assim "Poxa vida, eu vou ter que trabalhar mais quase 30 anos fazendo isso, eu não vou aguentar psicologicamente. Não vai ser bom pra mim e nem para minha família. Porque eu vou ter uma renda baixa, eu não vou conseguir ter uma renda boa, não tem perspectiva de evolução funcional, não tem perspectiva de um reajuste salarial, nada, e eu achava que eu era capaz de fazer coisas muito melhores do que isso". Mas assim, quando eu fui chamado para a rede Sesi muda a perspectiva, porque a estrutura de escola é muito diferente, as questões salariais são muito diferentes. Não tem nem comparação a hora/aula. Nem com a rede particular tem comparação. Então aí eu já me vejo hoje continuando a lecionar se eu conseguir permanecer na rede. Por enquanto parece que não terei problemas. Mas ao mesmo tempo cria muito medo, porque se algum dia eu for desligado da rede eu não vou querer voltar para aquela outra realidade. Isso é muito difícil. (...) Em 2010 que foi mais crítico. Eu até pensei. Tinha terminando o mestrado, de fazer o doutorado. Só que para fazer o mestrado também foi muito difícil. Lecionando, trabalhando, dando 40 e tantas aulas por semana e ainda consegui escrever uma dissertação. Foi bem barra. Eu até falava aqui em casa "Eu até posso tentar fazer o doutorado, só que eu vou querer fazer com dedicação exclusiva". Então a gente... na época eu pensei nisso. Eu não podia fazer também por conta da bolsa, porque se eu saísse do Estado eu tinha que pagar a bolsa, e aí eu não teria condições de estar pagando essa bolsa de volta. Então tudo assim são coisas que vão acontecendo na formação. Agora, na rede Sesi, é difícil também. Porque eles falam que querem que a gente se desenvolva mas para eu fazer um doutorado eu teria que ter uma carga reduzida. E aí pra ter essa carga reduzida eu não tenho. Eles falam assim "Você tem que dar a sua carga completa, porque a gente quer você completo na rede".	Então, como eu falei para você em 2010/2011 eu comecei até a me preparar para parar de lecionar, principalmente pela questão financeira. Eu vi assim a carreira no ensino público muito desanimadora, financeiramente, e a qualidade de vida também.	Precarização do trabalho docente
		Mas assim, quando eu fui chamado para a rede Sesi muda a perspectiva, porque a estrutura de escola é muito diferente, as questões salariais são muito diferentes. Não tem nem comparação a hora/aula. Nem com a rede particular tem comparação. Então aí eu já me vejo hoje continuando a lecionar se eu conseguir permanecer na rede.	Condições salariais
			"Incidente crítico"

Questão 20: Como se sente na profissão? Quais expectativas profissionais tem para o futuro?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E3	Sinto-me cansado pela carga excessiva de trabalho. Gostaria de ingressar no ensino superior, para obter novas experiências profissionais, além de poder reduzir a carga de trabalho sem redução salarial.	Sinto-me cansado pela carga excessiva de trabalho. Gostaria de ingressar no ensino superior, para obter novas experiências profissionais, além de poder reduzir a carga de trabalho sem redução salarial.	Precarização do trabalho docente
E4	O ano passado eu tive uma crise existencial e eu questionei se eu servia realmente para ser professora por que eu estava com bastante aula, sobrecarregada e trabalhando no ensino médio sem gostar de trabalhar no ensino médio e isso foi me deixando bastante chateada. Essa crise, então eu cheguei a pensar que eu não servia para ser professora, porque eu queria fazer as coisas tão certas que eu acho que eu estava errada de querer ser tão correta: "ah, tem que exigir, tem que cobrar, tem que aquilo". E aí eu falei: acho que eu não sirvo para essa profissão. Eu precisava ser mais maleável para conseguir ser professora. Ai depois pensando melhor eu vi que a minha carga de trabalho é que estava estragando tudo, porque quando eu comecei a trabalhar eu tinha bem menos aulas, eu trabalhava em dois colégios, então a carga de trabalho me deixou um pouco estressada e o trabalho influência porque a gente não consegue fazer o trabalho como a gente imaginava. Hoje qual é a minha perspectiva: deixando uma carga de trabalho, eu estou em 3 colégios e eu vou ficar em 1 só, hoje eu tenho 36 aulas e vou ficar com 32, mas com 32 num lugar só, 16 de manhã e 16 de tarde. Então eu enxergo que a minha condição de trabalho vai ser maior e aí eu comentei até que esse é meu ano sabático, eu vou descobrir que eu vou voltar a ter alegria de estar na sala de aula, e vou fazer o que eu realmente quero fazer, ou se eu vou descobrir que não, que esse trabalho é muito cansativo e olha vou fazer outra coisa. Eu não sei, mas eu estou me colocando nessa situação da mudança para ver se eu retomo, porque eu tenho trabalhado um pouquinho insatisfeita com várias coisas.	O ano passado eu tive uma crise existencial e eu questionei se eu servia realmente para ser professora por que eu estava com bastante aula, sobrecarregada e trabalhando no ensino médio sem gostar de trabalhar no ensino médio e isso foi me deixando bastante chateada.	Sobrecarga de trabalho
		Então eu enxergo que a minha condição de trabalho vai ser maior e aí eu comentei até que esse é meu ano sabático, eu vou descobrir que eu vou voltar a ter alegria de estar na sala de aula, e vou fazer o que eu realmente quero fazer, ou se eu vou descobrir que não, que esse trabalho é muito cansativo e olha vou fazer outra coisa.	Reflexão sobre a prática docente
E5	Olha, eu não queria parar de dar aula. Eu não queria deixar de ser professor. Mas está ficando cada vez mais complicado você conseguir se manter, você conseguir pensar num futuro. Eu acho que esse é o maior ponto, atualmente é a falta de valorização. E um pouco também da falta de valorização dos próprios alunos, porque a gente vê que a falta de respeito está cada vez maior. Os pais não sabem mais o que fazem e não fazem praticamente mais nada. Então a gente está ficando numa situação que é complicada. Até vi o Cortela falando numa entrevista esses dias que os professores são praticamente os únicos adultos que falam não pras crianças atualmente. E isso é complicadíssimo, porque você pega cada vez criança mais acostumada a fazer o que quer e você está numa situação que você tem que falar "não vai fazer", e aí você fica no meio de uma guerra cruzada, e você se perde dentro do que você queria fazer. Quer dizer, eu queria desenvolver o conteúdo matemático. Eu não tenho a pretensão de formar nenhum gênio em matemática em sala de aula. Eu acho que esse cara tem que ser formado no Ensino Superior. Em sala de aula ele tem que aprender o que seria útil mesmo, não só útil, mas o que é importante pra ele naquele momento. E hoje em dia se a gente falar que a gente tem que ensinar a matemática que é útil a gente está renegando o direito do cidadão, porque o banco sabe muito bem a matemática que é útil, o governo sabe muito bem a matemática que é útil, o comércio sabe muito bem como fazer um desconto parecer maior do que ele realmente é, e se eu não ensinar isso pra pessoa eu não sei o que eu estou fazendo ali. "Todos os meus	Olha, eu não queria parar de dar aula. Eu não queria deixar de ser professor. Mas está ficando cada vez mais complicado você conseguir se manter, você conseguir pensar num futuro. Eu acho que esse é o maior ponto, atualmente é a falta de valorização. E um pouco também da falta de valorização dos próprios alunos, porque a gente vê que a falta de respeito está cada vez maior.	Desvalorização da carreira docente
		Em sala de aula ele tem que aprender o que seria útil mesmo, não só útil, mas o que é importante pra ele naquele momento. E hoje em dia se a gente falar que a gente tem que ensinar a matemática que é útil a gente está renegando o direito do cidadão, porque o banco sabe muito bem a matemática que é útil, o governo sabe muito bem a matemática que é útil, o comércio sabe muito bem como fazer um desconto parecer maior do que ele realmente é, e se eu não ensinar isso pra pessoa eu não sei o que eu estou fazendo ali.	Conhecimento do papel social do educador e da matemática

Questão 20: Como se sente na profissão? Quais expectativas profissionais tem para o futuro?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	alunos sabem seno e cosseno, mas nenhum deles sabe calcular juros", então eu sou uma porcaria de um professor, porque se 3 alunos meus precisarem usar seno e cosseno na vida eles vão usar num computador e não vão precisar calcular. Agora o resto, as outras coisas são muito mais importantes. Eu vejo até eu, que até as vezes... Eu sou professor de matemática, eu sei muito bem como essas coisas funcionam, e se você não tomar cuidado você compra um negócio e toma na cabeça. Se você não tomar cuidado o banco te faz um empréstimo e você fica devendo absurdo, então imagina essas pessoas que não tem acesso ao que a gente já teve. (...) Eu tenho muita motivação pra continuar dando aula, mas eu estou procurando a valorização. Aí eu estou esperando. Tem um concurso que eu passei, que pode ser que eu seja chamado. Tenho muita vontade de ir, que é Mogi das Cruzes, que é para trabalhar com EJA, uma remuneração melhor, e o EJA é um grupo de pessoas que eu tenho vontade de trabalhar, por que eu acho que a gente foge um pouco daquele currículo engessado, daquele conteúdo que tem que ser trabalhado. Até agora o governo manda todo bimestre uma provinha para avaliar se você trabalhou conteúdo. Mas é impossível, sabe. Ou você treina o cara para fazer provas ou você ensina alguma coisa para ele, porque os dois não vai dar tempo. Com a defasagem que ele tem, com todos os problemas que a gente tem dentro de sala de aula, não vai dar tempo de fazer os dois. Então, ou você fica treinando para um vestibular, praticamente, ou você procura fazer o cara conseguir entender onde aquilo pode aplicar na vida dele. E aí acho que no EJA você tem mais essa liberdade.	Eu tenho muita motivação pra continuar dando aula, mas eu estou procurando a valorização. Aí eu estou esperando. Tem um concurso que eu passei, que pode ser que eu seja chamado. Tenho muita vontade de ir, que é Mogi das Cruzes, que é para trabalhar com EJA, uma remuneração melhor, e o EJA é um grupo de pessoas que eu tenho vontade de trabalhar, por que eu acho que a gente foge um pouco daquele currículo engessado, daquele conteúdo que tem que ser trabalhado.	Valorização profissional
E6	Olha, eu acho assim, que a gente sempre seja... seja pouco, mas em si valorizado, também financeiramente é claro todo mundo vive disso, mas que a gente seja pessoalmente valorizado, que a gente tenha o mínimo de segurança para estar nessa profissão, ou seja, que é a valorização. Então, eu acho que... ser reconhecido. Ser Reconhecido, porque ser professor não é uma questão simples e mera de estar ali, de estar ensinando. É claro a gente tem casos que acabam fazendo isso, "Ah, aquele professor não dá nada", então ele acaba praticamente desmerecendo a profissão e a categoria. (...) Eu pretendo me manter na profissão. Hoje eu estou com muita aula, é corrido. Eu trabalho fora do município, trabalho a 40/50 Km longe de casa, que é a Diretoria de Ensino. Eu pretendo futuramente estar mais próximo e assim me organizar melhor, mas manter, continuar ali na carreira docente.	Olha, eu acho assim, que a gente sempre seja... seja pouco, mas em si valorizado, também financeiramente é claro todo mundo vive disso, mas que a gente seja pessoalmente valorizado, que a gente tenha o mínimo de segurança para estar nessa profissão, ou seja, que é a valorização.	Valorização profissional

Questão 21: Como se vê em termos da profissão escolhida, neste momento, face aos seus antigos colegas e amigos?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
E1	Olha a maioria dos colegas não querem continuar na profissão. Assim como eu, muitos procuram uma boa escola ainda, a escola que se encaixa no perfil de cada um, por que falar de boa escola é algo muito subjetivo, para mim uma boa escola é aquela que meu perfil se encaixa na minha opinião. Muitos passam por mudança de gestão e que acabam mudando toda a organização escolar. Então eu vejo que toda vez que há uma mudança de autarquia, de hierarquia, gera desconforto e o pessoal pensa em abandonar a carreira, pois já não se enquadra mais no modelo da nova gestão. E é esse modelo mais libertador do aluno, com mais regalias de celular. Tem escola que não tem o pulso firme da direção. Então tem escola que não	Eu estou numa boa escola, porque toda vez que eu tenho um problema que foge da minha alçada eu tenho a gestão e a coordenação que me apoiam muito. Então a escola que eu trabalho tem disciplina ainda.	Coordenação

Questão 21: Como se vê em termos da profissão escolhida, neste momento, face aos seus antigos colegas e amigos?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	funciona. Eu estou numa boa escola, porque toda vez que eu tenho um problema que foge da minha alçada eu tenho a gestão e a coordenação que me apoiam muito. Então a escola que eu trabalho tem disciplina ainda. Escolas que não tem disciplina, não tem gestão, não tem direção e que os alunos não estão comprometidos, eu percebo que os colegas se tivessem outra oportunidade eles deixariam sim.		
E2	Não. Com relação a essa parte do começo é uma coisa que já passou. Eu nem... Também era uma profissão que eu achava que não teria tanta perspectiva de crescimento. Dentro da área que eu estava eu teria emprego até hoje, mas também não estaria tendo um crescimento de renda, nada disso, ia manter o que eu já tinha na época. Então não é assim também uma coisa que eu realmente queria estar fazendo. Mas é aquilo que eu falei. Eu gosto de lecionar só que a questão financeira pesa bastante. Então hoje, na questão financeira, eu tenho um salário muito bom. Tanto é que eu fui prestar concurso para Universidade, que era fora do Estado, e que tinha vaga para mestre, mas o salário seria muito mais baixo do que eu ganho hoje. Mas por outro lado também se não for nessa rede para eu conseguir esse salário em outros lugares é muito difícil. Teria que ser escolas particulares muito tops.	Eu gosto de lecionar só que a questão financeira pesa bastante. Então hoje, na questão financeira, eu tenho um salário muito bom.	Valorização profissional
E3	Muitos seguiram caminhos diferentes, procuraram novas profissões, mas os que ficaram na docência são vistos como professores excelentes principalmente no domínio dos conteúdos, aspecto que atualmente está sendo problemático nas escolas.	Muitos seguiram caminhos diferentes, procuraram novas profissões, mas os que ficaram na docência são vistos como professores excelentes principalmente no domínio dos conteúdos, aspecto que atualmente está sendo problemático nas escolas.	Excelência na formação
E4	Assim, a nossa turma a maioria foi para essa parte de pesquisa, vários. E eu não me via pesquisando dentro da universidade. Então eu vejo que eu realmente eu tinha que ir para a sala de aula e nessa parte eu vejo que eu fiz a escolha certa, então e não fico me comparando: ah o fulano está melhor por que ele não lida com os problemas de sala de aula, ele só pesquisa isso por que é melhor. Eu não vejo assim, porque dentro da pesquisa a gente tem outros dilemas, diferentes e eu não sei eu teria estrutura emocional para lidar, então eu acho que eu estou no caminho certo. Assim, eu me vejo como uma pessoa que escolheu uma carreira, num sei, e consegui seguir na carreira que eu escolhi, vamos por assim! Algo que você fica contente. Eu estudei para isso, eu me esforcei para chegar até aqui, então eu vejo como algo positivo, mesmo diante de colegas que já fizeram mestrado, doutorado, dá aulas em universidade, eu não fico me comparando. Eu estou feliz por eles, mas eu não queria estar naquela situação. Eu me formei para ser professora, então eu estou confortável diante disso na verdade.	Então eu vejo que eu realmente eu tinha que ir para a sala de aula e nessa parte eu vejo que eu fiz a escolha certa, então e não fico me comparando: ah o fulano está melhor por que ele não lida com os problemas de sala de aula, ele só pesquisa isso por que é melhor.	Satisfação com a carreira docente
E5	Eu peso. As vezes eu fico pesando dessa escolha de não estar indo para a escola particular. Esse ano eu recebi outra proposta para ir para uma escola particular, mas de novo eu teria que viajar bastante. Mas eu fico pensando nisso. Eu fico pensando "hoje em dia eu estou conseguindo me manter, estou conseguindo levar minha vida, não estou passando nenhum "perrengue", mas e aí quando eu tiver 50 anos, como vai ser?" Eu não vou conseguir ficar dando 60 aulas com 60 anos. Ou eu dou 60 aulas agora ou eu não dou nunca mais. Mas aí? Eu quero dar 60 aulas? Que aula que eu vou dar se eu estiver dando 60 aulas? Como que eu vou tratar meu aluno se eu estiver dando 60 aulas? Eu vou conseguir essa proximidade que eu quero	Acho que o que mais pesa pra mim não é muito a satisfação profissional de estar nesse ou naquele emprego. Pesa infelizmente a remuneração mesmo no momento.	Salário do professor inferior ao mercado

Questão 21: Como se vê em termos da profissão escolhida, neste momento, face aos seus antigos colegas e amigos?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	ter? Eu vou conseguir ser esse professor que eu quero ser? Então eu sempre fico pensando nisso. Acho que o que mais pesa pra mim não é muito a satisfação profissional de estar nesse ou naquele emprego. Pesa infelizmente a remuneração mesmo no momento. De poder planejar sua vida no futuro e você ficar falando "Pô, e essa escolha que eu estou fazendo? Eu estou fazendo ela hoje. Para mim ela é uma boa escolha, mas e daqui 20 anos, será que vai ter sido uma boa escolha? Eu acho que eu estava mais motivado, achei que estava saindo bastante concurso de Institutos Federais, estava havendo uma tentativa de melhora na educação, mesmo que Estadual, então eu estava mais motivado a continuar nesse caminho. Mas confesso que, ainda mais depois dessas ameaças que eu sofri, nos últimos tempos, eu estou pensando, e também com reforma trabalhista e essas coisas todas que estão acontecendo no país, em começar a fazer pelo menos um curso de especialização em outra área. Sei lá, Logística, ou alguma coisa do tipo, que eu acho que me interessa, para poder ter uma carta na manga, de dizer "Olha isso aqui realmente faliu, porque não dá mais, não existe mais a escola, isso aqui que a gente está fazendo é uma loucura só". Porque as vezes a gente sente isso, que tipo, aquilo ali está falido, a gente está ensinado o errado. A gente ensina que vai passar de ano sem fazer nada, a gente ensina que vai ser desrespeitoso mas vai ter mais uma chance, e vai ter outra chance, e não pode expulsar, e não pode dar advertência, e não pode chamar pai. Se chamar pai não resolve. E não tem um psicólogo para acompanhar essa criança. Então você vê que... será que a escola está prestando um favor, será que ela está sendo boa ou será que ela está sendo ruim? Tudo bem, não vou dizer que é tudo ruim. Você tem 15 ou 20 alunos que você está atingindo e que você está fazendo bem. Mas você tem 15 ou 20 alunos que você está levando cada vez mais para o buraco. Então até quando isso vai acontecer? E privatização e caramba a quatro... Aí eu estou começando a pensar em outras opções porque não dá. Se eu tivesse uma garantia. Mas atualmente não tem nenhuma garantia.	Mas confesso que, ainda mais depois dessas ameaças que eu sofri, nos últimos tempos, eu estou pensando, e também com reforma trabalhista e essas coisas todas que estão acontecendo no país, em começar a fazer pelo menos um curso de especialização em outra área.	Valorização profissional
		Porque as vezes a gente sente isso, que tipo, aquilo ali está falido, a gente está ensinado o errado. A gente ensina que vai passar de ano sem fazer nada, a gente ensina que vai ser desrespeitoso mas vai ter mais uma chance, e vai ter outra chance, e não pode expulsar, e não pode dar advertência, e não pode chamar pai. Se chamar pai não resolve. E não tem um psicólogo para acompanhar essa criança. Então você vê que... será que a escola está prestando um favor, será que ela está sendo boa ou será que ela está sendo ruim?	Frustração com a realidade educacional
E6	Eu me sinto satisfeito. Eu não sei assim. A gente acaba perdendo muito contato em relação ao pessoal, tanto das escolas quanto da graduação. Olha, quanto tempo faz que a gente não conversa? (risos) E com tudo isso de tecnologia hoje, né?, vamos dizer. Mas eu acho assim, eu me sinto satisfeito no que eu fiz, na minha formação, nas minhas escolhas, e eu não me arrependo de nada não.	Mas eu acho assim, eu me sinto satisfeito no que eu fiz, na minha formação, nas minhas escolhas, e eu não me arrependo de nada não.	Satisfação com a carreira docente

Apêndice G – Unidades de Contexto e Registro: Entrevistas Coordenadores

Quadro 62 - Unidades de Contexto de Registro das Entrevistas com Coordenadores

Questão 1: Para você, o que faz uma pessoa decidir por uma profissão?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	Não respondeu.	---	---
C2	Bom, acredito que diversos aspectos devem interferir nisso. Eventualmente por se gostar, por se idealizar, por sonhar com certa carreira. Eventualmente por que é aquilo que foi possível para um indivíduo, num certo momento, fazer. Acredito que influência da família, dos amigos, da sociedade, dizendo que certas carreiras são interessantes, são agradáveis. E acredito que também a questão econômica. Carreiras que eventualmente podem ter um rendimento econômico ou um *status* na sociedade um pouco mais favorável do que outros, acabam sendo determinantes para a escolha por parte dos garotos, no momento de escolher uma profissão.	Eventualmente por se gostar, por se idealizar, por sonhar com certa carreira.	Afinidade pela carreira
		Eventualmente por que é aquilo que foi possível para um indivíduo, num certo momento, fazer.	Fatores circunstanciais
		Acredito que influência da família, dos amigos, da sociedade, dizendo que certas carreiras são interessantes, são agradáveis.	Influência familiar
		Carreiras que eventualmente podem ter um rendimento econômico ou um *status* na sociedade um pouco mais favorável do que outros, acabam sendo determinantes para a escolha por parte dos garotos, no momento de escolher uma profissão.	Condições salariais
			Reconhecimento da profissão na sociedade
C3	Bom, eu acho que existe uma tendência pessoal geralmente das habilidades que a pessoa julga que tem, e às vezes esse julgamento pode até demorar um tempo até ela conseguir realmente identificar as coisas que ela gosta. Mas eu acho que também existem interferências dos familiares e dos próprios professores. Eu tenho visto que algumas pessoas comentam, que fizeram tal escolha profissional porque o professor tinha influência ou coisa assim, e outras por conta da família também. Apesar de não ser uma coisa assim, mais ligado àquela determinação da família como antigamente, que a família às vezes impunha certa profissionalidade para os filhos. Mas agora, às vezes assim, porque vê o pai atuando, a mãe atuando, ou porque o pai atua, então não quer fazer aquilo (risos). Então, de uma certa forma, acho que acaba tendo uma influência.	Bom, eu acho que existe uma tendência pessoal geralmente das habilidades que a pessoa julga que tem, e às vezes esse julgamento pode até demorar um tempo até ela conseguir realmente identificar as coisas que ela gosta.	Afinidade pela carreira
		Eu tenho visto que algumas pessoas comentam, que fizeram tal escolha profissional porque o professor tinha influência ou coisa assim, e outras por conta da família também.	Influência do mestre-formador
			Influência familiar

Questão 2: Você considera a profissão docente atrativa?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	Eu acho que hoje em dia não. Os alunos falam isso mesmo. O que a gente ouve muito falar é que a maior parte dos professores que atuam na escola pública hoje não são egressos da Universidade pública. É o que a gente escuta muito falar. Mas o que a gente percebe também é que aquele aluno que gosta e quer ser professor ele entra com essa ideia, sai daqui e vai atuar. Temos bons exemplos disso e até voltam para fazer pós-graduação. E teve aluno que gostava de ensino, tentou ir pra indústria, e não aguentou. E hoje ele voltou e é professor.	Eu acho que hoje em dia não.	Não atratividade da carreira docente
		Mas o que a gente percebe também é que aquele aluno que gosta e quer ser professor ele entra com essa ideia, sai daqui e vai atuar.	Afinidade pela carreira
C2	Como eu disse pra você, pra mim foi. Mas se nós olharmos para a comunidade, de um modo geral, está muito difícil de nós percebermos que as pessoas que não são docentes, que não são apaixonadas por isso, reconheçam que essa é uma profissão atraente. Entre	Como eu disse pra você, pra mim foi. Mas se nós olharmos para a comunidade, de um modo geral, está muito difícil de nós percebermos que as	Não atratividade da carreira docente

Questão 2: Você considera a profissão docente atrativa?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	outras questões, tem a questão do salário, que para os professores de Ensino Fundamental e Médio, e Educação Básica de um modo geral, tem salários bastante inferiores a outros profissionais formados no Ensino Superior. E, além disso, existe também certa dificuldade bastante grande no trato do professor com a comunidade de educação, com a escola, com os demais professores, com os alunos, com a família dos alunos né. Todo esse clima de dificuldade, de relações não muito agradáveis, faz com que os garotos, aqueles que não são professores ainda, ou aqueles que estão em formação de professores, nem sempre se sintam estimulados. Então, quando eu olho pra nossa sociedade, eu não consigo perceber que exista um estímulo, um aceite bastante grande, pra carreira do professor, do docente.	pessoas que não são docentes, que não são apaixonadas por isso, reconheçam que essa é uma profissão atraente.	Afinidade pela carreira
		Entre outras questões, tem a questão do salário, que para os professores de Ensino Fundamental e Médio, e Educação Básica de um modo geral, tem salários bastante inferiores a outros profissionais formados no Ensino Superior.	Condições salariais
		E, além disso, existe também certa dificuldade bastante grande no trato do professor com a comunidade de educação, com a escola, com os demais professores, com os alunos, com a família dos alunos né. Todo esse clima de dificuldade, de relações não muito agradáveis, faz com que os garotos, aqueles que não são professores ainda, ou aqueles que estão em formação de professores, nem sempre se sintam estimulados.	Desvalorização da carreira docente
C3	Eu acho que sim. O gosto das pessoas pela profissão é muito relevante. Eu acho que tem muitas pessoas que gostam e se sentem muito atraídos. Mas infelizmente, no caso do nosso país, a valorização profissional é muito baixa. E isso faz com que muitas pessoas que gostam da profissão acabem indo para outras, por conta dessa valorização salarial e até social mesmo. Ontem, por exemplo, eu estava conversando com uma pessoa aqui da universidade que eu conheço, que fazia pós-graduação na Engenharia Mecânica e está desistindo dessa pós-graduação para pensar em fazer uma em Educação e talvez até uma licenciatura, porque viu que é uma coisa que realmente gostava, mas que fez a engenharia porque achou que socialmente não ia ter oportunidade de trabalho, que iria ganhar muito pouco. E agora mais amadurecida, a pessoa voltou para esse lado mais da aptidão mesmo que ela tem, da vontade de ser professor. Então eu acho que, do ponto de vista pessoal, a profissão é atrativa, porque tem muita gente que diz que gostaria de ser professor, que se identifica com isso. Mas devido às pressões familiares, às vezes social, de que a profissão não paga bem, de que não tem valor, de que é muito sofrida por causa da estrutura do sistema educacional brasileiro, a pessoa acaba se desencantando.	Eu acho que sim. O gosto das pessoas pela profissão é muito relevante. (...) Então eu acho que, do ponto de vista pessoal, a profissão é atrativa, porque tem muita gente que diz que gostaria de ser professor, que se identifica com isso.	Afinidade pela carreira
		Mas infelizmente, no caso do nosso país, a valorização profissional é muito baixa. E isso faz com que muitas pessoas que gostam da profissão acabem indo para outras, por conta dessa valorização salarial e até social mesmo.	Condições salariais
			Reconhecimento da profissão na sociedade

Questão 3: Como foi realizada sua escolha em ser professor e atuar no Ensino Superior?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	Quando eu estava no Ensino Médio eu gostava muito de estudar Matemática mas também de praticar esportes. Optei por fazer Matemática e acho que a docência foi uma consequência. Sempre gostei e optei também por fazer licenciatura mas fiz algumas matérias do bacharelado. Cheguei dar aula no Ensino Médio e um pouco no fundamental, mas tinha ideia de ir pra área acadêmica. Então acho que as coisas foram se encaminhando mesmo.(...) Meu irmão mais velho fez Engenharia Química. O segundo fez cursinho mas na época não quis estudar. E minha irmã mais nova fez Engenharia Química também. Então, a escolha foi pessoal, por gostar de matemática.(...) Na verdade eu queria a parte da docência mas após lecionar não me identifiquei com a faixa etária do Ensino Fundamental, apesar de adorar crianças. Acho que é preciso ter um certo "dom" para trabalhar com essa faixa etária. Então acho que talvez por isso também que eu acabei optando, de ao invés de fazer um mestrado em Educação, por fazer Mestrado em Matemática Aplicada.	Quando eu estava no Ensino Médio eu gostava muito de estudar Matemática mas também de praticar esportes. Optei por fazer Matemática e acho que a docência foi uma consequência. (...) Então, a escolha foi pessoal, por gostar de matemática.	Afinidade pela matemática
C2	Eu tenho um romance com a Matemática desde muito jovem. Desde os primeiros anos, com 7 ou 8 anos. A matemática era alguma coisa que me era prazerosa, sobre a qual eu tinha um domínio relativamente grande, quando comparado com as crianças da minha idade e com outros colegas, e que de certo modo isso me dava certo prazer. Eu gostava de saber que eu tinha facilidade com a Matemática. Posteriormente, na adolescência, eu precisei escolher uma carreira, uma profissão, e, certamente, não foi a de professor de Matemática que eu escolhi naquele momento. Eu também gosto muito, até hoje, gosto muito de plantas, gosto de plantar, gosto de cuidar de plantas. Em algum momento eu acreditei, na adolescência, que eu gostaria de ser um Engenheiro Agrônomo. Porque haviam me dito que um engenheiro trabalha com muita matemática, o agrônomo trabalha com as plantas. Eu estaria unindo duas coisas que eu gostava, a matemática e as plantas. Um tempo depois, acho que alguém me alertou que embora exista esse nome "Engenheiro Agrônomo", no fundo o que nós temos mesmo é um agrônomo, não é um engenheiro agrônomo. Quem vai trabalhar com a agronomia não vai precisar de muita matemática, talvez em algum momento, mas é alguma coisa um pouco mais superficial. Isso me desencantou. Falei "Não, eu gosto das duas, mas sem a matemática não dá". Posteriormente, eu pensei então em outras engenharias. Uma das primeiras que passou	Eu tenho um romance com a Matemática desde muito jovem. Desde os primeiros anos, com 7 ou 8 anos. A matemática era alguma coisa que me era prazerosa, sobre a qual eu tinha um domínio relativamente grande, quando comparado com as crianças da minha idade e com outros colegas, e que de certo modo isso me dava certo prazer.	Afinidade pela matemática

Questão 3: Como foi realizada sua escolha em ser professor e atuar no Ensino Superior?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	pela minha mente foi Engenharia Mecânica. Mas no fundo eu não sou apaixonado por carros, eu não sou apaixonado por motores, eu não tenho paixão por mecânica. Não é algo que realmente me encanta. Eu gostava mesmo de matemática. Imaginei também a questão da Computação, porque era naquele momento uma carreira nova, nos anos 80 não existiam muitos cursos de Computação. Eu imaginei que devido ao fato de usar matemática, que talvez fosse agradável. Eu então fiz alguns cursos, muito simples, desses fora da universidade, cursos de iniciação à Computação. Até que eu conseguia fazer os programas, mas eu ficava imaginando que fazer esse trabalho a vida toda, eu com uma prancheta, ou eu com um computador, não seria aquilo que me agradaria mais. Então eu desisti, falei "Não, também não era isso que eu gostaria de fazer". Nesses momentos, 17 ou 18 anos, era um conflito comigo, porque naquele momento já diziam os amigos, já dizia a sociedade, que ser professor não era alguma coisa bacana. Mas eu acho que no fundo, o que eu gostaria mesmo de fazer, era ser professor de matemática, que era onde eu ficaria feliz, eu ficaria contente. Eu tive uma experiência enquanto jovem, também, de trabalhar em grupos de jovens associados à igreja, mas eram grupos de jovens, e era algo que me dava prazer, trabalhar com jovens, com a matemática que eu gostava muito. Então em algum momento eu falei "Bom, eu vou fazer matemática porque eu acredito que será possível sobreviver mesmo tendo feito matemática num curso de graduação". Então foi essa a minha história até chegar ao curso de Matemática.	Eu tive uma experiência enquanto jovem, também, de trabalhar em grupos de jovens associados à igreja, mas eram grupos de jovens, e era algo que me dava prazer, trabalhar com jovens, com a matemática que eu gostava muito.	"Socialização primária" com o ensino
C3	Por ser professora? Bom, eu gostava muito de ensinar os meus coleguinhas. Já desde os 11 anos de idade que eu fazia essas aulas particulares com os meus colegas de sala, e alguns outros que não eram da minha da minha escola também, que às vezes me procuravam. Então para mim era uma coisa muito natural, ser professora, já com essas experiências. Mas eu também tinha uma admiração muito grande pelos meus professores de matemática, principalmente. Eu acho que por isso eu fui levada a querer ser professora de Matemática. Apesar de que eu dava aulas de Português também, quando eu era criança (risos), adolescente, porque eu gostava também dessa área de línguas. Mas eu quis ser professora. Mas uma coisa que também me influenciou foi que eu pensava em fazer Psicologia, quando eu estava na época de decidir realmente que curso prestar. E como eu vinha de uma cidade muito pequena, achava que não ia ter campo de trabalho na psicologia lá naquela cidade. E a gente não tinha uma visão muito grande de que você poderia ir para outro local, em morar fora, naquela época era tudo muito mais regionalizado. Então eu falei "Bom, depois eu vou voltar para cá e não vou ter trabalho como psicóloga, e eu preciso me sustentar, com meu próprio trabalho". Então achei que sendo professora, apesar de não ter grandes salários, e a gente já tinha consciência disso naquela época, era uma coisa que eu gostava muito e que eu teria facilidade para encontrar trabalho da onde eu vinha. E no fim acabei não voltando para lá (risos). Mas foi uma coisa que pesou também, o fato de que na educação você tem uma oferta de trabalho grande.	Bom, eu gostava muito de ensinar os meus coleguinhas. Já desde os 11 anos de idade que eu fazia essas aulas particulares com os meus colegas de sala, e alguns outros que não eram da minha da minha escola também, que às vezes me procuravam. Então para mim era uma coisa muito natural, ser professora, já com essas experiências.	"Socialização primária" com o ensino
		Mas eu também tinha uma admiração muito grande pelos meus professores de matemática, principalmente. Eu acho que por isso eu fui levada a querer ser professora de Matemática.	Influência do mestre-formador
		Então achei que sendo professora, apesar de não ter grandes salários, e a gente já tinha consciência disso naquela época, era uma coisa que eu gostava muito e que eu teria facilidade para encontrar trabalho da onde eu vinha.	Oportunidade profissional

Questão 4: O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?

Identificação do Depoente	Excertos	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
C1	Eu fiz Licenciatura na Unicamp e como o curso daqui, tinha as disciplinas pedagógicas, que eram dadas pela Faculdade de Educação. E o que eu sentia era que as coisas não se comunicavam muito, entendeu? Era meio que uma disciplina isolada lá. Tinha Didática, Psicologia, tinham os Estágios, mas não me lembro da carga horária. Certamente não era a mesma carga horária que a gente tem hoje aqui, como 400 horas de estágio na grade. O que eu percebia era eram disciplinas isoladas dentro do curso de Matemática.(...) Hoje também temos isso aqui no curso, mas a impressão que tenho é que hoje aqui no curso parece que as coisas se articulam melhor e se falam melhor com relação à Matemática e à questão da Formação do Professor. Eu não sentia muito isso lá. (...) Eu acho que sim. A impressão que eu tinha é que os professores que atuavam nessa parte tinham pouca experiência em termos de sala de aula. Então era muita teoria, como em Psicologia e Didática, mas a ponte entre o que se tem na teoria e o que realmente está acontecendo na sala de aula o professor lá da Universidade não tinha vivência. Então foi esse o sentimento que eu tive quando eu entrei numa sala de aula e você acaba aprendendo na prática. Como meu estágio tinha sido um pouco diferente, quando eu fui dar aula lá para 7ª e 8ª série foi um choque. O que eu menos fazia era dar aula. Eu tinha que controlar a meninada sentada, tinha que distribuir livro, e tinha que fazer essas coisas que eu não tinha experimentado no estágio. Aquela Psicologia que a gente aprendia na teoria a gente não conseguia aplicar na prática. Você tinha que inventar uma psicologia na hora pra segurar o menino sentado (risos) na carteira, pra você tentar falar em alguma coisa, né? Acho que faltou também entender melhor como a escola estava estruturada e a questão da direção escolar. Quando eu fui dar aula no Ensino Fundamental, a escola era uma escola central, em Campinas, mas que a direção era pouco atuante. Então se você tinha que resolver algum problema com aluno, tinha que fazê-lo sozinha, em sala de aula, pois não tinha respaldo da direção. Então, esse preparo para lidar com tais questões eu não tive. (...) Quando eu estava na faculdade tinha disciplina de estágio supervisionado. O estágio que fiz era um pouco diferente. Eu fazia parte de um projeto, que começou com a profa. Rosana Miskulin, na Unicamp, que trabalhava com o Logo e geometria. Então o professor do estágio autorizou que eu e mais uma amiga que participava do projeto fizéssemos um trabalho deste tipo numa escola particular em Campinas. Trabalhávamos na sexta-feira, o dia todo, com crianças de 4ª série. Foi uma experiência interessante, embora não fosse uma série que a gente fosse atuar quando fossemos professoras.	Eu fiz Licenciatura na Unicamp e como o curso daqui, tinha as disciplinas pedagógicas, que eram dadas pela Faculdade de Educação. E o que eu sentia era que as coisas não se comunicavam muito, entendeu? Era meio que uma disciplina isolada lá.	Desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e matemáticas
		Eu acho que sim. A impressão que eu tinha é que os professores que atuavam nessa parte tinham pouca experiência em termos de sala de aula. Então era muita teoria, como em Psicologia e Didática, mas a ponte entre o que se tem na teoria e o que realmente está acontecendo na sala de aula o professor lá da Universidade não tinha vivência.	Desarticulação entre teoria e prática
		Aquela Psicologia que a gente aprendia na teoria a gente não conseguia aplicar na prática. Você tinha que inventar uma psicologia na hora pra segurar o menino sentado (risos) na carteira, pra você tentar falar em alguma coisa, né?	Dificuldades no início da prática docente
		Acho que faltou também entender melhor como a escola estava estruturada e a questão da direção escolar.	Falta de conhecimento da estrutura e funcionamento da escola
		Então o professor do estágio autorizou que eu e mais uma amiga que participava do projeto fizéssemos um trabalho deste tipo numa escola particular em Campinas. Trabalhávamos na sexta-feira, o dia todo, com crianças de 4ª série. Foi uma experiência interessante, embora não fosse uma série que a gente fosse atuar quando fossemos professoras.	Experiência inicial vivenciada no estágio
C2	Bom, eu estudei de 81 a 84, 4 anos, num curso de Licenciatura em Matemática. A instituição era uma Fundação Educacional, associada à prefeitura municipal de Bauru. Não é exatamente uma dessas escolas que reivindicam o lucro, que precisam do lucro ao final do mês, mas era uma instituição paga. Entre os professores, nos anos seguintes nós tínhamos três professores mestres, nenhum era doutor. Então não tínhamos um ambiente de cunho acadêmico, como nós vislumbramos ou conhecemos as universidades hoje. Os alunos daqui de Bauru, ou mesmo de outras instituições, até pagas também, eu sei porque tenho colegas e conhecidos que estão pra cá e pra lá, ao chegar nessas instituições hoje já sabem que existe uma carreira acadêmica, que existe o mestrado, que existe o doutorado, que existe algo que vai além disso. Mas não era usual pro meu grupo, pro ambiente no qual eu estava inserido quando comecei a fazer a faculdade. Eu também acho que tinha, nos anos anteriores, no Ensino Médio ainda, que naquela época chamava 2º Grau, uma	Acho que uma das primeiras surpresas que eu tive ao chegar no Ensino Superior foi que a matemática do Ensino Superior é muito superior, é muito distinta da matemática do Ensino Médio, e que também não tem fim. É algo que nós podemos fazer infinitamente, por mais que tenhamos jeito ou facilidade, mas nós nunca vamos conseguir dominar integralmente a matemática.	Conhecimento dos aspectos conceituais, históricos, filosóficos e sociais da Matemática

Questão 4: O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	ideia assim de que, como eu já dominava razoavelmente bem a matemática, eu acreditava que ia estudar aquilo e que eu ia ser muito bom em matemática, que eu ia saber tudo de matemática. Acho que uma das primeiras surpresas que eu tive ao chegar no Ensino Superior foi que a matemática do Ensino Superior é muito superior, é muito distinta da matemática do Ensino Médio, e que também não tem fim. É algo que nós podemos fazer infinitamente, por mais que tenhamos jeito ou facilidade, mas nós nunca vamos conseguir dominar integralmente a matemática. Isso é uma beleza também. Você saber que de certo modo a matemática é um ser não domesticável, né? Eu acho que isso foi algo que me marcou num primeiro momento, no primeiro ano talvez do Ensino Superior. Depois fui vislumbrando a possibilidade que existia a carreira acadêmica, e que se poderia fazer mestrado, que se poderia fazer o doutorado. Então eu sonhei. Eu passei os anos subsequentes acreditando que eu poderia pelo menos fazer o mestrado, porque o mestrado era algo que estava no meu horizonte e que eu gostaria de fazer. E deu certo mesmo, eu tive a oportunidade. Não foi imediato. Eu terminei a graduação em 84 e fiquei os três anos seguintes trabalhando como professor na rede pública, e, posteriormente, comecei a dar algumas aulas nessa mesma instituição, que ainda não exigia mestres e doutores para serem os professores. Eu passei a ser professor do Ensino Superior antes de ter o mestrado. Acho que essas são algumas coisas. Eu gosto muito de matemática. É muito gostoso pra quem gosta se sentir desafiado. O momento que estou tentando compreender as ideias, como que elas se organizam, e como que se estruturam... Eu acredito que eu passei para um patamar superior ao estar primeiro na graduação e depois na pós-graduação, mestrado e doutorado, mas o carinho, o gosto que eu tinha pela matemática perdura, perdurou e perdura até esse momento. Eu gosto de me sentir desafiado e tentar responder algumas pequenas perguntas.	Depois fui vislumbrando a possibilidade que existia a carreira acadêmica, e que se poderia fazer mestrado, que se poderia fazer o doutorado. Então eu sonhei. Eu passei os anos subsequentes acreditando que eu poderia pelo menos fazer o mestrado, porque o mestrado era algo que estava no meu horizonte e que eu gostaria de fazer.	Realização da Pós-Graduação
C3	Bom, eu fiz o Bacharelado em Matemática; eu não fiz Licenciatura, apesar de que eu entrei aqui para fazer o curso pensando na Licenciatura. Na ocasião não tinha Licenciatura em Matemática aqui em São Carlos, e dentro da USP era o curso de Matemática mais próximo da minha cidade. Eu nem sabia direito qual era a diferença de bacharelado para licenciatura. Então eu falei "Bom, eu quero ser professora de matemática, e eu vou fazer um curso de Matemática", e achei que não era necessário fazer a licenciatura. E daí eu vim pra cá, comecei a fazer o bacharelado, fui relativamente bem dentro do curso. Quando eu estava me formando, no ano seguinte, abriu a primeira turma de licenciatura, mas aí eu logo já ingressei no mestrado em Matemática. Como eu tive um bom desempenho, fui convidada a ter bolsa e tudo, então para mim foi uma oportunidade. E eu achava interessante também ser uma professora do Ensino Superior, e na época ser pesquisadora em Matemática foi uma coisa que eu considerei como possibilidade. Daí eu fiz o mestrado na área de Equações Diferenciais Parciais, Análise. Mas depois do mestrado, comecei a questionar se eu realmente gostaria de ser pesquisadora em Matemática. Mas já estava contratada aqui, como professora, ainda com um contrato meio precário, e tinha o compromisso de fazer o doutorado no exterior, na área de matemática pura. Então, por	Eu nem sabia direito qual era a diferença de bacharelado para licenciatura. Então eu falei "Bom, eu quero ser professora de matemática, e eu vou fazer um curso de Matemática", e achei que não era necessário fazer a licenciatura.	Desconhecimento das diferenças entre Bacharelado e Licenciatura

Questão 4: O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	conta dessa pressão, de ter assumido esse compromisso e também achando que lá eu iria me motivar mais para área de pesquisa, acabei indo para fazer o doutorado no exterior, nos Estados Unidos, na matemática pura. (...) E chegando lá, então, vi que era um custo pessoal muito grande, uma energia muito grande. Tive uns problemas de saúde também logo de início, e aí eu comecei a ver que realmente seria um investimento pessoal de vida, da minha vida profissional seguinte muito grande, para algo com o qual eu não me identificava. Então eu não via sentido, quando fui para lá, em me tornar realmente uma pesquisadora em matemática. Daí, por conta desses problemas de saúde também, eu voltei logo depois de 3 meses e meio, e fui tratar esses problemas. Conversando com o meu departamento, porque eu arrisquei até perder o meu cargo aqui, pois era um compromisso meu de fazer o doutorado em matemática pura, quando eu fui contratada. Aí o departamento precisava, em função da licenciatura que tinha sido aberto, precisava de mais um professor na área, na época, então eles concordaram que eu fosse fazer o doutorado na Educação. Assim, eu fui para a Educação, fiz o doutorado na USP em São Paulo, na área de Didática focando a tese no ensino de matemática. (...) Foi, foi uma decisão muito dura. Porque eu tinha esse peso do compromisso, e gostava de dar aulas aqui. Para mim, ser professora sempre foi muito gratificante, mesmo no Ensino Superior. Então eu sentiria muito se eu tivesse que perder essa oportunidade.	Quando eu estava me formando, no ano seguinte, abriu a primeira turma de licenciatura, mas aí eu logo já ingressei no mestrado em Matemática. Como eu tive um bom desempenho, fui convidada a ter bolsa e tudo, então para mim foi uma oportunidade. E eu achava interessante também ser uma professora do Ensino Superior, e na época ser pesquisadora em Matemática foi uma coisa que eu considerei como possibilidade.	Realização da Pós-Graduação

Questão 5: Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor? Sua concepção mudou do período em que se formou?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	Pra mim é prazeroso e sempre coloco para os alunos: "se eu estou aqui é porque gosto do que faço e portanto, estou à disposição para os que tem interesse. Podem perguntar a aula inteira e não vai me incomodar. O que vai me incomodar é se você tiver falando na hora que eu estou explicando e depois você vier perguntar. Isso vai me incomodar. Mas podem perguntar várias vezes a mesma coisa que eu vou tentar explicar até que você entenda, e se não entender aqui pode me procurar fora da aula sem problema algum. Gosto do que faço e enquanto dou aula, esqueço do todo o restante. Então, espero essa troca com os alunos que é isso que eu acho que não tem hoje em dia. Antigamente tinha disciplina que eu preparava uma aula e nunca conseguia cumprir, pois os alunos participavam mais, perguntavam mais e tinham "discussões" bastante interessantes. Hoje em dia tudo o que é preparado você consegue dar pois são raros os que perguntam alguma coisa. (...) Não acredito que minha concepção tenha mudado mas acho que atualmente o professor tem que estar se preparando de uma forma que antigamente não se precisava. Já disse para meus alunos que às vezes tenho vontade de fazer um curso de teatro para ver se motivo mais os alunos. Mas, em termos de concepção do que entendia que é o papel do professor acredito que não mudou, embora tenhamos que estar sempre repensando a prática docente.	Pra mim é prazeroso e sempre coloco para os alunos: "se eu estou aqui é porque gosto do que faço e portanto, estou à disposição para os que tem interesse".	Afinidade pela carreira
		Não acredito que minha concepção tenha mudado mas acho que atualmente o professor tem que estar se preparando de uma forma que antigamente não se precisava. Já disse para meus alunos que às vezes tenho vontade de fazer um curso de teatro para ver se motivo mais os alunos.	Motivação do aluno
			Utilização de metodologias diversificadas

Questão 5: Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor? Sua concepção mudou do período em que se formou?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	O que mudou bastante foi o comportamento dos alunos em relação ao professor, que é um reflexo da formação de cada aluno. Um exemplo "bobo": antigamente se eu estava dando aula e se algum aluno vinha perguntar alguma coisa ele batia na porta, pedia licença ao professor e perguntava. Hoje, tem aluno que coloca a cara dentro da porta, fala com o aluno e nem te pede licença. Então são valores que estão se perdendo mas que fazem diferença na sala de aula. Eu cobro isso dos meus alunos tranquilamente. Se acontece algo desse tipo eu alerto para qual atitude seria correta. Atuar no primeiro ano é muito semelhante ao Ensino Médio e assim converso muito sobre formas de estudar, de se organizar, marco dia para ver prova na minha sala para que possa analisar os erros individualmente. Tem aluno que não aparece, mesmo assim. (...) Se eu distribuo a prova em sala, ele dá uma olhada, vê a nota e já devolve. Então, no início da disciplina já procuro orientar para que ele aproveite melhor ao longo do semestre. Mas mesmo assim tem aluno que não aparece.	Um exemplo "bobo": antigamente se eu estava dando aula e se algum aluno vinha perguntar alguma coisa ele batia na porta, pedia licença ao professor e perguntava. Hoje, tem aluno que coloca a cara dentro da porta, fala com o aluno e nem te pede licença. Então são valores que estão se perdendo mas que fazem diferença na sala de aula.	Dificuldades na relação professor-aluno
		Atuar no primeiro ano é muito semelhante ao Ensino Médio e assim converso muito sobre formas de estudar, de se organizar, marco dia para ver prova na minha sala para que possa analisar os erros individualmente.	Importância da orientação na formação acadêmica
C2	Professor? Bom, eu acho que o professor é um profissional. Acredito que para exercer bem uma profissão, seja ela qual for, essa pessoa precisa gostar do que faz. Eu tenho filhos indo para a universidade, um que acabou de se formar e outro que está fazendo engenharia, e uma das coisas que eu recomendo pra eles "Olha, goste do que você faz, por que provavelmente você vai ter, pelos próximos 40 anos, trabalhar com esse tema". Então é muito chato trabalhar com uma coisa com a qual não se goste, não se tenha o mínimo de prazer. Deve ser muito chato se você passar 5 dias por semana e na sexta-feira falar "Agora vou ter um alívio", toda semana desse modo. Então, é uma profissão, e precisamos da profissão para pagar nossas contas, para tocar nossa vida. As pessoas descentes são assim né? (risos). Gostar do que faz. Mas eu acredito também em algo que sempre esteve associado à minha vida, foi de que eu gostaria de fazer do meu país, de fazer do Brasil, um lugar melhor. Eu acredito sinceramente que a Educação tem um compromisso nesse processo. Então, ser professor é de algum modo estar comprometido com uma coisa que é muito idealizada, é um sonho, algo que eu gostaria que, mas eu não sei como fazer isso. E eu acredito que o ser professor de algum modo é contagiar os alunos, estimular os alunos para situações que a gente possa pelo menos tentar fazer esse país mais justo, mais igualitário, e que a vida das pessoas de um modo geral, na média, seja melhor do que foi em momentos anteriores. (...) O professor é um profissional. Como profissional ele precisa ter uma série de características, não é uma única. Então eu mencionei que ser dedicado àquela profissão, àquilo que ele quer fazer, é um aspecto. Como eu falei pra você, ter uma conduta razoavelmente ética na vida também é importante.	Professor? Bom, eu acho que o professor é um profissional.	Professor é um profissional
		Acredito que para exercer bem uma profissão, seja ela qual for, essa pessoa precisa gostar do que faz. (...) Então é muito chato trabalhar com uma coisa com a qual não se goste, não se tenha o mínimo de prazer.	Afinidade pela carreira
		Eu acredito sinceramente que a Educação tem um compromisso nesse processo. Então, ser professor é de algum modo estar comprometido com uma coisa que é muito idealizada, é um sonho, algo que eu gostaria que, mas eu não sei como fazer isso.	Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação
		E eu acredito que o ser professor de algum modo é contagiar os alunos, estimular os alunos para situações que a gente possa pelo menos tentar fazer esse país mais justo, mais igualitário, e que a vida das pessoas de um modo geral, na média, seja melhor do que foi em momentos anteriores.	Conhecimento do papel social do educador
C3	Pra mim é você ajudar as pessoas a crescerem. É o grande objetivo meu, como professora, é ajudar as pessoas a se desenvolverem. No caso, como eu trabalho com a matemática, a matemática vai ser o motivo desse desenvolvimento. Mas eu sempre olho a formação das pessoas com quem eu trabalho na educação matemática, pensando no que elas vão ser como pessoa. Isso pra mim é uma coisa muito forte, desde que eu comecei a trabalhar. Não como vão ser do ponto de vista do conteúdo matemático só, mas como aquele conteúdo vai transformá-las como pessoas. No início eu sempre tinha uma preocupação	Mas eu sempre olho a formação das pessoas com quem eu trabalho na educação matemática, pensando no que elas vão ser como pessoa. Isso pra mim é uma coisa muito forte, desde que eu comecei a trabalhar. Não como vão ser do ponto de vista do conteúdo matemático só, mas como aquele conteúdo vai transformá-las como pessoas.	Formação transformadora

Questão 5: Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor? Sua concepção mudou do período em que se formou?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	muito maior com o conteúdo, em função da minha formação no bacharelado. Mas depois, conforme eu fui estudando sobre a Didática, sobre a profissão docente, aí eu fui vendo que realmente é importante você desenvolver os conhecimentos de matemática para você ter condições instrumentais de transformar sua vida como a pessoa. Mas que isso é só um meio, não é o objetivo maior. Então para mim, ser professor significa ser alguém que ajuda no desenvolvimento do ser como um todo, não somente na questão do ensino da matemática, aí no nosso caso.	Então para mim, ser professor significa ser alguém que ajuda no desenvolvimento do ser como um todo, não somente na questão do ensino da matemática, aí no nosso caso.	Conhecimento do papel social do educador e da matemática

Questão 6: Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	Eu acho que conhecimento do conteúdo que você vai ensinar é indiscutível. Isso eu alerto muito meus alunos. Eu falo que você não pode ter um conhecimento só daquilo que você vai ensinar mas deve estar preparado para questionamentos além daquilo que está ensinando. Além disso é preciso saber lidar como o jovem de hoje em dia, tendo em vista que a estrutura escolar mudou bastante e o jovem também. (...) Eu acho que isso é importante sim. Ele precisa se organizar, preparar uma aula, ter essas coisas claras. Não é simplesmente ir para a sala de aula "despejar" conteúdo. É preciso ter um planejamento de como ele vai atuar e o ambiente escolar no qual está inserido. Assim, fica mais fácil dele traçar objetivos e ter metas, dentro do que ele vai ensinar.	Eu acho que conhecimento do conteúdo que você vai ensinar é indiscutível. Isso eu alerto muito meus alunos. Eu falo que você não pode ter um conhecimento só daquilo que você vai ensinar mas deve estar preparado para questionamentos além daquilo que está ensinando.	Compreensão integrada dos conteúdos matemáticos
		Além disso é preciso saber lidar como o jovem de hoje em dia, tendo em vista que a estrutura escolar mudou bastante e o jovem também.	Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos e da instituição
		Ele precisa se organizar, preparar uma aula, ter essas coisas claras. Não é simplesmente ir para a sala de aula "despejar" conteúdo. É preciso ter um planejamento de como ele vai atuar e o ambiente escolar no qual está inserido. Assim, fica mais fácil dele traçar objetivos e ter metas, dentro do que ele vai ensinar.	Conhecimento em organização e planejamento
C2	Olha, eu já refleti sobre essa pergunta algumas vezes, e em algum momento a gente começa acreditar que você precisa ser um ser revolucionário, ter uma postura muito diferente, muito fora do usual para mudar o mundo. Nas minhas reflexões eu acho que não. Eu acho que... Lembro-me que uma vez foram questionar um professor que era do departamento, porque ele era bastante senhor, e ele tinha uma postura mais convencional para a época. E eu fui fazer uma reflexão, e eu falava "Não, mas ele é um professor diferente, né?". Então eu argumentei com os alunos assim "Quantos professores você já teve, na sua vida, que chega na hora que é para chegar, e sai na hora que é para sair? Você	Lembro-me que uma vez foram questionar um professor que era do departamento, porque ele era bastante senhor, e ele tinha uma postura mais convencional para a época. E eu fui fazer uma reflexão, e eu falava "Não, mas ele é um professor diferente, né?". Então eu argumentei com os alunos assim "Quantos professores você já teve, na sua vida, que chega na hora que é para chegar, e sai na	Comprometimento

Questão 6: Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	teve um professor que sabia o que ele tinha pra fazer enquanto professor durante a aula?". Ele sabia exatamente qual era a conduta dele. "Quantas vezes você teve um professor que entre outras coisas, sabia também o tema a ser desenvolvido em sala de aula? Quantas vezes você teve um professor que preparou de fato a aula, antes de ir para a sala de aula, e que a aula dele não foi simplesmente um esparramar de informações aleatoriamente? Eu acho, portanto, que esse é um professor diferente. Um professor que tem uma postura em relação a todos esses quesitos, é um professor diferente". Outra coisa que eu acho que eu aprendi na vida com os meus filhos e com os meus pais, também, é que eu acho que o que mais ensina as pessoas é o exemplo. Acredito que é muito difícil de você..., o professor, falar para os garotos: "Olha, vocês devem ter um ação ética, uma conduta segundo certos preceitos que nós acreditamos que sejam adequados", mas, ao mesmo tempo, esse professor está agindo nas pequenas ações, movimentos do dia a dia, de uma forma que apontam numa outra direção. Então, "Pô, o cara está dizendo pra gente ser ético, mas ele está o tempo todo tentando burlar a vida, as circunstâncias, as normas". Hoje eu tenho o entendimento que talvez a coisa mais importante para um professor é ele tentar fazer bem, fazer de modo sensato o que ele tem que fazer. O que eu recomendo para os meus alunos que vão ser professor "Olha, preparem as aulas. Tentem tratar bem os seus alunos, sejam educados, sejam respeitosos com a instituição na qual você está, sejam respeitosos com seus alunos, sejam respeitosos com a sociedade também. Pessoas muito rancorosas, eu acho, acabam estimulando os alunos a também agirem de modo parecido. Eu tenho um sentimento hoje, eu não tenho certeza do que eu estou dizendo, que talvez isso seja mais importante na conduta dos alunos do que muitos compêndios intelectualizados e textos muito sofisticados. Lembro-me assim da minha história, alguns dos professores que estão na minha memória, e que quando eu penso num professor eu lembro daquelas pessoas, eu imagino professores dedicados. Eles não eram necessariamente os mais intelectualizados, os que mais... mas eram pessoas extremamente apaixonadas pelo que faziam e pelos alunos. Os professores primários, por exemplo, acho que estavam nesse exemplo de pessoas muito íntegras como professor, mas fora da sala de aula nas suas vidas também. Parece que eu olhava pra eles e falava assim "Eu acho que gostaria de ser parecido com esses caras".	hora que é para sair? Você teve um professor que sabia o que ele tinha pra fazer enquanto professor durante a aula?". Ele sabia exatamente qual era a conduta dele. "Quantas vezes você teve um professor que entre outras coisas, sabia também o tema a ser desenvolvido em sala de aula? Quantas vezes você teve um professor que preparou de fato a aula, antes de ir para a sala de aula, e que a aula dele não foi simplesmente um esparramar de informações aleatoriamente?	Conhecimento em organização e planejamento
		Outra coisa que eu acho que eu aprendi na vida com os meus filhos e com os meus pais, também, é que eu acho que o que mais ensina as pessoas é o exemplo. Acredito que é muito difícil de você..., o professor, falar para os garotos: "Olha, vocês devem ter um ação ética, uma conduta segundo certos preceitos que nós acreditamos que sejam adequados", mas, ao mesmo tempo, esse professor está agindo nas pequenas ações, movimentos do dia a dia, de uma forma que apontam numa outra direção.	Influência do mestre-formador
		O que eu recomendo para os meus alunos que vão ser professor "Olha, preparem as aulas. Tentem tratar bem os seus alunos, sejam educados, sejam respeitosos com a instituição na qual você está, sejam respeitosos com seus alunos, sejam respeitosos com a sociedade também. Pessoas muito rancorosas, eu acho, acabam estimulando os alunos a também agirem de modo parecido. Eu tenho um sentimento hoje, eu não tenho certeza do que eu estou dizendo, que talvez isso seja mais importante na conduta dos alunos do que muitos compêndios intelectualizados e textos muito sofisticados.	Respeito pelos alunos e pela instituição de ensino
		Lembro-me assim da minha história, alguns dos professores que estão na minha memória, e que quando eu penso num professor eu lembro daquelas pessoas, eu imagino professores dedicados. Eles não eram necessariamente os mais intelectualizados, os que mais... mas eram pessoas extremamente apaixonadas pelo que faziam e pelos alunos.	Dedicação à carreira docente

Questão 6: Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C3	Então, aí acho que depende um pouco de onde você está ensinado, porque, claro que se você for trabalhar com o ensino no nível básico, no Ensino Fundamental, você vai ter um certo corpo de conhecimentos matemáticos que são importantes e também de habilidades que eu acho que as pessoas precisam desenvolver desde o início dessa formação na escola. Por exemplo, eu acho que habilidade de você se comunicar usando ideias da Matemática é uma coisa importante na vida da pessoa, habilidade de organizar ideias usando os modos de organização da matemática, habilidade de você generalizar o seu comportamento, sabendo que aquele mesmo comportamento pode resolver problemas em outras áreas. Então isso pra mim são coisas que você pode desenvolver com o ensino da matemática e perpassa por todos os níveis. Aí nos níveis mais superiores tem as questões mais profissionais, onde vai também ajudando a pessoa através desse conteúdo matemático, mas que vai adicionando habilidades que são mais gerais. Por exemplo, a capacidade de você coordenar pessoas numa determinada tarefa, já num nível mais profissional, que eu acho que é interessante, e que a matemática pode ajudar. Claro que indiretamente. Não é só quem estuda matemática. Mas se a pessoa tem essa habilidade de organização, de coordenação de ideias, ela também pode desenvolver essas outras.	Então, aí acho que depende um pouco de onde você está ensinado, porque, claro que se você for trabalhar com o ensino no nível básico, no Ensino Fundamental, você vai ter um certo corpo de conhecimentos matemáticos que são importantes e também de habilidades que eu acho que as pessoas precisam desenvolver desde o início dessa formação na escola.	Conhecimento matemático
		Por exemplo, eu acho que habilidade de você se comunicar usando ideias da Matemática é uma coisa importante na vida da pessoa, habilidade de organizar ideias usando os modos de organização da matemática, habilidade de você generalizar o seu comportamento, sabendo que aquele mesmo comportamento pode resolver problemas em outras áreas.	Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
		Por exemplo, a capacidade de você coordenar pessoas numa determinada tarefa, já num nível mais profissional, que eu acho que é interessante, e que a matemática pode ajudar. Claro que indiretamente. Não é só quem estuda matemática. Mas se a pessoa tem essa habilidade de organização, de coordenação de ideias, ela também pode desenvolver essas outras.	Conhecimento em organização e planejamento

Questão 7: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	Quando eu atuei no 1º ano eu não senti muita diferença, pois dar aula no colegial na minha época, Ensino Médio agora, e dar aula no 1º ano da faculdade não dá muita diferença. Então, como eu já tinha dado aula no Ensino Médio eu vejo que não é muito diferente. (...) Acho que o desafio foi que quando eu vim pra cá eu ainda estava terminando o doutorado. Acho que foi o último concurso que abriu para mestre quando eu entrei. Então tinha que conciliar: terminar o doutorado, viajar e a carga horária que me foi atribuída. Você	Então tinha que conciliar: terminar o doutorado, viajar e a carga horária que me foi atribuída. Você continuar com o trabalho de pesquisa para concluir o doutorado e já ministrando disciplinas, um monte de prova pra corrigir, preparar aula. Então acho que essa foi, de início, a principal dificuldade.	Conciliação entre a pós-graduação e a prática docente

Questão 7: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	continuar com o trabalho de pesquisa para concluir o doutorado e já ministrando disciplinas, um monte de prova pra corrigir, preparar aula. Então acho que essa foi, de início, a principal dificuldade. (...) Hoje o desafio é pior. O perfil de aluno que hoje recebemos é completamente diferente de quando ingressei aqui. Eu vim pra cá em 1999 e percebo que naquela por mais dificuldade que o aluno tivesse, ele tinha pelo menos um interesse maior no que ele estava fazendo. Então de uma certa forma isso te motivava a buscar outras coisas. Se o aluno não tá entendendo ele te procurava e você tentava fazer de forma diferente. Hoje em dia é essa dificuldade maior que a gente enfrenta, saber o como motivar esse aluno e que por mais que você tenta nem sempre consegue despertar o seu interesse. Então acho que esse é o problema maior que a gente enfrenta é na sala de aula. (...) Eu acho que no começo do curso ele é mais acentuado, mas eu acho que hoje a gente percebe ao longo do curso de uma forma geral. Por mais que você converse bastante (temos esse cuidado com o curso) você percebe ainda aluno de 3º ou 4º ano faltando de uma aula pra estudar pra prova que ele vai ter na sequência. Então, por mais que você tente conscientizar que não é dessa forma que se estuda, o aluno ainda tem esse tipo de comportamento. Então, atuar no 1º ano ultimamente tem sido desafiador em termos de motivação. É mais desgastante do que você atuar em outros anos, principalmente porque em geral o aluno ingressante conhece muito pouco do curso que entrou… Ele acredita que vai aprender a matemática do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, sua formação em termos de conteúdo não é muito boa. O índice de reprovação é muito alto do 1º ano e isso pra mim é um pouco frustrante. (...) Estou dando aula para o 1º ano. Já faz alguns anos que eu estou no 1º ano e isso acaba sendo um pouco frustrante porque a impressão que dá é que o trabalho que você faz tem algum problema. Por mais que você pára, repense, converse com os alunos e tente outras coisas, o índice de reprovação continua alto. Digo sempre aos alunos: não depende só de mim. (...) Muda um pouco de um curso pra outro, ou seja, se um curso que ele é mais concorrido você percebe que a formação do aluno às vezes no Ensino Médio foi um pouco melhor, tanto em Matemática como em relação a hábitos de estudo. Assim, esse aluno consegue ir atrás de algumas coisas, se virar, tirar dúvidas. Na Matemática, nem sempre consigo isso com meus alunos. Me coloco à disposição para tirar dúvidas, temos monitor e nem assim eles procuram. (...) Nesse ainda ano estou com a Matemática. Sempre comento com meus alunos que a principal dificuldade não é só formação do aluno, pois a gente sabe que isso é um reflexo de como está o Ensino Médio, mas é principalmente a questão da atitude do aluno. Ele não tem atitude pra correr atrás se ele está com alguma dificuldade, se ele tá com algum problema. Ele não tem iniciativa pra ir atrás das coisas e acaba desistindo na primeira dificuldade que tem. É uma coisa que a gente conversa bastante, coloca alguns relatos mas é difícil. (...) Um perfil que preocupa. Eu coloco muito isso em sala de aula. Às vezes coloco questões como: De onde vem essa fórmula? Como vocês aprenderam isso? Podem contar para mim como vocês aprenderam isso lá no Ensino Médio. Em geral eles respondem e daí alerto: "vocês serão futuros professores e precisam melhorar o que acham que não foi bom para vocês lá no Ensino Médio. Se vocês simplesmente aceitaram muita coisa que lhes contaram, precisam ter curiosidade pra saber de onde vem e tentar melhorar aquilo que para vocês não foi bom. Eu sempre tentei fazer isso. Estou vendo que muitas coisas que fizeram com vocês não foi diferente do que fizeram comigo. O que vocês podem fazer de	Hoje em dia é essa dificuldade maior que a gente enfrenta, saber o como motivar esse aluno e que por mais que você tenta nem sempre consegue despertar o seu interesse. Então acho que esse é o problema maior que a gente enfrenta é na sala de aula.	Motivação do aluno
		Então, atuar no 1º ano ultimamente tem sido desafiador em termos de motivação. É mais desgastante do que você atuar em outros anos, principalmente porque em geral o aluno ingressante conhece muito pouco do curso que entrou… Ele acredita que vai aprender a matemática do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, sua formação em termos de conteúdo não é muito boa. O índice de reprovação é muito alto do 1º ano e isso pra mim é um pouco frustrante.	Trabalho diferenciado visando os índices de reprovação e evasão
		Sempre comento com meus alunos que a principal dificuldade não é só formação do aluno, pois a gente sabe que isso é um reflexo de como está o Ensino Médio, mas é principalmente a questão da atitude do aluno. Ele não tem atitude pra correr atrás se ele está com alguma dificuldade, se ele tá com algum problema.	Falta de interesse pelo estudo
		Se vocês simplesmente aceitaram muita coisa que lhes contaram, precisam ter curiosidade pra saber de onde vem e tentar melhorar aquilo que para vocês não foi bom.	Formação do professor investigador

Questão 7: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	diferente para que na hora que estiverem em sala de aula e seus alunos não passem pelo mesmo que passaram?" Mas é difícil a "meninada" se conscientizar.		
C2	Bom, acho que o primeiro desafio do professor lá na escola básica, é que nós, de um modo geral, somos apaixonados pela matemática e vamos para a universidade e estudamos matemática de um padrão relativamente rigoroso e sofisticado. E quando vamos agir como professor, nós temos que tratar de uma matemática muito mais simples, muito mais ingênua, e trabalhando com alunos que nem sempre estão dispostos e interessados em tratar da matemática. É como um músico, encantado por música, que de repente tem que dar aula para um garoto que não gosta muito de música. Então, talvez esse seja um desafio grande. (...) Como eu sou professor de Matemática no Ensino Superior, normalmente eu trabalho com cursos que de antemão os alunos sabem que vão ter que aprender um pouco, vão ter que desenvolver um pouco de matemática. Então eu tenho dado muitas aulas no curso de Matemática, propriamente, cursos de Computação, cursos de Engenharia. E de um modo geral é difícil pra esses garotos falarem o seguinte "Olha eu não gosto de matemática, eu estou aqui, mas não gosto de matemática". Acredito que até alguns não gostem mesmo, mas não dá pra usar esse discurso. Então eu não tenho problema, de um modo geral, eu sou... acho que estou há 32 anos trabalhando já no Ensino Superior, e eu não tive grandes problemas no sentido de enfrentamento, de briga, de um conflito com os alunos, por causa da disciplina matemática. Claro que eu tive, nesse tempo todo, alunos que não gostam muito de matemática. Eventualmente alguns não gostam, não devem gostar de mim, porque não gostam também da matemática, mas não foi uma coisa constante.	Bom, acho que o primeiro desafio do professor lá na escola básica, é que nós, de um modo geral, somos apaixonados pela matemática e vamos para a universidade e estudamos matemática de um padrão relativamente rigoroso e sofisticado. E quando vamos agir como professor, nós temos que tratar de uma matemática muito mais simples, muito mais ingênua, e trabalhando com alunos que nem sempre estão dispostos e interessados em tratar da matemática.	Relação de conteúdos matemáticos avançados e a educação básica
			Falta de interesse pelo estudo
C3	Acho que a coisa que mais me preocupa é a falta de interesse dos alunos. Para mim é a coisa mais desafiadora, porque a parte de infraestrutura, de recursos, da própria organização do sistema, eu acho que isso tudo a gente consegue contornar. Agora, quando o aluno está desinteressado e você não consegue fazer com que ele se interesse, isso é uma coisa que me desafia bastante. (...) Então, eu tento motivar os alunos, tento trazer alguns problemas que são situações que possam fazê-los pensar para que eles se interessem. Mas em alguns casos a gente não consegue, você não consegue trazê-los para aqueles problemas. E isso para mim é uma coisa bem, assim, estimulante de fazer. (...) Por exemplo, no caso do Ensino Superior, é muito típico que a gente trabalhe bastante isolado dos colegas. E eu acho que com as minhas experiências, nos estágios, nas escolas, na formação nas licenciaturas, isso também acontece lá. Então acho que é um problema grande do nosso sistema de ensino, que não estimula o trabalho conjunto dos docentes. E	Acho que a coisa que mais me preocupa é a falta de interesse dos alunos. Para mim é a coisa mais desafiadora, porque a parte de infraestrutura, de recursos, da própria organização do sistema, eu acho que isso tudo a gente consegue contornar. Agora, quando o aluno está desinteressado e você não consegue fazer com que ele se interesse, isso é uma coisa que me desafia bastante.	Falta de interesse pelo estudo
		Então acho que é um problema grande do nosso sistema de ensino, que não estimula o trabalho conjunto dos docentes.	Isolamento do professor

Questão 7: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	eu vejo que tem outros países que conseguem fazer isso melhor, que tem momentos de organização do trabalho. Por exemplo, nestes ATPCs, poderiam ser momentos de trabalho realmente conjunto, mas que no Brasil a gente, pelo menos nas experiências que eu vejo, eles não acontecem. E aqui na universidade, em termos de ensino, menos ainda, porque o foco às vezes é só a pesquisa. Então, o trabalho conjunto até acontece no nível da pesquisa, mas não para o educacional mesmo, do desenvolvimento do ensino. E também uma outra coisa que eu acho que é ruim, é que quando você tenta fazer esses trabalhos conjuntos isso não é valorizado pelo sistema, pelas políticas públicas, e pelo próprio sistema organizacional da escola. Então a gente acaba desistindo às vezes de fazer, e os colegas não se engajam por causa disso, porque o próprio sistema não valoriza esse tempo em que você passa discutindo coisas em conjunto, fazendo planejamento, e mesmo desenvolvendo coisas em conjunto.	E também uma outra coisa que eu acho que é ruim, é que quando você tenta fazer esses trabalhos conjuntos isso não é valorizado pelo sistema, pelas políticas públicas, e pelo próprio sistema organizacional da escola. Então a gente acaba desistindo às vezes de fazer, e os colegas não se engajam por causa disso, porque o próprio sistema não valoriza esse tempo em que você passa discutindo coisas em conjunto, fazendo planejamento, e mesmo desenvolvendo coisas em conjunto.	Não valorização do trabalho coletivo

Questão 8: Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	Eu vejo o estágio, da forma como ele é feito aqui e pelas informações dos docentes que atuam nessa disciplina de estágio (chama-se Prática e Estágio Supervisionado), bastante diferente da época em que eu fiz graduação. Os alunos vão de fato para a escola, eles tem um acompanhamento da docente aqui em termos de orientação, de preparar uma aula para na sequência fazer regência. Então acho que essa formação contribui muito para a preparação desse aluno que vai atuar lá no Ensino Fundamental e Médio. E tem outros projetos também... Aqui temos o PIBID, há um bom tempo, que visa diretamente a preparação do aluno para ser um futuro professor. A participação no PIBID pode proporcionar uma bolsa de estudos ao aluno (acho que tem alunos não bolsistas também) e a participação depende do seu interesse e de um processo de seleção. Então, acho que de uma forma geral o curso contribui sim para o aluno que tem interesse em participar.	Os alunos vão de fato para a escola, eles tem um acompanhamento da docente aqui em termos de orientação, de preparar uma aula para na sequência fazer regência. Então acho que essa formação contribui muito para a preparação desse aluno que vai atuar lá no Ensino Fundamental e Médio.	Vivência escolar propiciada por professores de estágio e prática de ensino
			Elaboração de atividades e projetos de ensino
		Aqui temos o PIBID, há um bom tempo, que visa diretamente a preparação do aluno para ser um futuro professor. A participação no PIBID pode proporcionar uma bolsa de estudos ao aluno (acho que tem alunos não bolsistas também) e a participação depende do seu interesse e de um processo de seleção. Então, acho que de uma forma geral o curso contribui sim para o aluno que tem interesse em participar.	Participação em projetos de extensão/formação
C2	Bom, vamos lá. Mas afinal o professor vai professorar né, podemos usar essa expressão, vai professorar sobre certo assunto. No meu caso matemática. Os meus alunos do curso de Licenciatura em Matemática, matemática. Eu entendo que entre outras responsabilidades, esse professor deveria refletir muito bem sobre o que é a matemática e claro, também, o que é ensinar matemática, que não é exatamente a mesma coisa que saber só o que é a matemática. Como que a gente age para que isso chegue aos nossos alunos? Olha, eu acho	Então, certamente reconhecermos novos aspectos metodológicos, novas tecnologias, são aspectos importantes, afinal de contas, somos homens desse tempo em que esses novos conhecimentos estão aí.	Metodologias diversificadas

Questão 8: Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	que não existe uma resposta definitiva. Eu não tenho uma bola de cristal para dizer para alguém "Faça desse modo, porque essa é a boa maneira de ser feita". A gente tem algumas coisas que saltam ao pensamento quando você faz essa pergunta. Eu tenho refletido um pouco sobre universidade. Assim, veja que o curso de formação de matemática, embora ele não seja igual em todos os lugares do mundo, mas eles têm semelhanças. Seja no Brasil, seja em Cuba, seja nos países da Europa central, na França, na Inglaterra, seja na Rússia, não são completamente diferentes os cursos. Então, certamente reconhecermos novos aspectos metodológicos, novas tecnologias, são aspectos importantes, afinal de contas, somos homens desse tempo em que esses novos conhecimentos estão aí. Mas também não dá pra imaginar que simplesmente essas novidades do nosso tempo vão dar conta de todos os aspectos. Eu não consigo acreditar nisso. Então assim, os cursos são formados aqui no Brasil com algumas exigências legais. Por exemplo, os cursos quase todos de formação de professores de matemática tem alguma parte comum, seja nas teorias da educação, seja nas teorias da educação matemática, ou seja teorias matemáticas, especificamente, pelo menos alguma coisa que é razoavelmente comum a esses cursos todos. E acredito que alguém, ao fazer o curso de formação de professor de matemática, passa por essa formação. Então acaba absorvendo pelo menos parte desse tipo de formação, de instrução, de conhecimento. Posteriormente a gente nunca tem um único professor. Aliás, eu acho que um curso bacana deveria ter um número razoável de professores. Eu não sei quantos, mas poucos não é bom. Eu prefiro um curso que tenha mais do que quinze do que o que tenha menos do que quinze professores. Porque os alunos têm a oportunidade de se defrontar com a postura de um número maior de professores, e os alunos terão oportunidades de ver o que é bacana na conduta de cada professor, mas o que não é bacana também, e fazer a sua própria escolha, a sua própria forma de conduta, como que ele vai se conduzir ao longo da vida. E aí, normalmente nós estamos inscritos nisso. Os cursos têm certo grupo de professores, os professores têm um olhar diferente, nós normalmente temos professores de educação, que tem uma formação muito mais "humanística" e eventualmente alguns matemáticos, que são parecidos mais com engenheiros do que com "humanistas" de formação, de um modo geral. Isso acaba possibilitando esse contraste de ver que existem maneiras diferentes. E os nossos alunos têm também as suas próprias constituições de personalidade, e que vai fazendo apontar mais numa direção ou mais em outra. Mesmo que a gente tenha um curso com um grupo muito forte de professores nessa tendência mais de "matemáticos", alguns dos seus alunos ainda terão um viés mais "humanista". E o contrário também. Ainda que a gente tenha um curso em que seja muito forte uma discussão no viés mais "humanista", alguns alunos desse curso de matemática ainda terão uma conduta e uma postura muito mais próxima do "matemático" do que do "humanista", que está preocupado com questões da interação social, da vivência. Não sei se consigo... Não tenho uma resposta definitiva, são alguns olhares que eu passei para você.		Conhecimento na articulação entre o trabalho docente e as TIC
		Por exemplo, os cursos quase todos de formação de professores de matemática tem alguma parte comum, seja nas teorias da educação, seja nas teorias da educação matemática, ou seja teorias matemáticas, especificamente, pelo menos alguma coisa que é razoavelmente comum a esses cursos todos. E acredito que alguém, ao fazer o curso de formação de professor de matemática, passa por essa formação.	Conhecimento matemático e pedagógico
		Porque os alunos têm a oportunidade de se defrontar com a postura de um número maior de professores, e os alunos terão oportunidades de ver o que é bacana na conduta de cada professor, mas o que não é bacana também, e fazer a sua própria escolha, a sua própria forma de conduta, como que ele vai se conduzir ao longo da vida. (...) Isso acaba possibilitando esse contraste de ver que existem maneiras diferentes. E os nossos alunos têm também as suas próprias constituições de personalidade, e que vai fazendo apontar mais numa direção ou mais em outra.	Influência do mestre-formador

Questão 8: Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C3	Eu acho que é uma contribuição significativa para levar para o futuro professor um confronto com as suas formas, com o formato, das suas experiências anteriores de educação. Então deveria, na minha visão, ser um momento em que esses professores vão ver o processo educativo pelo qual eles passaram, de uma outra maneira, e tentar criar um repertório para fazer um processo educativo diferente, ou parecido com o que eles passaram, mas que fosse mais significativo para os seus alunos. Agora eu percebo que esse impacto que a gente gostaria que o curso tivesse não é tão grande. Muitos alunos passam pelo curso nas licenciaturas e veem as teorias, as discussões didático-pedagógicas, todas como uma coisa supérflua dentro da sua formação, e olham somente para o conhecimento matemático adicional que foi agregado nessa formação. E depois voltam para essa atuação como se nada tivesse acontecido, e acabam ensinando segundo os modelos com que eles próprios foram ensinados. Então, para muitos eu acho que isso acaba acontecendo. Mas existem outros que eu acho que aproveitam bem esse confronto de modelo, que as teorias trazem, as próprias experiências que eles vivenciam dentro do curso, como estagiários, como bolsistas, às vezes em situações de práticas. Agora o que eu acho que contribui muito para que vários não mudem bastante é que esse sistema também não valoriza. Quando eles voltam lá para o sistema educacional, ele não valoriza esse tipo de trabalho diferenciado, e a questão financeira também impede que o professor se dedique realmente a uma única escola, tenha um tempo de planejamento adequado, porque daí ele vai trabalhar em várias escolas, dar muitas aulas, trabalhar com salas muito grandes, com as quais às vezes não tem tempo nem de interagir com todos os alunos.	Eu acho que é uma contribuição significativa para levar para o futuro professor um confronto com as suas formas, com o formato, das suas experiências anteriores de educação. Então deveria, na minha visão, ser um momento em que esses professores vão ver o processo educativo pelo qual eles passaram, de uma outra maneira, e tentar criar um repertório para fazer um processo educativo diferente, ou parecido com o que eles passaram, mas que fosse mais significativo para os seus alunos.	Conhecimento crítico e reflexivo sobre a realidade escolar
		Mas existem outros que eu acho que aproveitam bem esse confronto de modelo, que as teorias trazem, as próprias experiências que eles vivenciam dentro do curso, como estagiários, como bolsistas, às vezes em situações de práticas.	Articulação entre teoria e prática

Questão 9: Muito se fala sobre as articulações entre a teoria e a prática dentro dos cursos de formação. Como você entende esta questão? O que poderia ser feito neste sentido?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	Eu acho que é uma maneira do aluno ir descobrindo se é isso que ele gosta mesmo de fazer. Costumo perguntar aos ingressantes se pretendem fazer licenciatura ou bacharelado. Alguns respondem: “eu quero fazer Licenciatura porque quero ser professor”. Tem aluno que fala assim: “eu quero fazer Bacharelado pois detesto dar aula”. Então, vou conversando com eles. Procuro orientar que, se ele for fazer bacharelado visando ir para a Universidade, ele terá que dar aula. E assim, também será professor, mesmo sem fazer licenciatura. Melhor ir repensando e amadurecer melhor a escolha por uma das modalidades. (...) Então, começa por aí. Vamos pensar. Não posso escolher ser bacharel por que eu não quero dar aula. Pode até acontecer. Nós temos egressos que foram trabalhar em banco, em empresas de consultoria. Acontece, mas é uma fração muito pequena.	Costumo perguntar aos ingressantes se pretendem fazer licenciatura ou bacharelado. Alguns respondem: “eu quero fazer Licenciatura porque quero ser professor”. Tem aluno que fala assim: “eu quero fazer Bacharelado pois detesto dar aula”. Então, vou conversando com eles. Procuro orientar que, se ele for fazer bacharelado visando ir para a Universidade, ele terá que dar aula.	Importância da orientação na formação acadêmica

Questão 9: Muito se fala sobre as articulações entre a teoria e a prática dentro dos cursos de formação. Como você entende esta questão? O que poderia ser feito neste sentido?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C2	Bom, certamente de um ponto de vista geral eu sou favorável a uma articulação entre teoria e prática. O meu sentimento é que é muito difícil para os cursos nossos de matemática, mas todos os outros de formação de professores, e também em outros cursos, fazer essa interação entre teoria e prática. Eu acredito muito que a formação, de um modo geral das pessoas, mas de professores em particular, não pode ser uma formação com momento terminal, "Algum dia alguém se forma e fala, bom, agora estou formado. Do ponto de vista teórico eu sei". Esse é um processo que se dá ao longo da vida toda, é um ir e vir constante. Então, mesmo o professor que num primeiro momento, talvez, não tenha tido muita experiência de sala de aula, ele vai ter essa... necessidade mesmo, como posso dizer, ele vai ter a prática escolar dele, ele vai se perguntar "Como é que eu faço para enfrentar determinadas situações?" E ele vai fazer as reflexões inicialmente com seus próprios botões, depois conversar com amigos, eventualmente visitar cursos, textos que tratem do assunto. Então a formação eu acho que é um processo continuado, que não acaba no dia em que o garoto recebe um diploma de colação de grau. Sinto sim que é importante, e não sei sinceramente dizer pra você: "Faça desse modo que é assim que você vai aprender. Agora vai ser bacana, essa vai ser a boa".	Bom, certamente de um ponto de vista geral eu sou favorável a uma articulação entre teoria e prática. O meu sentimento é que é muito difícil para os cursos nossos de matemática, mas todos os outros de formação de professores, e também em outros cursos, fazer essa interação entre teoria e prática.	Articulação teoria e prática como desafio
		Esse é um processo que se dá ao longo da vida toda, é um ir e vir constante. Então, mesmo o professor que num primeiro momento, talvez, não tenha tido muita experiência de sala de aula, ele vai ter essa... necessidade mesmo, como posso dizer, ele vai ter a prática escolar dele, ele vai se perguntar "Como é que eu faço para enfrentar determinadas situações?"	Conhecimento crítico e reflexivo em relação à própria prática
C3	Eu acho super importante. Inclusive eu tenho procurado trabalhar isso mais dentro das nossas disciplinas. O nosso curso ele avançou um pouco em relação a isso, em relação ao que era antes, e agora com as novas disciplinas que foram criadas. Mas ainda falta bastante a questão da parte prática, porque também as escolas não dão muita abertura para os alunos irem lá e experimentarem de fato, nos estágios ou mesmo nas outras oportunidades em que eles vão para escola. O Pibid trouxe uma boa oportunidade para essa questão do confronto, da ligação da teoria e da prática. Quando falo em confronto falo no sentido de uma reflexão sobre isso. Mas são poucos os alunos que tem acesso ao Pibid, não são todos. E aí a gente tem tentado fazer um pouco mais dessa ligação dentro das próprias disciplinas. Inclusive tem algumas optativas com que eu o trabalho, aonde eu foco bastante nessa relação, de como aplicar na prática alguns conhecimentos que as teorias trazem, como analisar esta prática, refletir sobre essa prática com essas teorias. Como que a gente pode mudar e observar a própria prática a partir dessas teorias para tentar fazer algo mais significativo para os alunos.	Eu acho super importante. Inclusive eu tenho procurado trabalhar isso mais dentro das nossas disciplinas. O nosso curso ele avançou um pouco em relação a isso, em relação ao que era antes, e agora com as novas disciplinas que foram criadas. Mas ainda falta bastante a questão da parte prática, porque também as escolas não dão muita abertura para os alunos irem lá e experimentarem de fato, nos estágios ou mesmo nas outras oportunidades em que eles vão para escola.	Articulação teoria e prática como desafio
		E aí a gente tem tentado fazer um pouco mais dessa ligação dentro das próprias disciplinas. Inclusive tem algumas optativas com que eu o trabalho, aonde eu foco bastante nessa relação, de como aplicar na prática alguns conhecimentos que as teorias trazem, como analisar esta prática, refletir sobre essa prática com essas teorias. Como que a gente pode mudar e observar a própria prática a partir dessas teorias para tentar fazer algo mais significativo para os alunos.	Articulação da teoria e prática nas disciplinas
			Conhecimento crítico e reflexivo em relação à própria prática

Questão 10: Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**

Questão 10: Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	Quando teve a articulação dos cursos, o objetivo era, de uma certa forma, reduzir um pouco a carga horária. As vezes a gente percebe que o aluno tem uma carga horária muito alta e no nosso era principalmente no 3º e 4º anos. Na pré-proposta da articulação, reduzimos em quase 200 horas a carga horária do curso. Quando tivemos que atender a Deliberação 111, houve um aumento da carga horária novamente. Conseguimos manter boa parte do que já havia sido discutido na articulação mas tivemos que fazer várias discussões para conseguir obter uma proposta final. Acho que a deliberação trouxe tópicos a serem inseridos na grade da licenciatura para contornar problemas dos ensinos Fundamental e Médio. Durante esse processo fui pessoalmente na Secretaria Estadual de Educação para entender alguns detalhes da Deliberação e também como deveriam estar no papel (planos de ensino, bibliografia, etc), pois não havia consenso com pró-reitoria e Secretaria Estadual de Educação. Uma questão que acho que dificultou bastante foi a questão dos conteúdos de português, que na deliberação pede que se faça isso. Alguns cursos recebiam orientação de criação de disciplina de Português e outros não, e assim os conteúdos poderiam estar diluídos em outras disciplinas. O outro foi a questão de estágio, prática e estágio supervisionado, que eles tinham um entendimento diferente do nosso. Aqui sempre fizemos o estágio dentro da disciplina Prática e Estágio Supervisionado e precisamos convencer a Secretaria de Educação que de fato o estágio nas escolas é realizado. Então eles queriam saber o percentual de horas que o aluno vai para a escola e isso tinha que estar bem detalhado mostrando que atendia a legislação. Não sei quais as reais intenções da Deliberação, mas tivemos que tirar disciplinas de cunho teórico para atender a legislação. Tivemos que reduzir carga horária de algumas disciplinas para não elevar a carga horária do curso, inviabilizando um curso para 4 anos. Além desses desafios, tivemos que implementar a nova restruturação sem que ela estivesse completamente aprovada e assim, quando saiu aprovação dela pelo Conselho Estadual, já estava em andamento.	Quando teve a articulação dos cursos, o objetivo era, de uma certa forma, reduzir um pouco a carga horária. As vezes a gente percebe que o aluno tem uma carga horária muito alta e no nosso era principalmente no 3º e 4º anos. Na pré-proposta da articulação, reduzimos em quase 200 horas a carga horária do curso. Quando tivemos que atender a Deliberação 111, houve um aumento da carga horária novamente.	Reorganização da carga didática do curso
		Acho que a deliberação trouxe tópicos a serem inseridos na grade da licenciatura para contornar problemas dos ensinos Fundamental e Médio.	Provimento da defasagem do conhecimento do Ensino Básico
		Uma questão que acho que dificultou bastante foi a questão dos conteúdos de português, que na deliberação pede que se faça isso. Alguns cursos recebiam orientação de criação de disciplina de Português e outros não, e assim os conteúdos poderiam estar diluídos em outras disciplinas.	Criação ou não da disciplina de Português
		O outro foi a questão de estágio, prática e estágio supervisionado, que eles tinham um entendimento diferente do nosso. Aqui sempre fizemos o estágio dentro da disciplina Prática e Estágio Supervisionado e precisamos convencer a Secretaria de Educação que de fato o estágio nas escolas é realizado. Então eles queriam saber o percentual de horas que o aluno vai para a escola e isso tinha que estar bem detalhado mostrando que atendia a legislação.	Reorganização da carga didática das disciplinas de estágio supervisionado

Questão 10: Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C2	Muito pouco, porque eu estive na coordenação até... 2009 até janeiro de 2011 e de 2011 até janeiro de 2013. Depois, eu estava ainda no conselho, acompanhei algumas coisas, mas nesse momento eu nem mesmo faço parte do conselho do curso mais. Essa última reestruturação agora de 2015 e 2016 eu tenho acompanhado de modo mais distante. (...) Deixe-me pensar. Bom, eu tenho certo sentimento de que a gente muda, muda, muda, e a gente não muda quase nada, ou não mudamos muito pelo menos. Então, o que eu quero dizer com isso é que, se nós pegarmos um aluno que estudou na faculdade, no momento em que eu estudei, nos anos 80, e se pegarmos um aluno que está estudando agora em 2016 e 2015, eu acredito que a parte maior da sua formação continua sendo muito parecida. Isso talvez tenha um pouco a ver com o que eu havia comentado anteriormente. Eu imagino que se nós pegarmos também esse nosso aluno e compararmos com um aluno que está fazendo na Inglaterra, ou que esteja fazendo no Canadá, que também exista uma parte bastante comum entre a formação de um e a formação de outro. Muitas dessas reestruturações, chamadas, segundo meu entendimento em alguns momentos elas mais atrapalham do que ajudam, muitas delas. Mas claro, que nós estamos num mundo que se modifica dia a dia, que traz novidades, e atender as novidades e refletirmos pelo menos sobre elas sempre é importante. Isso também traz algum ganho, traz alguma contribuição para a formação das pessoas. Mas, sinceramente, eu não acredito que os garotos que estão fazendo a graduação hoje têm uma formação melhor do que os que fizeram quando você fez, que não são muitos anos atrás, e que tenha uma vantagem muito grande com relação à geração em que eu estudei, que são vários anos atrás. Então, também, esse aspecto que eu havia comentado que a formação nunca é terminal, é um processo que é contínuo, e de retorno, retorno, retorno. Acho que mesmo pessoas que tenham feito num período em que eu fiz ou que você fez tem oportunidade de refletir sobre os novos desafios, sobre os problemas contemporâneos. Eu não consigo... eu não sou contra as reestruturações, mas algumas delas me parecem assim muito forçadas. Olha só, nós fizemos uma em 2006, depois fizemos outra acho que em 2012, uma em 2015, e estamos que fazer uma em 2016, porque têm novas implicações dos conselhos aí que temos que atender. Então a gente muda, muda, muda, pra ficar mais ou menos do mesmo jeito. A nossa história não pode ser jogada fora, os cursos têm certa tradição, e aquela tradição é mais ou menos mantida. A gente às vezes mexe num detalhezinho simplesmente pra atender uma imposição legal. Eu acredito que talvez fosse mais interessante que a gente tivesse normas mais precisas, mais claras ao longo do tempo, e que as reestruturações acontecessem num período maior, quando a comunidade, alunos, professores, e outras pessoas envolvidas sentissem, “Olha, o nosso cursos está ficando um pouco fora de padrões razoáveis. Seria bom que nós pudéssemos reestruturá-los para adequar alguma circunstância”. Mas de um desejo da comunidade, e não porque alguém sentado numa cadeira muito importante decidiu que agora vai ter uma disciplina de tal modo, com tal conteúdo, porque é isso que vai ser revolucionário e vai fazer toda diferença. Cá entre nós, nós sabemos que não é assim que acontece.	Então, o que eu quero dizer com isso é que, se nós pegarmos um aluno que estudou na faculdade, no momento em que eu estudei, nos anos 80, e se pegarmos um aluno que está estudando agora em 2016 e 2015, eu acredito que a parte maior da sua formação continua sendo muito parecida.	Ausência de mudanças para a Formação Inicial
		Então, também, esse aspecto que eu havia comentado que a formação nunca é terminal, é um processo que é contínuo, e de retorno, retorno, retorno. Acho que mesmo pessoas que tenham feito num período em que eu fiz ou que você fez tem oportunidade de refletir sobre os novos desafios, sobre os problemas contemporâneos.	Inacabamento da formação docente
		A gente às vezes mexe num detalhezinho simplesmente pra atender uma imposição legal. Eu acredito que talvez fosse mais interessante que a gente tivesse normas mais precisas, mais claras ao longo do tempo, e que as reestruturações acontecessem num período maior, quando a comunidade, alunos, professores, e outras pessoas envolvidas sentissem, “Olha, o nosso cursos está ficando um pouco fora de padrões razoáveis. Seria bom que nós pudéssemos reestruturá-los para adequar alguma circunstância”.	Mudanças impostas para a formação inicial
			Ausência de autonomia para a reestruturação dos cursos

Questão 10: Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C3	Na verdade a gente já tinha começado isso desde os anos 2000 a incluir algumas disciplinas. Por exemplo, a disciplina de "Ensino de Matemática por Múltiplas Mídias", é uma disciplina que tem o foco de você usar as mídias de comunicação, informação e as tecnologias para fazer com que o aluno pratique formas de uso disso, baseado também nas teorias. Não só sair por aí fazendo as coisas sem pensar nas teorias. Mas o foco da disciplina é dar oportunidade para o aluno fazer mais práticas usando as tecnologias da informação e da comunicação. Muitos alunos não aproveitaram bem essa oportunidade. Depois saem e continuam não usando essas tecnologias também. Já vi de alguns que deram retorno sobre isso. Mas alguns acabam aproveitando, então a gente achou que já teve um momento maior de interação. A disciplina de "Análise Crítica de Livros Didáticos" já existia, era bem antiga, e também tem essa proposta. Depois tem as que foram criadas agora, a disciplina de "Ensino de Matemática para Alunos com Necessidades Especiais", que vai falar sobre as questões da teoria, mas também da prática, de como ajudar esses alunos a aprenderem mais matemática. A gente tem uma que se chama "Elementos Históricos e Didáticos da Educação Matemática" que, quando eu ministro, procuro sempre falar das questões teóricas, mas sempre de como elas interferem na possibilidade da prática, e os alunos veem alguns trabalhos ligados a essa prática de narrativas de professores, reflexões de professores sobre isso, relacionando com as teorias. Então a gente vê que nós tentamos fazer essas coisas. Agora a gente tem nas disciplinas de "Didática" e "Estrutura e Funcionamento" também as questões da prática colocadas lá, dentro daquelas Práticas como Componentes Curriculares, que veio com essa reforma de 2002 do Conselho Nacional de Educação. E com a nova deliberação aí a gente também acabou incluindo a disciplina de "Libras" e a disciplina de "História da Educação e das Orientações Curriculares", que também vão tentar dar ferramentas para o professor trabalhar. Essa "História da Educação" não é muito ainda focada na prática, mas depois dá ferramentas para o professor ter uma formação melhor. (...) Bom, não sei se as perdas se deram na reorganização. Eu acho que, do ponto de vista da relação teoria e prática acho que avançou bastante. O que eu acho que tem acontecido é que os alunos têm tido uma formação dos conteúdos de matemática, saído desta formação, um pouco mais precários, com menos firmeza, vamos dizer assim, e habilidades em relação aos próprios conteúdos matemáticos, mas que eu não acredito que seja por falta de disciplina nessa restruturação. Eu acredito que haja outros motivos, por exemplo, a base do Ensino Fundamental e Médio com que os alunos têm vindo. Ela tem ficado muito a desejar em relação aos conteúdos do próprio Ensino Fundamental e Médio. Não são assim, "Ah, porque o aluno não sabe número complexo", que é um conteúdo vamos dizer assim mais periférico. Não. É porque ele não sabe operar com frações, ele não sabe operar com a nomenclatura da geometria,	Na verdade a gente já tinha começado isso desde os anos 2000 a incluir algumas disciplinas. Por exemplo, a disciplina de "Ensino de Matemática por Múltiplas Mídias", é uma disciplina que tem o foco de você usar as mídias de comunicação, informação e as tecnologias para fazer com que o aluno pratique formas de uso disso, baseado também nas teorias.	Reorganização das disciplinas
		Agora a gente tem nas disciplinas de "Didática" e "Estrutura e Funcionamento" também as questões da prática colocadas lá, dentro daquelas Práticas como Componentes Curriculares, que veio com essa reforma de 2002 do Conselho Nacional de Educação.	Prática como Componente Curricular
		Eu acho que, do ponto de vista da relação teoria e prática acho que avançou bastante. O que eu acho que tem acontecido é que os alunos têm tido uma formação dos conteúdos de matemática, saído desta formação, um pouco mais precários, com menos firmeza, vamos dizer assim, e habilidades em relação aos próprios conteúdos matemáticos, mas que eu não acredito que seja por falta de disciplina nessa restruturação.	Articulação entre teoria e prática

Questão 10: Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	ele não traz muitas habilidades de compreensão conceitual, e até mesmo dos conceitos fundamentais como o de função, por exemplo. Então, para o aluno entender o que é uma função bijetora, injetora, sobrejetora, é bem complicado quando ele chega aqui no início do curso. Então eu acho que ele faz essas disciplinas de conteúdo, mas ele tem muitas deficiências, muitos buracos nessa base, que fazem com que ele não aproveite bem essas disciplinas. Ele não consegue pegar as ideias essenciais e selecionar, porque ele fica preocupado com esses buracos da base, em tentar correr atrás e suprir esses buracos. Então, eu acho que esse processo é que tem dificultado um pouco o avanço. Não acho que é porque diminuiu disciplinas de conteúdo de matemática, não. Aconteceu de tirar algumas, por exemplo, "Análise para Licenciatura" hoje é diferente da "Análise" para os bacharelandos. Então tem outros conceitos que os bacharelandos veem e eles não, mas eu acho que não vão fazer nenhum prejuízo na formação quanto aos conteúdos. O que eu acho que traz mais prejuízo é justamente isso, dos alunos terem tantas defasagens em relação ao ensino básico que eles ficam correndo atrás dessas defasagens para dar conta e não aproveitam bem a parte conceitual, mais avançada dessas outras disciplinas.	O que eu acho que traz mais prejuízo é justamente isso, dos alunos terem tantas defasagens em relação ao ensino básico que eles ficam correndo atrás dessas defasagens para dar conta e não aproveitam bem a parte conceitual, mais avançada dessas outras disciplinas.	Provimento da defasagem do conhecimento do Ensino Básico

Questão 11: Você acredita que as medidas adotadas para reestruturar o curso possuem relação com a preparação do professor para o ambiente escolar?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	Sim, eu acho que não precisava tudo o que eles fizeram. Por exemplo, tem que constar no Projeto Pedagógico conteúdos de educação ambiental, conteúdos referentes a assuntos afrodescendentes-étnicos-raciais. Em alguns cursos é fácil você colocar isso na grade e trabalhar normalmente. No entanto, dentro de um curso de Matemática, você pode discutir coisas deste tipo em algumas disciplinas, mais de cunho pedagógico. Não que a gente já não faça isso, mas o problema é "tem que fazer". Eu acredito, que por exemplo, em Filosofia, Psicologia esses assuntos já são discutidos naturalmente. Mas, tivemos que detalhar bibliografia e disciplinas onde os conteúdos estariam inseridos, o que dificultou bastante.	Sim, eu acho que não precisava tudo o que eles fizeram. Por exemplo, tem que constar no Projeto Pedagógico conteúdos de educação ambiental, conteúdos referentes a assuntos afrodescendentes-étnicos-raciais. Em alguns cursos é fácil você colocar isso na grade e trabalhar normalmente. No entanto, dentro de um curso de Matemática, você pode discutir coisas deste tipo em algumas disciplinas, mais de cunho pedagógico.	Interdisciplinaridade como desafio
C2	Olha, de todas as reestruturações que nós fizemos a qual eu particularmente gostava mais era a de 2006. Naquela reestruturação de 2006 nós tínhamos entendido o seguinte, que o curso de matemática deveria ter alguns eixos. Toda a reestruturação diz isso, mas nós tínhamos pensado assim, que nós tínhamos um eixo que seria na área de análise, do cálculo em matemática. Teríamos um outro eixo na área de geometria. Teríamos um outro eixo na área de álgebra. Teríamos um eixo que seria na Educação Matemática, e teríamos outro eixo que seria em Fundamentos da Matemática, para refletir o que é a matemática, uma reflexão sobre filosofia da matemática, entendimento do que é a matemática, e não a matemática por ela mesma. Isso era bacana, porque os alunos tinham a possibilidade de ao	Olha, de todas as reestruturações que nós fizemos a qual eu particularmente gostava mais era a de 2006. Naquela reestruturação de 2006 nós tínhamos entendido o seguinte, que o curso de matemática deveria ter alguns eixos. Toda a reestruturação diz isso, mas nós tínhamos pensado assim, que nós tínhamos um eixo que seria na área de análise, do cálculo em matemática. Teríamos um outro eixo na área de geometria. Teríamos um outro eixo na área	Reorganização das disciplinas

Questão 11: Você acredita que as medidas adotadas para reestruturar o curso possuem relação com a preparação do professor para o ambiente escolar?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	longo do tempo dizer o seguinte "Olha, eu gosto da área de cálculo, eu gosto de análise", "Eu gosto de Educação Matemática". É claro que hoje também isso é possível, continuam tendo as disciplinas de cálculo e continuam tendo as disciplinas de Educação Matemática, mas como nós naquela reestruturação colocávamos isso desde o primeiro semestre, então um dia por semana nós teríamos uma aula na área de análise, outra na geometria, uma de álgebra, outra de educação matemática e uma de fundamentos da matemática, aquilo ficava bastante claro para o aluno, com as possibilidades, tinha um certo fio condutor na formação do aluno. Mas esse é simplesmente um "achismo" meu, eu gostava daquela, provavelmente outros professores devem gostar de outras formulações.	de álgebra. Teríamos um eixo que seria na Educação Matemática, e teríamos outro eixo que seria em Fundamentos da Matemática, para refletir o que é a matemática, uma reflexão sobre filosofia da matemática, entendimento do que é a matemática, e não a matemática por ela mesma.	Compreensão integrada dos conteúdos matemáticos
C3	Sim, e principalmente nessa questão da relação teoria e prática. Porque antes era assim, o curso tinha as disciplinas de conteúdo de matemática e umas disciplinas de conteúdo didático-pedagógico, e não tinham muitas disciplinas que faziam essa ponte. Agora a gente tem mais disciplinas que fazem essa ponte, e os alunos não veem essas disciplinas de conteúdo didático tão isoladas das outras de conteúdo matemático, por que antes era muito mais separado.	Sim, e principalmente nessa questão da relação teoria e prática. Porque antes era assim, o curso tinha as disciplinas de conteúdo de matemática e umas disciplinas de conteúdo didático-pedagógico, e não tinham muitas disciplinas que faziam essa ponte.	Articulação entre teoria e prática

Questão 12: Os cursos de formação possuem alguns documentos balizadores, como o Projeto Pedagógico de Curso. Você acredita na intenção desse documento?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	Acredito. Hoje em dia se cobra muito isso. Então, por exemplo, na Licenciatura os alunos tem que cumprir 200 horas de atividade acadêmico-científico-culturais. Essas atividades estão previstas lá e seguimos fielmente o que está proposto. Se o aluno entrar com pedido de atividade que não consta lá não podemos atender. (...) O Projeto Pedagógico tem que contemplar alguns itens já pré-estabelecidos, como um histórico do curso, um histórico das avaliações do curso, a sequência curricular aconselhada, perfil do profissional (licenciatura e bacharelado), mudanças ocorridas com a atual reestruturação, que no nosso caso era atender legislação. Então, o Projeto Pedagógico é o centro da reestruturação. Claro que, além do Projeto, você tem todo um restante de documentação. Cada disciplina tem seu plano de ensino, carga horária, tem pré-requisito, etc. Mas, de uma forma geral, no Projeto Pedagógico está tudo muito detalhado, em termos de disciplina, o que vai acontecer. Os 30% da carga horária total do curso destinados a disciplinas de cunho didático-pedagógico (exigência da deliberação 111) estão detalhados no projeto.	Então, o Projeto Pedagógico é o centro da reestruturação. Claro que, além do Projeto, você tem todo um restante de documentação. Cada disciplina tem seu plano de ensino, carga horária, tem pré-requisito, etc. Mas, de uma forma geral, no Projeto Pedagógico está tudo muito detalhado, em termos de disciplina, o que vai acontecer.	PPC como documento balizador para os cursos de formação
C2	Não respondeu.	---	---
C3	Sim, a gente conseguiu fazer um documento que fosse assim próximo do que é possível dentro da instituição, e eu acho que ele tem uma característica de ser bastante realista, dentro das possibilidades do curso. Agora, se ele vai ser alcançado para o aluno... (telefonema). Então, se o projeto pedagógico vai se concretizar na formação de todos os alunos, eu não acredito que vai ser completo para todos. Por quê? Os alunos acabam	Sim, a gente conseguiu fazer um documento que fosse assim próximo do que é possível dentro da instituição, e eu acho que ele tem uma característica de ser bastante realista, dentro das possibilidades do curso.	PPC como documento balizador para os cursos de formação

Questão 12: Os cursos de formação possuem alguns documentos balizadores, como o Projeto Pedagógico de Curso. Você acredita na intenção desse documento?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	achando certos percursos aí de fazer disciplinas diferentes, em outros lugares. Às vezes também dependendo do tipo de oferecimento que acontece num determinado período, não seguem muito bem a proposta da disciplina, e aí isso vai desvirtuando um pouco a formação geral. Mas o que eu tenho visto é que os alunos que saem daqui, em geral, têm um preparo muito bom, dentro desse perfil esperado pelo Projeto Político Pedagógico. A maioria consegue enfrentar os processos profissionais com sucesso, fazendo concursos na escola pública, ou mesmo conseguindo vagas em escolas particulares, indo para as pós-graduações, o que eu acho que faz com que o Projeto Político Pedagógico esteja, num certo nível, sendo atingido. (...) Eles não têm muita consciência do que é o Projeto Político Pedagógico. Acho assim, que até as professoras da área pedagógica e didática sim, tem uma visão mais entrosada das disciplinas pedagógicas. Mas os professores que trabalham mais com as disciplinas de conteúdo eu não sei. (...) Os externos ao departamento são poucos no caso da licenciatura. Mas mesmo dentro do Departamento de Matemática eu acho que eles não têm uma visão do todo do Projeto Pedagógico da licenciatura. Apesar de que a gente comenta nas instâncias. Como eu falei, como eles acabam trabalhando isoladamente dentro das disciplinas, às vezes é um docente que dá uma disciplina e depois muda, e isso tem um fluxo muito grande, uma dinâmica muito grande, então eu acho que muitos não têm essa visão total. Mas eu acho que aí a coordenação do curso tem um papel importante, porque ela tenta manter.	Então, se o projeto pedagógico vai se concretizar na formação de todos os alunos, eu não acredito que vai ser completo para todos. Por quê? Os alunos acabam achando certos percursos aí de fazer disciplinas diferentes, em outros lugares. Às vezes também dependendo do tipo de oferecimento que acontece num determinado período, não seguem muito bem a proposta da disciplina, e aí isso vai desvirtuando um pouco a formação geral.	Não alcance do projeto pedagógico na formação dos alunos
		Eles não têm muita consciência do que é o Projeto Político Pedagógico. (...) Os externos ao departamento são poucos no caso da licenciatura. Mas mesmo dentro do Departamento de Matemática eu acho que eles não têm uma visão do todo do Projeto Pedagógico da licenciatura.	Desconhecimento do Projeto Político Pedagógico pelos professores
		Como eu falei, como eles acabam trabalhando isoladamente dentro das disciplinas, às vezes é um docente que dá uma disciplina e depois muda, e isso tem um fluxo muito grande, uma dinâmica muito grande, então eu acho que muitos não têm essa visão total.	Isolamento do professor

Questão 13: Qual o perfil profissional dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática hoje?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	O que esperamos é que o aluno que fez a Licenciatura atue no Ensino Fundamental e Médio de modo a tentar mudar ou melhorar a forma como está o ensino hoje em dia, principalmente a escola pública que acho que sofre as maiores consequências. Mas eu não sei se a gente tem atingido esse objetivo não. Temos percebido que muitos alunos tem ido fazer um mestrado ou ele chega no fim do curso e fala "Ah, eu não quero ir pra escola não. Eu fiz estágio e não sei se é isso que eu quero pra mim não." Então as vezes a gente acha que o estágio está assustando um pouquinho o aluno (risos) pois tem mostrado a realidade do ensino.	O que esperamos é que o aluno que fez a Licenciatura atue no Ensino Fundamental e Médio de modo a tentar mudar ou melhorar a forma como está o ensino hoje em dia, principalmente a escola pública que acho que sofre as maiores consequências.	Formação de professores para o EF e EM
			Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação

Questão 13: Qual o perfil profissional dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática hoje?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C2	Nessas reuniões que eu fiz enquanto coordenador, eu percebi que... Temos três cursos de Matemática, e tinham também os seus bacharelados, dois, desculpe, acho que na época eram dois. E aquilo que se deseja do bacharel e do licenciado é um pouco diferente. Mas o curso de Bauru tinha a opção de formar o licenciado em Matemática. E até hoje é assim. Acho que todos os demais, somos seis cursos de Matemática na Unesp, o único que continua sendo só de licenciatura é o de Bauru. O de Bauru não é bacharelado. Claro que alguns professores diziam que a gente precisa tomar certo cuidado para não transformarmos a nossa licenciatura num bacharelado, ou como vocês adoram usar a expressão, o fazer "Frankstein BachLic", essa expressão que vocês adoram usar (risos). Mas acho que nós tínhamos claro. Os alunos do nosso curso deveriam ser professores de matemática e, portanto, eles deveriam ter uma formação parecida com aquilo que os outros professores de matemática da Unesp recebem nos seus cursos. Para isso nós imaginamos que não seria também razoável nós eliminarmos a possibilidade de que algum desses alunos desejasse fazer mestrado e doutorado na matemática pura, por exemplo. Então, o nosso curso não elimina essa possibilidade. Claro que por ser um curso de licenciatura, esse não é um objetivo em princípio. Então também não é destinado a formar os alunos que estarão em bacharelados e doutorados em matemática pura.	Os alunos do nosso curso deveriam ser professores de matemática e, portanto, eles deveriam ter uma formação parecida com aquilo que os outros professores de matemática da Unesp recebem nos seus cursos.	Formação de professores para o EF e EM
		Para isso nós imaginamos que não seria também razoável nós eliminarmos a possibilidade de que algum desses alunos desejasse fazer mestrado e doutorado na matemática pura, por exemplo. Então, o nosso curso não elimina essa possibilidade.	Formação para a Pós-Graduação
C3	Bom, não vou saber listar todas as habilidades lá que a gente colocou, detalhamento desse perfil, mas em síntese a gente gostaria que esse egresso fosse capaz de trabalhar em equipe, que ele fosse capaz de visualizar a importância social da matemática e ensinar de acordo com essa importância social, levar em conta também os aspectos culturais e da legislação nacional, para que ele tenha essa atuação adequada, e seja capaz de aprender, sempre de se renovar como profissional para se manter atualizado. Então em linhas gerais é esse o perfil. E que seja capaz também de entender os conteúdos matemáticos para poder ensinar. Essas são as linhas gerais desse perfil. Depois tem os detalhamentos, de como que isso se dá, a questão da legislação, a questão da história da educação e como que ele vai olhar para os aspectos históricos da Educação Matemática na escola, e própria organização do sistema brasileiro de educação.	Bom, não vou saber listar todas as habilidades lá que a gente colocou, detalhamento desse perfil, mas em síntese a gente gostaria que esse egresso fosse capaz de trabalhar em equipe, que ele fosse capaz de visualizar a importância social da matemática e ensinar de acordo com essa importância social, levar em conta também os aspectos culturais e da legislação nacional, para que ele tenha essa atuação adequada, e seja capaz de aprender, sempre de se renovar como profissional para se manter atualizado	Formação para trabalhar em equipe e de forma interdisciplinar
			Conhecimento do papel social do educador e da matemática
			Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos e da instituição
			Inacabamento da formação docente
		Depois tem os detalhamentos, de como que isso se dá, a questão da legislação, a questão da história da educação e como que ele vai olhar para os aspectos históricos da Educação Matemática na escola, e própria organização do sistema brasileiro de educação.	Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação

Questão 14: O que você entende por profissionalização docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**

Questão 14: O que você entende por profissionalização docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	Eu vejo como preparar melhor o professor para estar atuando em sala de aula. Ser professor não é um "hobby". É importante saber que clientela o docente está trabalhando, quais são os objetivos e como que as coisas se articulam (disciplinas e conteúdos). É encarar de fato como uma profissão, pois é uma atividade que desempenha um papel fundamental na vida daquela pessoa que você está lidando diretamente.	Eu vejo como preparar melhor o professor para estar atuando em sala de aula.	Formação de professores para o EF e EM
		É encarar de fato como uma profissão, pois é uma atividade que desempenha um papel fundamental na vida daquela pessoa que você está lidando diretamente.	Reconhecimento da docência enquanto profissão
C2	Eu acredito que a profissionalização docente é entendermos que a docência é uma profissão. Acho que foi a primeira fala nossa. Nós entendemos que ser professor é uma profissão. Por ser uma profissão me parece que fica claro que esse profissional, esse sujeito tem responsabilidades, mas ele deve ter também alguns direitos, ele deve ter também uma formação que permita que ele desenvolva bem essa atuação profissional.	Eu acredito que a profissionalização docente é entendermos que a docência é uma profissão.	Reconhecimento da docência enquanto profissão
		Por ser uma profissão me parece que fica claro que esse profissional, esse sujeito tem responsabilidades, mas ele deve ter também alguns direitos, ele deve ter também uma formação que permita que ele desenvolva bem essa atuação profissional.	Direitos e deveres da profissão docente
			Formação de professores para o EF e EM
C3	Eu acho que a gente sempre pensou no Brasil, sempre, até pouco tempo pensava no Brasil, que os docentes poderiam ser qualquer pessoa que soubesse aquele assunto, sobre aquele assunto, para poder ensinar. E hoje a gente verifica que isso não é suficiente. Então, você pensar na profissionalização docente é pensar que precisa formar um profissional que tem habilidades específicas para trabalhar com o ensino, com a educação e o sistema educacional, e todas essas questões que isso demanda. E ao mesmo tempo em que essa pessoa vai ter que ter habilidades profissionais, como toda profissão, ela tem que ter aptidões naturais e inclinações para essa profissão também. Mas não pode ter só esta questão... Porque antigamente a gente falava "Ah, ele gosta de ser professor, então vai ser professor" ou então, "Você sabe muito de tal coisa, então vai ser professor". Então não é suficiente. Eu vejo que para a profissionalização você precisa ter conhecimentos específicos do que é o ofício, ou a arte de ser professor, como em outras profissões isso também demanda. Então eu vejo que hoje a gente tem uma visão um pouco mais ampla nas próprias licenciaturas sobre essa profissionalização. Porque a gente achava que bastava saber o conteúdo e ter aptidão para ensinar aquele conteúdo, que você já era suficientemente profissional na área.	Então, você pensar na profissionalização docente é pensar que precisa formar um profissional que tem habilidades específicas para trabalhar com o ensino, com a educação e o sistema educacional, e todas essas questões que isso demanda.	Reconhecimento da docência enquanto profissão
		Eu vejo que para a profissionalização você precisa ter conhecimentos específicos do que é o ofício, ou a arte de ser professor, como em outras profissões isso também demanda.	Conhecimento da profissionalidade docente

Questão 15: Quais temas de estudo você acredita que ainda não foram suficientemente abordados para a melhoria da profissionalização docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**

Questão 15: Quais temas de estudo você acredita que ainda não foram suficientemente abordados para a melhoria da profissionalização docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	Que foram pouco explorados? Você diz, em termos assim, na faculdade? Nessa preparação que ele tem? (...) Em termos dessa preparação eu acho que hoje em dia, em termos de currículo, eu acho que tem melhorado nesse sentido. Eu acho que você discute mais as possibilidades. O que eu acho é que as coisas não podem estar dissociadas, eu não posso substituir uma coisa com a outra. O que eu comento com os alunos: "Olha, não adianta você se preparar para ser professor só no aspecto didático. Não basta querer ser um showman" (risos) ". Algumas pessoas tem uma facilidade maior de comunicação mas é importante se preparar tanto para a parte didático-pedagógica como de conteúdo. Costumo falar para os alunos: "Você tem que se preparar pra tudo". Observar o tipo de aluno que você tem lá em sala de aula, saber lidar com esse aluno pois cada um tem uma vivência diferente. É difícil a gente achar um meio, algo comum para tratar as vezes com 40 dentro de uma sala e ainda não esquecer do conteúdo. Isso me preocupa em termos de restruturação e de coisas que vem de cima pra baixo. Fala-se muito em formação do professor. Mas o que que é a formação do professor? Formação do professor pra mim não é só pensar na parte didático-pedagógica mas pensar também em conteúdo. Essas coisas tem que estar interligadas, senão me preparo numa coisa e chego lá e cometo erros grosseiros, vamos pensar assim, em termos de Matemática. Não podemos dissociar uma coisa da outra. Já que a formação hoje lá no Ensino Médio está cada vez pior, então na faculdade é a chance que ele tem de aprender um pouco mais de Matemática além do que ele vai ensinar pra se preparar melhor... Nesse sentido é que às vezes falta uma articulação maior. Eu não posso só ficar discutindo o como fazer, se eu não sei o quê fazer... Então acho que essas coisas precisam que caminhar juntas.	O que eu acho é que as coisas não podem estar dissociadas, eu não posso substituir uma coisa com a outra. O que eu comento com os alunos: "Olha, não adianta você se preparar para ser professor só no aspecto didático. Não basta querer ser um "showman" (risos). Algumas pessoas tem uma facilidade maior de comunicação mas é importante se preparar tanto para a parte didático-pedagógica como de conteúdo. Costumo falar para os alunos: "Você tem que se preparar pra tudo".	Formação do conhecimento matemático e pedagógico
		Formação do professor pra mim não é só pensar na parte didático-pedagógica mas pensar também em conteúdo. Essas coisas tem que estar interligadas, senão me preparo numa coisa e chego lá e cometo erros grosseiros, vamos pensar assim, em termos de Matemática.	Formação do conhecimento matemático
C2	Olha, esse "eventualmente algo" que não foi abordado é possível. Mas eu acredito que para a formação todos os temas que estão na mesa, que estão na pauta, são importantes. Seria bacana que nós pudéssemos refletir sobre quase todos eles, e a formação desse profissional é um pouco a integração desses diversos tópicos, com os quais o profissional da docência, num tema, trabalha e se envolve, e se forma também.	Seria bacana que nós pudéssemos refletir sobre quase todos eles, e a formação desse profissional é um pouco a integração desses diversos tópicos, com os quais o profissional da docência, num tema, trabalha e se envolve, e se forma também.	Conhecimento da profissionalidade docente
C3	Eu não sei. Do ponto de vista teórico eu não sei se ainda existem muitos temas que... Mas dentro da formação do professor eu acho que talvez a gente ainda precise trabalhar um pouco mais isso, dentro das licenciaturas. Aqui na nossa a gente procura falar sobre isso, até dos aspectos, não só dos aspectos legais, mas também dos aspectos de competências profissionais e habilidades que o professor precisa ter e tal. Mas não sei se os alunos ainda encaram essa questão da profissionalização como algo tão relevante. Porque ainda na sociedade tem essa ideia de que "basta você gostar", "basta você saber" aquela informação, aqueles conteúdos para ser um professor.	Aqui na nossa a gente procura falar sobre isso, até dos aspectos, não só dos aspectos legais, mas também dos aspectos de competências profissionais e habilidades que o professor precisa ter e tal.	Conhecimento da profissionalidade docente

Questão 16: Qual é o seu papel enquanto coordenador de um curso de Licenciatura em Matemática? Quais são as atribuições do coordenador?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**

Questão 16: Qual é o seu papel enquanto coordenador de um curso de Licenciatura em Matemática? Quais são as atribuições do coordenador?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	Aqui o curso é de Matemática (o coordenador é um só) e assim a Licenciatura e o Bacharelado caminham juntos. Em nenhum momento o aluno faz um opção formal por uma das modalidades. Mas, a partir do 2º ano ele tem que ter decidido por conta das escolhas das disciplinas. Então acho que o papel do coordenador é de "cuidar" do curso como um todo. Por exemplo: cuidar da reestruturação do curso, avaliação de disciplinas, intermediar algum problema de aluno-professor, sempre com o auxílio do Conselho de Curso. Embora a atribuição de disciplinas seja responsabilidade dos Departamentos envolvidos, a atribuição de docentes ao primeiro ano do curso é feita primeira (a pedido do Conselho de Curso), buscando pessoas que tenham perfil para trabalhar com os ingressantes. Esse cuidado com o curso é importante e acredito que vem sendo feito já faz muito tempo. O coordenador em geral ajuda também na organização da Semana de Estudos, o que permite um contato maior com os alunos, além de outros eventos que os alunos possam participar.	Então acho que o papel do coordenador é de "cuidar" do curso como um todo. Por exemplo: cuidar da reestruturação do curso, avaliação de disciplinas, intermediar algum problema de aluno-professor, sempre com o auxílio do Conselho de Curso.	Gestão política e pedagógica do curso
			Importância da orientação na formação acadêmica
		Embora a atribuição de disciplinas seja responsabilidade dos Departamentos envolvidos, a atribuição de docentes ao primeiro ano do curso é feita primeira (a pedido do Conselho de Curso), buscando pessoas que tenham perfil para trabalhar com os ingressantes.	Articulação de docentes com as disciplinas
		O coordenador em geral ajuda também na organização da Semana de Estudos, o que permite um contato maior com os alunos, além de outros eventos que os alunos possam participar.	Participação e organização de eventos acadêmicos
C2	Vamos lá. No nosso caso, na universidade, nós não temos um coordenador vitalício. O coordenador é alguém que assume esse papel usualmente por dois anos. Pode até ser reconduzido por mais dois anos, mas em princípio o coordenador, ao assumir a coordenação de um curso, sabe que por dois anos ele vai estar à frente de um processo de condução do curso. Eu gostava muito de dizer isso pra mim mesmo, mas para o conselho de curso com o qual eu trabalhava, e para os alunos, que o coordenador não é o dono do curso. O coordenador é apenas alguém que lidera um certo processo, e tem as incumbências regimentais e legais de conduzir o curso. Bom, os cursos normalmente têm uma história. O nosso aqui de Bauru, em particular, ele foi iniciado no ano de 1969, na antiga Fundação que eu comentei em princípio da minha fala contigo. E desde então nós temos, a cada ano, chegando um novo grupo de estudantes. Ele tem uma história, ele não pode ser reinventado a cada ano. Bom, além disso, quando nós assumimos um curso qualquer, pelo menos num certo momento, ele tem um Projeto Político Pedagógico que impõe algumas diretrizes, impõe limitações no curso, e essas devem ser respeitadas. O coordenador não tem o poder de dizer "Está tudo errado, agora eu sei como é, e eu vou dizer qual é a forma correta que deve ser feito". O que mais? No nosso caso, na universidade pública, eu acredito que ela é relativamente democrática, aonde um coordenador não coordena sozinho, ele tem um conselho que se reúne com certa periodicidade, pelo menos uma vez por mês, pra decidir todas as questões que envolvem o curso, e, principalmente, aquelas que são mais polêmicas. Então, no período que eu estive como coordenador, eu percebi bastante isso. (...) Nós fomos instados, pela reitoria da Unesp, a fazermos uma reestruturação do curso, porque os gestores da universidade, naquele momento, gostariam que os cursos de mesma denominação, então no caso todos os cursos de Licenciatura em Matemática e o Bacharelado em Matemática, tivessem uma certa semelhança, tivessem uma proximidade. Eu tenho a impressão que eles diziam, na época, que talvez fosse para que os cursos melhores pudessem alavancar os cursos que	Eu gostava muito de dizer isso pra mim mesmo, mas para o conselho de curso com o qual eu trabalhava, e para os alunos, que o coordenador não é o dono do curso. O coordenador é apenas alguém que lidera certo processo, e tem as incumbências regimentais e legais de conduzir o curso.	Gestão política e pedagógica do curso
		Bom, além disso, quando nós assumimos um curso qualquer, pelo menos num certo momento, ele tem um Projeto Político Pedagógico que impõe algumas diretrizes, impõe limitações no curso, e essas devem ser respeitadas.	Respeito e conhecimento para a implementação do PPC
		No nosso caso, na universidade pública, eu acredito que ela é relativamente democrática, aonde um coordenador não coordena sozinho, ele tem um conselho que se reúne com certa periodicidade, pelo menos uma vez por mês, pra decidir todas as questões que envolvem o curso, e, principalmente, aquelas que são mais polêmicas.	Gestão democrática

Questão 16: Qual é o seu papel enquanto coordenador de um curso de Licenciatura em Matemática? Quais são as atribuições do coordenador?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	naquele momento tivessem um desempenho inferior, mas eu acredito que também tinha uma forma de tentar nivelar um pouco o custo dos cursos. Os cursos teriam cargas mais ou menos parecidas, teriam disciplinas mais próximas. Algo que foi também verbalizado, em algum momento, era a possibilidade de aluno de um curso transferir para outro curso e ter um ônus, ter o preço a pagar um pouco menor, pelos cursos serem um pouco mais parecidos. Bom, então aí eu entendi que existia uma decisão de uma instituição, no caso a universidade, era uma imposição da universidade. Mas nós não podíamos fazer de qualquer modo, nós tínhamos uma legislação. Então o MEC, junto com o Conselho Nacional de Educação, colocavam normas, e no meio do caminho nós percebemos que existia ainda um Conselho Estadual de Educação, que também tinha de alguma forma alcance sobre as instituições públicas do estado de São Paulo, e nós, por sermos uma instituição pública, tínhamos que respeitar também o Conselho Estadual de Educação. Então veja, não é o coordenador junto com o seu conselho que decide o que fazer. Existiam lá algumas normas que vinham do MEC, portanto do governo federal, existiam algumas outras normas no âmbito do governo do estado, ou pelo menos instituições estaduais, depois tinha a nossa própria universidade, e nós tínhamos a história nossa, que também não dava pra falar assim "Então o curso que nós fizemos desde 69 não é bom, vamos rasgar, e agora vamos fazer um bom". Também não poderia ser assim. Tínhamos que respeitar. Mais uma vez, a gente percebe que de certo modo esse é um trabalho que em algum sentido respeita a coletividade. Ao reformularmos o curso, então, respeitamos todas essas instâncias, e o conselho e cada professor que participa também, em algum momento, apresenta seu ponto de vista, faz suas reivindicações. Todos esses agentes estão envolvidos no processo. Nós somos um pouco uma miscelânea de respeitar a participação de cada um desses agentes.	Ao reformularmos o curso, então, respeitamos todas essas instâncias, e o conselho e cada professor que participa também, em algum momento, apresenta seu ponto de vista, faz suas reivindicações. Todos esses agentes estão envolvidos no processo. Nós somos um pouco uma miscelânea de respeitar a participação de cada um desses agentes.	Adequação à estrutura institucional e ao conselho
C3	A coordenação do curso tem um papel importante, porque ela tenta manter as orientações dos docentes dentro das disciplinas. Nem sempre a gente consegue que eles cumpram as orientações (risos), mas a gente passa as orientações. Por exemplo, agora nós estamos estudando criar uma disciplina. Porque nós já criamos a "Análise para Licenciatura" diferentemente da "Análise" do bacharelado, agora acabamos de criar "Geometria para Licenciatura" diferente da "Geometria" para o bacharelado, do curso formal de Geometria, e nós estamos pensando em criar uma "Álgebra para Licenciatura" também porque é uma solicitação dos alunos". Então nessas disciplinas, a gente tenta conversar com os docentes falando que realmente o enfoque é outro, que é uma outra proposta, que não é simplesmente deixar de fazer conteúdos do bacharelado, mas fazer um outro olhar sobre os conteúdos para que o professor possa aproveitar essa formação quando ele for ensinar as coisas no ensino básico. (...) Então, tem essa questão da diretriz do Projeto Pedagógico. A gente sempre participa de todas as reestruturações curriculares para o curso, não só do Projeto Pedagógico. A coordenação, aqui, analisa todas as propostas de reestruturação curricular, mesmo as disciplinas de computação, física e matemática. A gente tem também uma participação grande com a avaliação do andamento das disciplinas, que a Comissão de Graduação tenta fazer aqui. A gente tem tido algumas dificuldades com relação ao apoio da própria estrutura da universidade, do sistema de avaliação, porque a gente não está conseguindo os dados das disciplinas, e quais são os alunos, para fazer um sistema	A coordenação do curso tem um papel importante, porque ela tenta manter as orientações dos docentes dentro das disciplinas. Nem sempre a gente consegue que eles cumpram as orientações (risos), mas a gente passa as orientações.	Articulação de docentes com as disciplinas
		A coordenação, aqui, analisa todas as propostas de reestruturação curricular, mesmo as disciplinas de computação, física e matemática.	Gestão política e pedagógica do curso
		A gente tem também uma participação grande com a avaliação do andamento das disciplinas, que a Comissão de Graduação tenta fazer aqui.	Avaliação e acompanhamento das disciplinas

Questão 16: Qual é o seu papel enquanto coordenador de um curso de Licenciatura em Matemática? Quais são as atribuições do coordenador?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	informatizado, e o sistema que era feito manualmente agora tem se mostrado inviável, os alunos não têm dado muito retorno. Então a gente está tentando fazer uma informatização. A coordenação também participa da avaliação das disciplinas pertinentes ao seu curso. Também tem uma atuação bastante grande com relação ao apoio aos alunos, quando eles têm problemas acadêmicos, claro, para conseguir terminar o curso, mas também quando eles mostram alguns problemas até assim de ordem mais de indecisão quanto à carreira. A gente tem procurado conversar bastante com esses alunos, temos ouvidos alunos na coordenação também para trazerem sugestões para o curso. Essa da criação da disciplina de "Álgebra para Licenciatura" já é uma reinvindicação que já tem alguns anos, uns dois ou três anos, dos alunos, mas que a gente ainda não conseguiu concluir. Então, dentro das possibilidades da coordenação, a gente... A integração dos alunos do primeiro ano também é uma coisa na qual a gente participa bastante para que eles se sintam acolhidos dentro do curso.	Também tem uma atuação bastante grande com relação ao apoio aos alunos, quando eles têm problemas acadêmicos, claro, para conseguir terminar o curso, mas também quando eles mostram alguns problemas até assim de ordem mais de indecisão quanto à carreira.	Importância da orientação na formação acadêmica
		A integração dos alunos do primeiro ano também é uma coisa na qual a gente participa bastante para que eles se sintam acolhidos dentro do curso.	Integração dos alunos ingressantes no curso

Questão 17: Em sua opinião, existe espaço para o coordenador propor discussões e debates sobre o processo de formação inicial?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	Sim, sem dúvida. Quando retomamos a grade proposta durante o processo de articulação, para finalizar a reestruturação (tinha que ser implementada a partir de 2015) fizemos uma divisão de trabalhos quando fechamos a grade final. Cada departamento ficou encarregado da redação final dos planos de disciplinas (conteúdo, ementa, objetivos, etc) de sua responsabilidade. Então, todo esse planejamento em termos de disciplinas foi dividido. Tivemos que incluir Filosofia da Educação e optamos por uma disciplina de 30h, embora outros cursos tenham uma carga horária maior. Nem todos fizeram da mesma forma. (...) O Conselho de Curso tem reuniões assim praticamente mensais. E tem o coordenador, e sempre no Conselho tá o coordenador e o vice coordenador e os outros membros. Então, não só o coordenador, como qualquer outro conselheiro, pode propor algum tema que se discuta lá. E se não discuto naquele momento, eu digo, olha precisamos discutir... Ou vai vir alguma legislação sobre isso e precisamos abrir discussão disso. O Conselho pode ser um momento, assim, inicial de discussão, e depois se abre, mas não só... até aluno, as vezes se quer fazer alguma consulta ou alguma coisa ele pode encaminhar.	Sim, sem dúvida. Quando retomamos a grade proposta durante o processo de articulação, para finalizar a reestruturação (tinha que ser implementada a partir de 2015) fizemos uma divisão de trabalhos quando fechamos a grade final.	Trabalho coletivo para desenvolvimento do PPC
		O Conselho de Curso tem reuniões assim praticamente mensais. E tem o coordenador, e sempre no Conselho tá o coordenador e o vice coordenador e os outros membros. Então, não só o coordenador, como qualquer outro conselheiro, pode propor algum tema que se discuta lá.	Gestão democrática
C2	Acredito que sim, sim. No nosso curso nós participamos de forma relativamente ativa. Alguns professores com formação em Educação Matemática, participando do conselho inclusive. Então as discussões sobre qual é o professor de matemática que o nosso curso de Licenciatura em Matemática deseja formar sempre esteve presente. Além disso, nós temos também os professores do Departamento de Educação que têm uma reflexão específica sobre isso. Mas os professores de matemática, de formação mais específica, são professores também, e também estão pensando e refletindo sobre a formação dos professores de Matemática. Eu acredito que sim.	Então as discussões sobre qual é o professor de matemática que o nosso curso de Licenciatura em Matemática deseja formar sempre esteve presente.	Formação do futuro professor

C3	Agora tem tido um pouco mais por conta das exigências legais do Conselho Estadual de Educação, principalmente essa última Deliberação, a 111, e depois a reedição seguinte dela. Como veio por força da lei, para que a gente pudesse ter o reconhecimento do curso renovado, então a gente teve mais espaço. Mas antes não tinha muito espaço, não. Essa mudança aí, apesar de toda atrapalhada a forma como o Conselho impôs para as universidades públicas essa Deliberação e a forma de organização curricular, de uma certa maneira foi boa, porque obrigou as instituições a ouvirem mais sobre as demandas da formação de professores.	Agora tem tido um pouco mais por conta das exigências legais do Conselho Estadual de Educação, principalmente essa última Deliberação, a 111, e depois a reedição seguinte dela. Como veio por força da lei, para que a gente pudesse ter o reconhecimento do curso renovado, então a gente teve mais espaço.	Formação do futuro professor

Questão 18: Em que medida ficam as distribuições entre os encargos políticos, administrativos e pedagógicos? Quais desses são mais explorados na função de coordenador?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	O Conselho sugere muitas coisas. Por exemplo, tem uma portaria da Pró-reitora que diz quais são as atribuições do Conselho de Curso, do Coordenador e Vice Coordenador. Então, por exemplo, não é atribuição do Conselho fazer atribuição de disciplina. Quem faz atribuição de disciplinas são os departamentos. No entanto, temos uma prática há muito tempo de decidir, antes da atribuição total, quais os docentes que atuarão no primeiro ano do curso, pois existe um trabalho diferenciado. Agora, é papel também do Conselho discutir a atuação do docente, e caso alguma reclamação esteja acontecendo, se necessário, pode chamar o docente para conversar. (...) No Conselho de Curso temos representantes de todos os departamentos e dos alunos também. São 2 membros da Matemática, dois membros da Educação Matemática, um membro da Educação, um da Física, um do DEMAC e um discente. Se surge algum problema com algum departamento, sugere-se que se traga para o Conselho para discutir. (...) Sim, a gente pede que seja via os representantes. E claro, se tem algum problema mais direto a gente se conversa. Então, não vou dizer que é um papel muito mediador entre os departamentos, mas você acaba discutindo questões do curso de uma forma geral. (...) Reuniões. São muitas... Por exemplo, se você está na coordenação do curso, você está no Conselho de Curso, e automaticamente você vai pra Comissão de Ensino. Aí dentre todos os coordenadores de Curso um tem que ser membro da Congregação, e eu acabei ficando como membro da Congregação. Portanto, já estava em três comissões. Além disso, participei da Comissão das Licenciaturas, a nível de pró-reitoria. Essa é a parte administrativa. (...) Por exemplo, tudo que é problema relativo ao ensino tem que passar por essa Comissão de Ensino. Restruturações de outros cursos, ou algum outro tipo de problema com aluno que precisa de aprovação, passa por pelo menos uma dessas comissões. A	Agora, é papel também do Conselho discutir a atuação do docente, e caso alguma reclamação esteja acontecendo, se necessário, pode chamar o docente para conversar.	Avaliação e acompanhamento das disciplinas
		Se surge algum problema com algum departamento, sugere-se que se traga para o Conselho para discutir. (...) Então, não vou dizer que é um papel muito mediador entre os departamentos, mas você acaba discutindo questões do curso de uma forma geral.	Gestão política e pedagógica do curso
		Reuniões. São muitas... Por exemplo, se você está na coordenação do curso, você está no Conselho de Curso, e automaticamente você vai pra Comissão de Ensino. (...) Portanto, já estava em três comissões. Além disso, participei da Comissão das Licenciaturas, a nível de pró-reitoria. Essa é a parte administrativa.	Articulação das funções do coordenador
			Gestão administrativa do curso

Questão 18: Em que medida ficam as distribuições entre os encargos políticos, administrativos e pedagógicos? Quais desses são mais explorados na função de coordenador?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	Congregação é uma vez por mês e eu representava os coordenadores de curso do IGCE. Se alguém me passasse algum tema que gostaria que fosse discutido, eu levava para a reunião. Na Comissão das Licenciaturas discutimos bastante sobre a Deliberação 111. Além disso, tem outros assuntos que sempre passam pela coordenação. Por exemplo, se um aluno da Matemática pede pra fazer uma disciplina com um outro curso, ele solicita na seção de graduação, e vem tudo isso por conselho, que tem dar parecer sobre equivalência. Se o aluno tranca disciplina, ou pede suspensão de matrícula no curso, tudo ele pede na seção de graduação e vem para a coordenação, que precisa passar em Conselho. Então, tem coisas que dá pra você passar ad-referendum, mas tem coisas que você tem que passar tudo em reunião. Percebe-se que uma parte burocrática que aumentou muito, desde a época que eu entrei aqui. Eu estou agora como vice coordenadora. Se a coordenadora não pode ir em reunião, tento ir, desde que não choque horário de aula também. E já aconteceu das duas não poderem ir (risos) e às vezes tentamos ver se algum membro do Conselho pode ir. Resumindo, está todo mundo sobrecarregado.	Por exemplo, se um aluno da Matemática pede pra fazer uma disciplina com um outro curso, ele solicita na seção de graduação, e vem tudo isso por conselho, que tem dar parecer sobre equivalência. Se o aluno tranca disciplina, ou pede suspensão de matrícula no curso, tudo ele pede na seção de graduação e vem para a coordenação, que precisa passar em Conselho.	Importância da orientação na formação acadêmica
C2	Olha, o coordenador é instado, ele é chamado a trabalhar com muitas instâncias. Como eu mencionei, num certo momento, eu fui chamado, junto com o meu conselho do curso, a fazer uma reestruturação. Então, nesse momento quem me chamou foram as instâncias administrativas, a reitoria no caso. Ao mesmo tempo, nós temos uma série de ações que regulam o trabalho de um curso. Por exemplo, a cada três anos nós temos que fazer o Enade, o Exame Nacional de Desempenho, e temos que inscrever os alunos que farão parte nesses programas. O que mais? Nós temos, a todo momento, a nossa própria instituição, mais local, a faculdade: Quem são os alunos que irão se formar? Quais são os alunos que estão ficando com o desempenho muito fora do padrão, e que, portanto, precisam de cuidado especial, de acompanhamento, de um tutor, para que esses alunos tenham melhor desempenho? Nós temos os conselhos de classe, que são espaços de organização e coletivo do curso, e que ele deve agir... Um professor do conselho de classe não necessariamente está no conselho do curso. O que ele pode e o que ele não pode fazer, ou o que ele deve fazer? O coordenador de curso tem que estar mediando essas diversas instâncias que são acadêmico-burocráticas, em alguns momentos ele tem que preencher e tomar decisões muito mais burocráticas que do que acadêmicas, que eventualmente um bom secretário poderia fazer. E, além disso, existe a questão do dia a dia, por exemplo, um professor que não se intera muito bem com uma turma, isso acaba acionando algumas outras instâncias, e chega de algum modo no conhecimento do coordenador, depois de conselho. Existem até disputas algumas vezes entre aluno e aluno. Num momento em que eu estive na coordenação do curso, fui chamado na sala da direção da faculdade por duas vezes para responder questões, assim, muito pessoais. Numa delas, uma aluna do nosso curso era naquela época esposa de um cara que tinha sido marido de uma aluna de outro curso, e elas se engalfinharam aqui no campus, num certo dia, por uma coisa extra, as relações amorosas delas. Mas aqui no campus elas se engalfinharam, e a direção da faculdade me chamou e tivemos que mediar um conflito amoroso, ou sei lá, de relação né. Um outro conflito foi assim, no primeiro dia de aula nós estávamos recebendo calouros, e os alunos veteranos estavam preparando aquela coisa do trote, embora a gente tentando cercar, dizendo que não pode, e não pode, mas estavam lá, e tinham guaxe na mão, e pressionando a porta. Uma das alunas do primeiro ano se sentiu intimidada com a situação	Olha, o coordenador é instado, ele é chamado a trabalhar com muitas instâncias. Como eu mencionei, num certo momento, eu fui chamado, junto com o meu conselho do curso, a fazer uma reestruturação. Então, nesse momento quem me chamou foram as instâncias administrativas, a reitoria no caso.	Articulação das funções do coordenador
		Ao mesmo tempo, nós temos uma série de ações que regulam o trabalho de um curso. Por exemplo, a cada três anos nós temos que fazer o Enade, o Exame Nacional de Desempenho, e temos que inscrever os alunos que farão parte nesses programas. O que mais? Nós temos, a todo momento, a nossa própria instituição, mais local, a faculdade: Quem são os alunos que irão se formar? Quais são os alunos que estão ficando com o desempenho muito fora do padrão, e que, portanto, precisam de cuidado especial, de acompanhamento, de um tutor, para que esses alunos tenham melhor desempenho?	Avaliação e acompanhamento das disciplinas
			Importância da orientação na formação acadêmica
		Nós temos os conselhos de classe, que são espaços de organização e coletivo do curso, e que ele deve agir... Um professor do conselho de classe não necessariamente está no conselho do curso. O que ele pode e o que ele não pode fazer, ou o que ele	Gestão política e pedagógica do curso

Questão 18: Em que medida ficam as distribuições entre os encargos políticos, administrativos e pedagógicos? Quais desses são mais explorados na função de coordenador?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	e foi embora. Ao chegar na sua casa, ela escreveu para a direção da faculdade, falando, "Olha, que coisa essa? Está dito que não pode o trote, mas o trote está presente, a gente está vendo o tempo todo". E aí, no dia seguinte, estava eu, a vice coordenadora e o chefe do departamento tendo de discutir: "Mas tem trote?". É claro que tinha trote, todos nós sabemos. Se você passar por um campus grande de universidade, que apesar de todas as instâncias insistirem que não pode, e a coordenação tentar cercar, separar os alunos dos alunos calouros, mas o tal do trote está lá todo ano. Então são situações assim que o coordenador tem que estar mediando. Aliás, é um depoimento, o dia que eu achava mais desagradável na condição de coordenador era o dia do recebimento, o primeiro dia, na segunda-feira, dos alunos calouros, exatamente por causa dessa situação. Porque os alunos veteranos vinham mesmo pra fazer a tal da "brincadeira", que a gente nunca sabe o que vai acontecer depois. E pode ser eventualmente só uma brincadeira da qual todos saiam contentes, mas também pode ser algo que seja muito fora dos padrões, e sem dúvida o coordenador é responsável, mas ao mesmo tempo ele está envolvido numa circunstância na qual ele não consegue dominar muito bem.	deve fazer? O coordenador de curso tem que estar mediando essas diversas instâncias que são acadêmico-burocráticas, em alguns momentos ele tem que preencher e tomar decisões muito mais burocráticas que do que acadêmicas, que eventualmente um bom secretário poderia fazer.	Gestão administrativa do curso
		E, além disso, existe a questão do dia a dia, por exemplo, um professor que não se intera muito bem com uma turma, isso acaba acionando algumas outras instâncias, e chega de algum modo no conhecimento do coordenador, depois de conselho. Existem até disputas algumas vezes entre aluno e aluno.	Mediação na relação professor-aluno
C3	Eu acho que a parte burocrática sempre tem um volume maior (risos). Mas a parte pedagógica também toma bastante tempo. A parte política recentemente não tem causado muito trabalho, porque aqui na USP ela foi praticamente extinta (risos) nessa gestão. (...) A gente teve assim as instâncias de diálogo com a universidade bastante fechadas, bastante cerceadas, nesta última gestão. Mas antes, nas gestões anteriores, a gente tinha uma participação maior. Eu participei inclusive de um documento de formação de professores da USP que teve uma questão política importante para fortalecer as licenciaturas, onde a gente conseguiu até contratações, recursos financeiros diferenciados para dar continuidade a esse projeto, dentro de cada licenciatura. Então isso foi uma coisa política que precisou de um empenho bastante grande. Mas no atual momento, as coisas estão bastante cerceadas.	Eu acho que a parte burocrática sempre tem um volume maior.	Gestão administrativa do curso
		Mas a parte pedagógica também toma bastante tempo. A parte política recentemente não tem causado muito trabalho, porque aqui na USP ela foi praticamente extinta (risos) nessa gestão.	Gestão política e pedagógica do curso
		Eu participei inclusive de um documento de formação de professores da USP que teve uma questão política importante para fortalecer as licenciaturas, onde a gente conseguiu até contratações, recursos financeiros diferenciados para dar continuidade a esse projeto, dentro de cada licenciatura.	Articulação das funções do coordenador

Questão 19: Além da coordenação, você já exerceu outros cargos na universidade?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	Não, desde que entrei aqui sempre estive no Conselho de Curso. Primeiro como vice coordenadora e depois fiquei um bom período na Coordenação. Fui membro do conselho de departamento (sou atualmente) e participei de Comissão de Ensino e Congregação do Instituto, representando os coordenadores de curso. Na verdade, quando você está como coordenadora acaba participando como membro de outras comissões. Participei de uma comissão que foi criada, logo que entrei na coordenação, que chamava Comissão de Articulação de Cursos da Unesp. No caso da Matemática são 6 cursos na Unesp. Então a Pró-Reitoria montou uma comissão para discutir esses 6 cursos e apresentar, na medida do	Na verdade, quando você está como coordenadora acaba participando como membro de outras comissões. Participei de uma comissão que foi criada, logo que entrei na coordenação, que chamava Comissão de Articulação de Cursos da Unesp. No caso da Matemática são 6 cursos na Unesp. Então a Pró-Reitoria montou uma comissão para discutir esses 6 cursos e apresentar, na medida	Articulação das funções do coordenador

Questão 19: Além da coordenação, você já exerceu outros cargos na universidade?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	possível, um núcleo comum para esses cursos. Essa reflexão sobre os cursos motivou a pensar na reestruturação do curso, que foi finalizada em 2015. (...) A Pró-Reitoria criou várias subcomissões para que os cursos idênticos, vamos pensar assim, se falassem. Tínhamos os cursos de Matemática de: Rio Claro, Bauru, Rio Preto, Presidente Prudente, Ilha Solteira e Guaratinguetá.(...) Os cursos são de Matemática. Somente Rio Claro e Rio Preto possuem também o bacharelado. Dessa forma, o foco principal foram as Licenciaturas e o bacharelado foi discutido somente entre os cursos que tivessem a modalidade. (...) Eles queriam que os cursos fossem próximos uns dos outros (não iguais). Por exemplo, tínhamos cursos com 2800h, 3200h e até 3400h. Então, existiam cursos de Matemática com carga horária bastante diferente. A Prograd queria que os cursos "conversassem" entre si para que tivessem uma parte comum mas que cada um tivesse sua especificidade. Embora não aconteçam muitas transferências internas, se um aluno daqui fosse pra Rio Preto, por exemplo, ele poderia aproveitar boa parte das disciplinas. (...) Acho que a preocupação era com a carga horária mesmo. Não me recordo completamente, mas acho que Prudente, Guará e Bauru são noturnos. Ilha Solteira eu não tenho certeza. Agora, Rio Preto tem diurno e noturno e Rio Claro é diurno. (...) Tinha curso noturno com o mínimo de horas para que o aluno pudesse concluir em 4 anos também. Foi um processo longo de discussão e teve um material publicado na ProGrad, relatando as discussões e a proposta do núcleo comum de disciplinas. Me parece que Rio Preto chegou a mandar alguma coisa em termos dessa restruturação para Reitoria, mas ficou parado, por conta depois da Deliberação 111, do CEE. Na época, aqui em Rio Claro, começamos a discutir a restruturação mas aguardamos as orientações para atender a deliberação 111 para dar prosseguimento no processo de reestruturação, que foi finalizado em 2015. (...) Mas tudo que de discutia nas reuniões da Articulação, em termos de proposta de disciplina e do que mexer, eu trazia pra cá, fazia discussão com os departamentos envolvidos (o departamento de Matemática ainda não estava desmembrado). As ideias que surgiam eu levava para a próxima reunião. Então, foi bem discutido e foi um movimento interessante. Disciplinas pedagógicas, do Departamento de Educação, que tiveram as cargas horárias alteradas, também foram discutidas em conjunto.	do possível, um núcleo comum para esses cursos.	
C2	O coordenador do curso naturalmente tem assento aqui na nossa instituição na Comissão Permanente de Ensino. A Comissão Permanente de Ensino é uma comissão assessora da Congregação da Faculdade, que reflete sobre essas questões de caráter mais acadêmicos da faculdade. Ela faz, por exemplo, calendário, discute o desempenho da faculdade enquanto cursos, ela pensa sobre os cursos de graduação, trata de questões muitos pessoais, alunos que estão para serem jubilados, alunos que pedem dilação de prazo, e de uma série de questões bastante burocráticas da organização acadêmica da universidade. Então, o professor naturalmente, por ser coordenador, tem assento nessa comissão, é uma comissão que trabalha bastante ao longo do mês. Essa mesma comissão tem assento na Congregação, então eventualmente alguns dos professores, por estarem na Comissão	O coordenador do curso naturalmente tem assento aqui na nossa instituição na Comissão Permanente de Ensino.(...) Ou seja, quem está na situação de comando, acaba sempre sendo levado pra muitas outras instâncias, porque precisa pensar no curso, mas também está ali pensando na faculdade, ele está numa situação de vanguarda das discussões e, portanto, tem muito trabalho adicional.	Articulação das funções do coordenador

Questão 19: Além da coordenação, você já exerceu outros cargos na universidade?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	Permanente de Ensino, vão pra Congregação, e aí passam a ter responsabilidades diferentes. Essa comissão tem assento depois na Comissão de Pesquisa, e tem assento na Comissão de Extensão Universitária. Ou seja, quem está na situação de comando, acaba sempre sendo levado pra muitas outras instâncias, porque precisa pensar no curso, mas também está ali pensando na faculdade, ele está numa situação de vanguarda das discussões e, portanto, tem muito trabalho adicional. E nós não podemos esquecer que mesmo um professor coordenador, ele continua sendo professor. Ele tem que dar aulas normais, tem que dar aulas as duas ou três turmas a cada semestre, atender alunos, tem os seus alunos de Iniciação Científica, estão trabalhando nos programas de pós-graduação, então, têm que dar aulas na pós, têm que orientar os alunos, e têm pesquisa né, somos cobrados a fazer as pesquisas também. Assim, há um trabalho adicional bastante grande na coordenação do curso.	E nós não podemos esquecer que mesmo um professor coordenador, ele continua sendo professor. Ele tem que dar aulas normais, tem que dar aulas as duas ou três turmas a cada semestre, atender alunos, tem os seus alunos de Iniciação Científica, estão trabalhando nos programas de pós-graduação, então, têm que dar aulas na pós, têm que orientar os alunos, e têm pesquisa né, somos cobrados a fazer as pesquisas também. Assim, há um trabalho adicional bastante grande na coordenação do curso.	Articulação das funções do coordenador
C3	Eu já ocupei o cargo como vice-presidente da CG, que é a Comissão de Graduação. Então esse foi o cargo nas instâncias um pouquinho superiores. E ocupei por um curto período a presidência da CIL, que é a Comissão Interunidades de Licenciaturas da USP, que era geral das licenciaturas, mas que foi fechada pela pró-reitoria. Então, essa comissão está extinta, e está em processo de discussão uma instância de representação das licenciaturas dentro da pró-reitoria de graduação, mas está meio parada. (...) A CIL ela foi criada justamente pra gerar esse documento da formação de professores da USP, para dar uma unidade para as licenciaturas da USP em relação principalmente àquela Resolução do Conselho Nacional de Educação que foi editada em 2002. E todo processo de discussão começou em 2000, e aí em 2002 houve a publicação do documento, e as universidades tiveram que se adequar a ele. Então a CIL foi uma instância articuladora dessa adequação na USP inteira, para que a gente tivesse uma certa linha de conduta dentro das licenciaturas. Também foi importante para ter recursos de contratação, de renovação dos laboratórios, de organização mesmo dos próprios cursos, e da própria coordenação dos cursos. (...) Gerais, com todas as licenciaturas, da USP toda. Era lá em São Paulo em geral, com o coordenador das licenciaturas participando dessa comissão. Era até uma comissão muito grande, difícil de trabalhar, por que era muita gente. Então agora talvez a proposta seja de que ela não seja tão grande. Mas foi uma instância muito importante para fortalecimento dessa discussão, do documento de formação de professores da USP, e de todas essas mudanças que a gente conseguiu implantar graças ao apoio da CIL também.	Eu já ocupei o cargo como vice-presidente da CG, que é a Comissão de Graduação. Então esse foi o cargo nas instâncias um pouquinho superiores. E ocupei por um curto período a presidência da CIL, que é a Comissão Interunidades de Licenciaturas da USP, que era geral das licenciaturas, mas que foi fechada pela pró-reitoria.	Articulação das funções do coordenador

Questão 20: Quais Políticas Públicas estão sendo implantadas para a melhoria da Formação de Professores?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	Não respondeu.	---	---
C2	Você lembra que eu falei que uma das coisas que eu acho que é muito importante na formação de um modo geral é a questão do modelo, né? Aqui em Bauru nós temos um modelo que acho que poderia ser destacado. Nós temos o Colégio Técnico aqui em Bauru.	Aqui em Bauru nós temos um modelo que acho que poderia ser destacado. Nós temos o Colégio Técnico aqui em Bauru. (...) É uma escola básica,	Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação

Questão 20: Quais Políticas Públicas estão sendo implantadas para a melhoria da Formação de Professores?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	Acho que três campus da Unesp têm Colégio Técnico. O CTI da Unesp de Bauru é a escola mais reivindicada na cidade pelos alunos. Ela é uma escola pública. Uma quantidade bastante razoável dos alunos dessa instituição são garotos de famílias pobres. Eventualmente não são paupérrimos, mas muito deles são de famílias de operários, de trabalhadores, inclusive da região, e que viajam diariamente para estudar nessa escola. Então é uma escola pública, que é querida por todos. Então é um exemplo de que uma escola pública pode funcionar e funcionar muito bem. Até tem uma contradição que é assim, os garotos querem muito vir para o CTI para fazer uma escola técnica, mas no fundo o que eles querem mesmo é a escola de Ensino Médio. Porque ela é uma escola muito boa, que faz um caminho natural para as instituições de Ensino Superior depois no país. (...) São professores da Unesp, mas não são professores doutores. É uma outra escola. Eventualmente alguns desses professores que dão aulas lá, inclusive dão aulas em outras escolas do estado também. Se ele não tiver uma carga muito grande, pode acontecer isso. Então são professores só com graduação. Eles podem fazer mestrado, podem fazer doutorado, mas não é uma exigência. É uma escola básica, de ensino básico, mas tem um respeito, os alunos têm que chegar na hora, têm que sair na hora, não há falta de professores "a rodo", alunos eventualmente podem ficar reprovados, embora a reprovação sejam casos muito pequenos, mas eventualmente podem ficar reprovados. A escola é muito bem quista. Se você chegar lá agora e falar para aqueles 500 ou 600 alunos que lá estão "Você gostaria sair daqui?", dificilmente eles vão falar "Eu quero. Não vejo a hora de sumir daqui". Eles gostam da escola, a comunidade de modo geral gosta da escola, e um professor qualquer da cidade também se falasse assim "Você gostaria de lá dar aulas?", ele falaria "Ah, eu acho que gostaria de dar aulas no CTI". E é uma escola pública. (...) Nessa escola a direção é periódica, assim como são as instâncias na universidade. Então o diretor não é pra sempre. Ele fica diretor por uns dois anos e depois pode ser reconduzido. Então não é questão de ter um diretor né, porque qualquer professor pode ser eventualmente diretor da escola. Tem a questão de que, por ser uma escola querida as pessoas gostam da escola, não querem ir embora da escola. De um modo geral, os alunos não gostariam de perder a vaga naquela escola. Mas a escola procura fazer o papel da escola. O professor chega na hora de dar aula, ele dá a aula que ele tem que desenvolver, o aluno tem que estudar, ele tem que desenvolver. Aspectos de violência são casos raros na escola. É uma escola convencional, ela não tem nenhum parque fantástico, ela não tem uma sala com muitas novidades, ela é apenas uma escola convencional que é preparada para ser séria. Professores sérios, alunos sérios, funcionários sérios, uma comunidade séria, e todo mundo achando que aquilo vai funcionar bem, e funciona bem. Ela não precisa ter nenhuma parafernália, nada muito espetaculoso, pra dizer "É por isso que ela é boa", não é por isso. Os alunos não precisam ter tablet, os alunos não precisam ter Apple cada um, não precisam, é uma escola convencional. Muitos professores vão lá e dão aulas no quadro de maneira formal e ela é uma boa escola.	de ensino básico, mas tem um respeito, os alunos têm que chegar na hora, têm que sair na hora, não há falta de professores "a rodo", alunos eventualmente podem ficar reprovados, embora a reprovação sejam casos muito pequenos, mas eventualmente podem ficar reprovados. A escola é muito bem quista.(...) Mas a escola procura fazer o papel da escola. O professor chega na hora de dar aula, ele dá a aula que ele tem que desenvolver, o aluno tem que estudar, ele tem que desenvolver. Aspectos de violência são casos raros na escola. É uma escola convencional, ela não tem nenhum parque fantástico, ela não tem uma sala com muitas novidades, ela é apenas uma escola convencional que é preparada para ser séria. Professores sérios, alunos sérios, funcionários sérios, uma comunidade séria, e todo mundo achando que aquilo vai funcionar bem, e funciona bem.	
C3	Eu acho que avançamos com o Pibid. Tem agora essas propostas do Obeduc que eu achei que foram muito importantes para o avanço dessas políticas na formação do professor. Mas eu acho que a gente precisava de uma política de formação que ao mesmo tempo em que atingisse uma massa maior de professores fosse voltada para as práticas locais desses professores. Acho que ainda falta isso. Por exemplo, o Obeduc e o Pibid acho que ainda são muito restritos. O Pibid com poucos professores das redes participando e poucos	Mas eu acho que a gente precisava de uma política de formação que ao mesmo tempo em que atingisse uma massa maior de professores fosse voltada para as práticas locais desses professores. Acho que ainda falta isso. Por exemplo, o Obeduc e o Pibid acho que ainda são muito restritos. O Pibid com	Política pública para a formação inicial

Questão 20: Quais Políticas Públicas estão sendo implantadas para a melhoria da Formação de Professores?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	licenciandos. Mas a questão também é que depois que a pessoa começa realmente a ser efetivo na profissão, a trabalhar realmente, estar em serviço na profissão docente, eu acho que é importante que ele tenha uma formação mais contínua. E as políticas públicas no Brasil eu acho que são muito pontuais, elas não têm continuidade. Então precisava ter uma política que não fosse governamental, fosse uma política mais contínua no tempo, e que desse uma formação mais sólida e mais voltada para a prática local do professor mesmo.	poucos professores das redes participando e poucos licenciandos.	
		Mas a questão também é que depois que a pessoa começa realmente a ser efetivo na profissão, a trabalhar realmente, estar em serviço na profissão docente, eu acho que é importante que ele tenha uma formação mais contínua.	Política pública para a formação continuada

Questão 21: Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
C1	Eu acho que a gente precisa de uma reforma geral (risos). Acho que a coisa não é tão simples. Eu acho que a coisa mudou muito. Pelo menos eu falo da época que eu comecei a dar aula, quando eu peguei a escola padrão. ... Não sei se você já ouviu falar da escola padrão? (...) Eu lembro que o docente tinha um mínimo de aulas pra pegar, na época acho que eram 13 horas, pois você tinha outras atividades (reuniões, discussões). No entanto, isso durou pouco tempo e a escola padrão isso foi se perdendo. De lá pra cá a impressão que dá é que falta professor e se chama qualquer um pois precisa tapar aquele buraco. Primeiramente, precisamos da valorização do trabalho docente, que hoje em dia é confundida com a tarefa de educar (que é dos pais). Mas acho que não é só isso. É a própria estrutura escolar. Se você não tem uma direção atuante, que pensa na escola como um todo, dificilmente você faz o restante funcionar. Então eu cheguei dar aula em escola que tinha uma boa direção e numa escola que não tinha. Faz muita diferença. Então eu acho que começa por aí. A outra questão que acho que está diretamente ligada é a questão da família. A família tem um papel fundamental na formação do aluno e hoje em dia parece que muitas famílias delegam parte da educação do aluno para a escola. É importante um trabalho conjunto da escola com a família. A escola não vai fazer milagre e isso acaba refletindo lá na sala de aula. Se o aluno não faz nada, e ele tá lá no fim do processo, ele sabe que automaticamente ele vai passar. Isso começou no último ano que dei aula no Ensino Médio. O aluno podia ficar de todas as matérias e fazer recuperação em janeiro, com professores que nem tinham formação adequada. Eu fiz o meu trabalho durante todo o ano e não aprovei ninguém pensando que ele seria aprovado em janeiro. Então acho que aí que a coisa começou a mudar. Antes o aluno que ficasse em 3	Pelo menos eu falo da época que eu comecei a dar aula, quando eu peguei a escola padrão. ... Não sei se você já ouviu falar da escola padrão? (...) Eu lembro que o docente tinha um mínimo de aulas pra pegar, na época acho que eram 13 horas, pois você tinha outras atividades (reuniões, discussões). No entanto, isso durou pouco tempo e a escola padrão isso foi se perdendo.	Redução da jornada de trabalho
		Primeiramente, precisamos da valorização do trabalho docente, que hoje em dia é confundida com a tarefa de educar (que é dos pais). Mas acho que não é só isso. É a própria estrutura escolar. Se você não tem uma direção atuante, que pensa na escola como um todo, dificilmente você faz o restante funcionar. Então eu cheguei dar aula em escola que tinha uma boa direção e numa escola que não tinha. Faz muita diferença.	Valorização da carreira docente
			Direção escolar

Questão 21: Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	disciplinas estava reprovado automaticamente. Agora ele pode ficar de tudo, fazer recuperação de tudo, que não recupera nada e depois sabe que ele passa. Então o aluno sabe que ele não precisa de esforço nenhum pois qualquer coisa que ele fizer ele é automaticamente aprovado. Então não se pode reprovar aluno porque deixa traumatizado. Mas e todo o processo? Adianta você aprovar e esse aluno sai semianalfabeto da escola pois muitos não sabe ler e escrever hoje em dia. Bom, estão aí os índices que atestam isso. Então, acho que em termos de política pública é preciso decidir que tipo de educação que nós queremos: só pra dizer que a pessoa tem um certo nível de escolaridade, ou se de fato que essa pessoa tem algum conhecimento e que forme cidadão?. Não vejo que isso está acontecendo. Então a gente vê relatos de alunos que estão fazendo estágios lá em escolas que dá medo. Outro dia encontrei como uma ex-aluna e ela me disse "Professora eu estou no EJA". Então imaginei que estava conseguindo fazer um trabalho legal por lidar com pessoas mais adultas. Ela me disse que não pois se o aluno já fez o Ensino Médio, não passou e já está numa certa faixa etária, ele é encaminhado para o EJA. Então, como ela estava atuando numa escola de periferia (noturno) disse que tem muitos problemas e tem medo de sair da escola sozinha e conta com a ajuda do namorado para buscá-la. Então, a gente imagina alguém que vai dar aula e não sabe como volta. Então, é desafiador, tem que gostar e ter coragem.	A família tem um papel fundamental na formação do aluno e hoje em dia parece que muitas famílias delegam parte da educação do aluno para a escola. É importante um trabalho conjunto da escola com a família. A escola não vai fazer milagre e isso acaba refletindo lá na sala de aula.	Envolvimento da comunidade
		Então o aluno sabe que ele não precisa de esforço nenhum pois qualquer coisa que ele fizer ele é automaticamente aprovado. Então não se pode reprovar aluno porque deixa traumatizado. Mas e todo o processo? Adianta você aprovar e esse aluno sai semianalfabeto da escola pois muitos não sabe ler e escrever hoje em dia.	Reavaliação da política de progressão continuada
		Outro dia encontrei como uma ex-aluna e ela me disse "Professora eu estou no EJA". (...) Então, como ela estava atuando numa escola de periferia (noturno) disse que tem muitos problemas e tem medo de sair da escola sozinha e conta com a ajuda do namorado para buscá-la.	Melhores condições de trabalho
C2	Eu acho que nós apontamos, e que engraçado, acho que todas as pessoas sabem as respostas a essa pergunta. Eu acredito que o presidente da república saiba, acho que o governador do estado sabe, os diretores de escola sabem, todos sabem. Mas vamos lá. Algumas coisas que me parecem que são razoáveis. O docente sem dúvida precisa ter um salário melhor. Nós não vamos resolver isso se nós não enfrentarmos precisamente essa situação. Nós precisamos que os jovens do nosso país olhem para a sua vida e falem assim "Eu gostaria de escolher uma profissão, e eventualmente eu poderia escolher a profissão professor e eu ficaria feliz com essa escolha. Ficaria feliz porque primeiro é um profissional que é bem respeitado, a sociedade acha bacana. É legal que eu vou ter um salário que vai permitir que eu atenda as minhas necessidades familiares, econômicas". Mas não é pelo salário suntuoso, mas sem dúvida não pode ser um salário de técnico, não é? O salário de professor no Brasil é um salário de técnico, 1500 ou 2000 reais. Nós temos aqui uns cursos técnicos em eletrônica, em computação, dos quais os garotos ao arrumar emprego têm salário de professor. Bom, essa é uma primeira coisa. A segunda é que a sociedade, como um todo, deveria entender o professor como um profissional importante.	O docente sem dúvida precisa ter um salário melhor. Nós não vamos resolver isso se nós não enfrentarmos precisamente essa situação.	Valorização salarial

Questão 21: Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	Eu acho que nós temos um conflito assim, um professor vai pra universidade, e ele acredita que ele está se preparando para ser um acadêmico, ser um homem da academia, alguém que tem conhecimento e que vai tratar do conhecimento com seus futuros alunos. A gente aponta na sociedade pra que o professor vai ser um cuidador de crianças, jovens e crianças. Que essas crianças precisam de certos cuidados, precisam estar num certo ambiente, pois senão estiverem neste ambiente, elas podem fazer coisas que não são boas, então precisamos atribuir alguém pra fazer isso, quem é? O professor, ele é o cuidador dessas crianças. Parece-me que aí há um conflito bastante grande. O professor tentando ser um acadêmico, um cuidador mas que cuida também da formação intelectual, enquanto a gente tem a sociedade, da forma com está instituída, falando assim para o professor "Olha, se você conseguir ensinar alguma coisa lá está bacana, mas se você não ensinar, cuida delas que é o que eu quero". Parece-me que é esse o conflito que temos. E claro, se nós não formos transparentes nisso, se nós não dissermos precisamente para as pessoas o que a gente quer, nós não vamos ter pessoas interessadas em desenvolver essa ação. Por isso que talvez você tenha razão que um número grande de professores desistem. Porque ele gostaria de ser um professor acadêmico, mas mandaram ele ser cuidador de criança, ele fala "Cuidador de criança eu não quero ser, ainda menos com esse salário".	A segunda é que a sociedade, como um todo, deveria entender o professor como um profissional importante.	Reconhecimento da profissão na sociedade
C3	Então, por exemplo, na linha da formação do professor, uma coisa que eu penso muito seria uma formação em Resolução de Problemas de Matemática, como uma metodologia possível para o ensino, com aplicação na prática. Mas não é só a formação do professor que interfere na sua evasão. Tem também a questão das condições de trabalho, com que ele atua. Então, dentro das políticas públicas eu acho que uma das coisas que melhoraria muito é se a escola tivesse mais autonomia para fazer realmente um trabalho independente. Vejo que hoje, por exemplo, no Estado de São Paulo, a escola é muito cerceada; ela não tem autonomia, a escola pública, para fazer o seu trabalho independentemente. Hoje até com essas avaliações diagnósticas que o Estado está fazendo, ele obriga o professor a dar determinado conteúdo em determinado bimestre porque vai ter a tal avaliação em tal dia. Então eu achei que isso foi uma coisa que cerceou mais ainda a autonomia das escolas no Estado, posso dizer pelo o que eu conheço, no Estado de São Paulo. (...) É uma imposição de currículo. Então eu acho que isso não é bom, porque se o aluno aprendeu ou não aprendeu, o professor muda de assunto por causa da imposição do currículo. Não se leva em conta as características locais, culturais, daquela escola. E muitas vezes são situações de currículo que são dispensáveis em função, por exemplo, dos grandes problemas maiores que os alunos têm para cumprir. Por exemplo, tem escolas que os alunos estão no nono ano e não sabem somar fração, operar com frações, entender um problema que envolva a questão da proporcionalidade, que envolve depois um raciocínio com frações. E aí a	Então, por exemplo, na linha da formação do professor, uma coisa que eu penso muito seria uma formação em Resolução de Problemas de Matemática, como uma metodologia possível para o ensino, com aplicação na prática.	Metodologias diversificadas
		Tem também a questão das condições de trabalho, com que ele atua.	Melhores condições de trabalho

Questão 21: Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	pessoa vai aprender lá probabilidade, vai aprender uma porção de outros conceitos avançados, segundo a norma desse currículo, sem ter a mínima noção daquele outro. Quer dizer, ela não aprende, nem aquele e nem o outro, e aí não avança, não se desenvolve. Eu como tenho essa visão de que você deve ajudar a pessoa a se desenvolver, e que o conteúdo é o meio para isso, eu acho que a escola tinha que ter autonomia para dizer "Não a gente primeiro tem que desenvolver o aluno nessas questões" e aí ir colocando. Mas para que a escola tenha essa autonomia também é preciso que os professores, coordenadores pedagógicos e diretores, estejam preparados. E aí você volta na questão da formação inicial e continuada. Porque geralmente eles não são preparados. Em boa parte das escolas, eles não são preparados para ter essa gestão autônoma e decidir sobre esse tipo de conteúdo. (...) Eu acho que, no geral, temos avançado nesse aspecto da formação. O que eu sinto pena no Brasil é que a gente tem muitos estudos de pesquisa, teóricos, que não se refletem nas políticas públicas. Então, às vezes a gente fica discutindo assim muitas sutilezas da teoria e nem a base geral daquelas teorias se quer é acessível para os professores. E daí a gente não consegue fazer uma mudança efetiva. Então talvez uma coisa que a gente poderia pensar na área de Educação e Educação Matemática, é também ter uma atuação mais incisiva sobre essas políticas públicas, porque muitas vezes a gente discute muito do ponto de vista teórico, mas não tem uma atuação nos órgãos governamentais e nas próprias instâncias locais de educação para que essas coisas mudem lá na onde a educação está acontecendo, nas escolas. E aí a gente fica discutindo questões muito sutis do discurso, mas eu sinto um pouco falta disso sabe, de ter essa atuação da academia dentro das propostas de políticas públicas e das instituições com mais força, mais incisão.	Então, dentro das políticas públicas eu acho que uma das coisas que melhoraria muito é se a escola tivesse mais autonomia para fazer realmente um trabalho independente. Vejo que hoje, por exemplo, no Estado de São Paulo, a escola é muito cerceada; ela não tem autonomia, a escola pública, para fazer o seu trabalho independentemente.	Autonomia e independência no trabalho
		Hoje até com essas avaliações diagnósticas que o Estado está fazendo, ele obriga o professor a dar determinado conteúdo em determinado bimestre porque vai ter a tal avaliação em tal dia. Então eu achei que isso foi uma coisa que cerceou mais ainda a autonomia das escolas no Estado, posso dizer pelo o que eu conheço, no Estado de São Paulo. (...) É uma imposição de currículo. Então eu acho que isso não é bom, porque se o aluno aprendeu ou não aprendeu, o professor muda de assunto por causa da imposição do currículo. Não se leva em conta as características locais, culturais, daquela escola.	Imposição de currículo
		Então talvez uma coisa que a gente poderia pensar na área de Educação e Educação Matemática, é também ter uma atuação mais incisiva sobre essas políticas públicas, porque muitas vezes a gente discute muito do ponto de vista teórico, mas não tem uma atuação nos órgãos governamentais e nas próprias instâncias locais de educação para que essas coisas mudem lá na onde a educação está acontecendo, nas escolas.	Atuação incisiva sobre Políticas Públicas
			Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Apêndice H – Unidades de Contexto e Registro: Entrevistas Pesquisadores

Quadro 63 - Unidades de Contexto de Registro das Entrevistas com Pesquisadores

Questão 1: Para você, o que faz uma pessoa decidir por uma profissão?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P1	Acho que são múltiplos fatores, não existe um só. São fatores que eu diria circunstanciais, outros fatores mais conjunturais, e outros fatores de interferências interpessoais, sejam familiares ou amigos. Tudo isso se cruza na escolha da pessoa. Não é assim, a pessoa escolheu por quê? Acho que todas essas condições têm seu papel. Então, há muito tempo que eu não faço pesquisa sobre isso, mas quando fiz, anos atrás, a gente já via que essa escolha era multiplamente determinada. Não há, de fato, se esmiuçarmos a questão um fator único. Tendemos a simplificar, mas não há um fator único. Pesa, por exemplo, a questão do "gosto". Quer dizer, o gosto no sentido kantiano, ou seja, você tem certa preferência por alguma coisa, assim como quem gosta mais de fruta ou quem gosta mais de doce, é o gosto. Quer dizer, uma coisa que você não tem muito como definir. Então isso interfere na escolha, mas é claro que se associa a isso uma série de outras questões. Por exemplo, uma das questões que tem aparecido, isso nas últimas pesquisas que fiz, é a existência de cursos nas proximidades do estudante. Então ele muitas vezes não tem condição de mudar de cidade para estudar longe ou viajar para outra cidade. Também ele procura fazer um curso que está mais próximo dele, que lhe é oferecido em circunstâncias que ele possa frequentar. Hoje, com a educação à distância esse problema vai sendo minorado, trazendo outros problemas, mas o problema de você ter não próximo de você um curso profissional médio, ou EJA, ou curso superior, vai sendo minorado, porque ele pode fazer cursos à distância. A maioria das licenciaturas é oferecida por várias instituições nessa modalidade à distância, então o acesso se tornou uma coisa mais simples. Mas muitos não se dão bem com a formação à distância, eles se ajustam mais a uma formação presencial. Até começam a formação à distância, e eu tenho depoimentos de professores que dizem que deixam esse tipo de curso porque realmente estudar sozinho é muito difícil, vencer dificuldades de algumas linguagens específicas às vezes acham muito difícil. No presencial isto se torna um obstáculo a menos, porque você tem o contato direto, dia a dia, com os professores, com colegas. Então esses obstáculos que a educação à distância traz são superados mais rapidamente. Então é uma conjunção de fatores. Há também a necessidade de trabalhar, por cuja pressão não deixa muita escolha.	Acho que são múltiplos fatores, não existe um só. São fatores que eu diria circunstanciais, outros fatores mais conjunturais, e outros fatores de interferências interpessoais, sejam familiares ou amigos. Tudo isso se cruza na escolha da pessoa.	Influência dos fatores pessoais, circunstanciais e conjunturais
		Tendemos a simplificar, mas não há um fator único. Pesa, por exemplo, a questão do "gosto". Quer dizer, o gosto no sentido kantiano, ou seja, você tem certa preferência por alguma coisa, assim como quem gosta mais de fruta ou quem gosta mais de doce, é o gosto.	Afinidade pela carreira
		Então ele muitas vezes não tem condição de mudar de cidade para estudar longe ou viajar para outra cidade. Também ele procura fazer um curso que está mais próximo dele, que lhe é oferecido em circunstâncias que ele possa frequentar.	Fatores circunstanciais
		Então é uma conjunção de fatores. Há também a necessidade de trabalhar, por cuja pressão não deixa muita escolha.	Necessidade de uma profissão
P2	Bom, primeiro eu acho que ela considera muito o ambiente o qual ela vive. Então ela é muito influenciada pela profissão dos pais, pelas ações que os pais têm. Eu acho que isso influencia muito desde que ela é pequena. Eu, no meu caso, isso foi marcante. Na minha casa são quatro professores (risos), duas de matemática. Então eu acho que isso influencia muito sim. Outra coisa que acho que influencia muito são os professores que você tem na sua escolaridade. Então, "ai, eu tive uma boa professora de ciências, então acho que eu dou pra área de ciências", "ai, eu tive um bom professor de matemática eu acho que eu dou pra área de exatas", né? E o contrário disso também. "Eu não dou pra nenhuma disciplina na área de humanas, então nem busco cursos que sejam da área de humanas". Outra, eu acho que é o investimento da família mesmo de conhecer que tipos de cursos as pessoas podem fazer. Então tem muitas universidades que fazem feira de profissões, e o jovem busca isso. Agora eu sei que também o índice de alunos que desistem de cursos e mudam dentro da Universidade também é grande. Então acho que nem mesmo depois que o cara entra na universidade isso é tão claro pra ele, né? Ainda pode... É isso que você está me perguntando?	Bom, primeiro eu acho que ela considera muito o ambiente o qual ela vive. Então ela é muito influenciada pela profissão dos pais, pelas ações que os pais têm. Eu acho que isso influencia muito desde que ela é pequena.	Influência familiar
		Outra coisa que acho que influencia muito são os professores que você tem na sua escolaridade.	Influência do mestre-formador
		Outra, eu acho que é o investimento da família mesmo de conhecer que tipos de cursos as pessoas podem fazer. Então tem muitas universidades que fazem feira de profissões, e o jovem busca isso.	Conhecimento das diversas profissões

Questão 1: Para você, o que faz uma pessoa decidir por uma profissão?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P3	Então, eu acho que essa questão é muito interessante. Ela está atrelada um pouco aos momentos históricos, assim, em termos temporais mesmo. Então eu me lembro que na época em que eu estudei, na década de 80, e aí eu entrei na faculdade em 87, e terminei em 89, então no final dos anos 80. Então para nós, naquela época, nós tínhamos muito poucas opções. E principalmente nós, da classe popular, que não conseguíamos almejar outras profissões, outras ideias, era muito forte a questão da licenciatura. Era o curso mais em conta na época. Então é claro que tinha várias variáveis, mas isso pesava, principalmente porque muitos de nós já trabalhavam... os da minha turma principalmente. Eu estudei em Sorocaba na atual Uniso. Nós éramos todos trabalhadores durante o dia, e a noite nós fazíamos o curso de licenciatura. Então não tinha muitos cursos, outras opções em cursos noturnos, por exemplo, em 90 eu fui pra Unicamp fazer especialização. Eu já era professora, já tinha me formado, e eu me lembro nesse período dos anos 90 a luta da Unicamp, de alguns alunos da Unicamp, em não fazer cursos noturnos porque eles achavam que o nível ia cair. Tinha passeatas de alunos inclusive defendendo curso integral diurno. Então veja, já nos anos 90. E aí hoje eu acho que o jovem tem muita opção. Ele pode... assim... tem cursos extremamente novos. Eu tenho uma sobrinha na idade de escolher, ela está terminando o Ensino Médio, então eu percebo o quanto é difícil pra ela escolher hoje, porque ela tem uma tendência num primeiro momento em ser professora, porque a minha família é toda de professores. Mas ao mesmo tempo a gente vê que, como tem outras opções, e ainda temos várias universidades públicas, as Federais e tudo mais, isso influencia. Então eu acho que não é à toa, que logicamente, tem várias variáveis que a gente ainda vai conversar sobre escolher ser um professor, mas essa grande quantidade de cursos que o jovem tem hoje ela é um fator que eu acho que influencia. A questão salarial eu acho obviamente que também influencia. Agora no caso de escolher a profissão professor. Eu acho que eu já estou adiantando um pouco, né? (...) Eu acho que escolher a profissão professor, uma das variáveis assim muito complicadas nos dias atuais, é a desvalorização do profissional, então a não escolha pela profissão eu acho que passa por isso, mas pela desvalorização da sociedade. Eu entendo assim que muitos pais não querem que seus filhos sejam professores, mas todos os pais querem que seus filhos tenham excelentes professores. A minha pergunta é: de onde virão então os professores se as famílias vão mostrando outras opções para os jovens, né? E ele (o jovem) tem outra opção, pelo menos por enquanto, enquanto nós universidades públicas. Então a própria sociedade ela indica pra onde o jovem tem que ir, ela tem peso muito grande. Então essa coisa de valorizar mais uma determinada profissão e outra não. Por isso que eu falei de momentos históricos. Então eu acho que tem várias variáveis: a desqualificação, a desvalorização, ou a supervalorização, né? Porque tem profissões que elas são hipervalorizadas, e aí você vê uma tendência do jovem, em alguns momentos, querer essa profissão. E às vezes ele tem uma tendência maior pra ser professor, né? Mas como você tem uma sociedade fazendo algumas indicações de onde é melhor, de onde ganha mais, onde a forma de trabalhar é "mais leve". Então às vezes ele é um pouco iludido. Então eu acho que são vários fatores.	Então, eu acho que essa questão é muito interessante. Ela está atrelada um pouco aos momentos históricos, assim, em termos temporais mesmo.(...) Então para nós, naquela época, nós tínhamos muito poucas opções. E principalmente nós, da classe popular, que não conseguíamos almejar outras profissões, outras ideias, era muito forte a questão da licenciatura. Era o curso mais em conta na época. Então é claro que tinha várias variáveis, mas isso pesava, principalmente porque muitos de nós já trabalhavam... os da minha turma principalmente. (...) Então não tinha muitos cursos, outras opções em cursos noturnos, por exemplo (...).	Fatores circunstanciais
		Mas ao mesmo tempo a gente vê que, como tem outras opções, e ainda temos várias universidades públicas, as Federais e tudo mais, isso influencia. Então eu acho que não é à toa, que logicamente, tem várias variáveis que a gente ainda vai conversar sobre escolher ser um professor, mas essa grande quantidade de cursos que o jovem tem hoje ela é um fator que eu acho que influencia.	Variedade de cursos
		A questão salarial eu acho obviamente que também influencia.	Condições salariais
		Eu acho que escolher a profissão professor, uma das variáveis assim muito complicadas nos dias atuais, é a desvalorização do profissional, então a não escolha pela profissão eu acho que passa por isso, mas pela desvalorização da sociedade.	Desvalorização da carreira docente
		Então a própria sociedade ela indica pra onde o jovem tem que ir, ela tem peso muito grande. Então essa coisa de valorizar mais uma determinada profissão e outra não. (...) Porque tem profissões que elas são hipervalorizadas, e aí você vê uma tendência do jovem, em alguns momentos, querer essa profissão.	Reconhecimento da profissão na sociedade
P4	É muito difícil a gente saber disso. A imagem que eu tenho até hoje quando você me pergunta isso me remete a momentos durante aulas nessa escola (a do 3º ano) no São Vicente de Paula, que eu me via pensando sobre isso, me via eliminando coisas, fazendo coisas, algo que depois ficou em vários processos decisórios da minha vida. Fui eliminando: "Essa eu não quero, essa eu não quero". E vindo para algumas coisas que é muito grande como jornalista, talvez por isso	É muito difícil a gente saber disso. A imagem que eu tenho até hoje quando você me pergunta isso me remete a momentos durante aulas nessa escola (a do 3º ano) no São Vicente de Paula, que eu me via pensando sobre isso, me via eliminando coisas, fazendo coisas, algo que depois ficou em vários processos	Afinidade pela carreira

Questão 1: Para você, o que faz uma pessoa decidir por uma profissão?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	eu tenha meu mural de notícias até hoje, e já tenha sido editor do Bolema... esta entrevista está sendo feita aqui na sala do Bolema. Então estou falando assim, tem algumas outras coisas que foram vindo e eu fui eliminando. A de Engenharia ficou muito claro que não era, e que até o momento é opção dos meus dois filhos. Ambos estão estudando Engenharia. Então o avô deve estar muito contente, se é verdade que está vendo tudo do céu, deve estar muito contente nesse momento. Mas... E não tinha, digamos assim... Agora, como se faz essa escolha eu realmente não sei. Eu lembro que tinha uns fatores assim, eu queria uma profissão para lidar com gente, eu estava gostando muito disso, eu gostava dessa ideia. E passei a ter algumas coisas, pensar "Pô, eu posso estar em escola". Não existia na minha cabeça a profissão de professor universitário, como eu disse. Eu ia ser professor, como diz o imposto de renda, que tem duas profissões: professor e professor universitário. Não existia professor universitário no meu horizonte. Isso era coisa de quem tinha doutorado, não existia pra mim no momento essa opção.	decisórios da minha vida. Fui eliminando: "Essa eu não quero, essa eu não quero".	
P5	Bom eu penso que, eu quero tratar da coisa mesmo com pé na realidade. Eu acho que a própria condição da vida da pessoa vai levando ela escolher uma ou outra profissão. Tem uma questão assim do contexto daquele momento, do que é valorizado, do que é reconhecido. Eu acho que a pessoa inicialmente vai, quando escolhe uma profissão, eu acho que isso está assim, ocupa um lugar importante, que é a questão do reconhecimento social. Eu acho que o segundo ponto tem muito a questão de identidade com especificidade da profissão também. A pessoa vai vendo aquilo que ela pode, o que ela não pode, o que ela gosta o que ela tem afinidade. E eu penso que é um pouco por aí, agora por outro lado, entre decidir pela escolha e poder fazer aí tem um distanciamento, que está muito amarrado com a condição da pessoa poder escolher a profissão também, a condição social, a condição de oportunidade.	Bom eu penso que, eu quero tratar da coisa mesmo com pé na realidade. Eu acho que a própria condição da vida da pessoa vai levando ela escolher uma ou outra profissão. (...) E eu penso que é um pouco por aí, agora por outro lado, entre decidir pela escolha e poder fazer aí tem um distanciamento, que está muito amarrado com a condição da pessoa poder escolher a profissão também, a condição social, a condição de oportunidade.	Influência dos fatores pessoais, circunstanciais e conjunturais
		Tem uma questão assim do contexto daquele momento, do que é valorizado, do que é reconhecido. Eu acho que a pessoa inicialmente vai, quando escolhe uma profissão, eu acho que isso está assim, ocupa um lugar importante, que é a questão do reconhecimento social.	Reconhecimento da profissão na sociedade
		Eu acho que o segundo ponto tem muito a questão de identidade com especificidade da profissão também. A pessoa vai vendo aquilo que ela pode, o que ela não pode, o que ela gosta o que ela tem afinidade.	Afinidade pela carreira

Questão 2: Como foi realizada sua escolha em ser professor e atuar no Ensino Superior?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P1	Eu não queria ser professora de jeito nenhum. Eu fiz Escola Normal, mas pensando em outra coisa. É que na minha cidade só tinha Escola Normal. Eu não tinha condição de fazer um científico, um clássico, como era na época. Eu fiz a Escola Normal e a Escola Técnica de Comércio, onde eu continuei aprendendo física, química, matemática, que não tinha na Escola Normal. E também a estrutura da Escola Normal na época era muito diferente. Nós tínhamos um ano base em Biologia, e outras com as disciplinas fundamentais sendo tratadas. Depois a gente tinha 2 anos profissionais. A estrutura era bem diferente. Mas eu não queria ser professora não. Meu primeiro pensamento era fazer alguma coisa de uma outra profissão. Primeiro porque eu era muito tímida. Segundo que eu achava que eu não dava para ser	É que na minha cidade só tinha Escola Normal. Eu não tinha condição de fazer um científico, um clássico, como era na época. Eu fiz a Escola Normal e a Escola Técnica de Comércio, onde eu continuei aprendendo física, química, matemática, que não tinha na Escola Normal.	Fatores circunstanciais

Questão 2: Como foi realizada sua escolha em ser professor e atuar no Ensino Superior?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	professora. Mas acabei sendo (risos) e descobrindo que eu gostava muito. Então são circunstâncias. Eu poderia ter ido trabalhar com outra coisa, mas eu acabei trabalhando na educação e me envolvendo demais.		
P2	Sim. Na minha casa... meu pai foi professor de Educação Básica a vida inteira de Português, Francês e Latim. Ele queria ter feito matemática mas ele não pode, porque na escolarização dele ele estudou pra ser seminarista, pra ser padre, e naquela época o curso que se fazia dentro do Seminário só permitir seguir carreira de humanas. E por isso só podia fazer Letras, Pedagogia ou Filosofia. E ele decidiu... Ele saiu do seminário e ele decidiu então por Letras, que era o que tinha mais aulas, mas não que ele tivesse facilidade. O meu pai a vida inteira eu vi professor de Educação Básica. Minhas duas irmãs mais velhas foram fazer Matemática, eram professoras formadas pela PUC. E a minha outra irmã era formada... que hoje é a Pedagogia. Na verdade era uma Licenciatura curta em alfabetização, e ela então dava aulas para os pequenos. E aí eu nasci e cresci nesse ambiente de educação. Então ajudava meu pai a preencher diário de classe, é... e tudo isso me fascinava ser professora. Eu ia nas passeatas com meu pai (risos). Então o ambiente me colocou dentro da área de Educação. Eu lembro da minha irmã, hoje eu tenho consciência. Mas a minha irmã ela trabalhava com processo alfabetização e ela já trabalhava com o método Montessori. E eu estou falando da década de 70, em 75 e 76. Essas coisas estavam chegando no Brasil e ela fez um curso. E aí eu ajudava ela corrigir fichas. Então assim, é... no meu caso eu escolhi que eu ia ser professor de Matemática eu tinha 8 anos. Eu decidi que ia se professora de matemática. E aí eu construí toda minha carreira nessa perspectiva. (Telefone tocou) Então eu decidi que eu ia ser professora, e tinha aí meus 8 anos e eu fui construindo toda a minha escolarização pensando nisso. Então eu lembro que eu me preocupava em ver a professora de Matemática dando aula, mas não pra aprender só matemática, pra aprender a postura dela, o que ela... entendeu? Eu já fui tentando me formar... "Ah, eu quero ser igual esta professora, igual este professor". (...) Então, aí quando chegou no Ensino Médio, na época que eu estudei, é.. final dos anos 80... Você nem tinha nascido... (...) No final dos anos 80... O que acontece? Eu estudei em escola particular, uma escola católica, a minha vida inteira. E aí no Ensino Médio ele tinha que ser profissionalizante. Então a minha escola separava em Exatas, Biológicas e Magistério. Eu não fui fazer Magistério porque eu queria ser professora de Matemática. Então eu fui fazer Exatas. Então, quem fazia Exatas saía Técnico em Desenho Geométrico. Então eu tive toda aquela formação em Desenho Geométrico. E quem fazia Biológica saía Auxiliar Técnico Patologista, né? Então tinha sempre uma profissionalização. E aí porque eu fazia o Ensino Médio em Exatas, eu tinha uma disciplina a mais de Matemática, que chamava Complementos da Matemática. E foi muito legal essa disciplina, porque ela era dada por uma professora que estava fazendo um curso na Unicamp e que aplicou com a gente essa nova metodologia que era Resolução de Problemas, né? Então eu vi um ano Análise Combinatória e Probabilidades sem uma fórmula, só com problema, ela só trabalhava problemas com a gente. Foi um ano. E a gente resolvia problema por telefone. O negócio era chegar na próxima aula pra ver o resultado. A gente enlouquecia. E um ano de Geometria Plana e Espacial. Eu digo que foi ali que eu aprendi Geometria para dar aula na Universidade. Então pra mim era muito claro o que eu queria. Eu queria fazer Matemática, e lógico Unicamp, porque eu morava em Campinas, eu tinha PUC ou Unicamp, e como eu tinha estudado numa escola particular e o curso de Matemática não é um curso difícil	Sim. Na minha casa... meu pai foi professor de Educação Básica a vida inteira de Português, Francês e Latim. (...) E aí eu nasci e cresci nesse ambiente de educação. (...) Então o ambiente me colocou dentro da área de Educação.	Influência familiar
		Então eu decidi que eu ia ser professora, e tinha aí meus 8 anos e eu fui construindo toda a minha escolarização pensando nisso. Então eu lembro que eu me preocupava em ver a professora de Matemática dando aula, mas não pra aprender só matemática, pra aprender a postura dela, o que ela... entendeu? Eu já fui tentando me formar... "Ah, eu quero ser igual esta professora, igual este professor".	"Socialização primária" com o ensino
			Influência do mestre-formador
		(...) eu fazia o Ensino Médio em Exatas, eu tinha uma disciplina a mais de Matemática, que chamava Complementos da Matemática. E foi muito legal essa disciplina, porque ela era dada por uma professora que estava fazendo um curso na Unicamp e que aplicou com a gente essa nova metodologia que era Resolução de Problemas, né? Então eu vi um ano Análise Combinatória e Probabilidades sem uma fórmula, só com problema, ela só trabalhava problemas com a gente. Foi um ano E a gente resolvia problema por telefone. O negócio era chegar na próxima aula pra ver o resultado. A gente enlouquecia. E um ano de Geometria Plana e Espacial. Eu digo que foi ali que eu aprendi Geometria para dar aula na Universidade. Então pra mim era muito claro o que eu queria. Eu queria fazer Matemática.	Afinidade pela matemática

Questão 2: Como foi realizada sua escolha em ser professor e atuar no Ensino Superior?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	de entrar, eu passei de cara. Fiz dois meses de cursinho, pra rever algumas matérias que eu não lembrava, mas passei bem. Passei já na primeira e segunda fase. Na verdade no Ensino Médio, no segundo colegial eu já tinha prestado vestibular da Unicamp e eu tinha passado. (...) Mas o que acontece? Eu fui o primeiro vestibular da Unicamp. Então foi completamente diferente, porque eu tinha feito Fuvest. E aí na minha época foi toda uma especulação "Como é que vai ser a prova? E não vai ter... Não precisa saber fórmula. Não precisa fazer conta, eles vão por tudo na prova..." Então tinha todo um fetiche de como ia ser a prova da Unicamp. Mas aí eu passei bem, e fui fazer o curso de Licenciatura em Matemática.		
P3	Também. Mas desde que me conheço por gente, isso de fato, desde quando eu estudava no ginásio, eu me lembro de ensinar meus colegas, matemática. Eu sou filha da Matemática Moderna, literalmente, porque eu entrei na escola em 1972, eu nasci em 64. Naquela época você só entrava na escola com 8 anos completos, e eu nasci em novembro. Então eu fui matriculada em 72. E justamente em dezembro de 71 foi publicada a lei 5692/71 que ampliava, que criava na realidade, o 1º grau e o 2º grau. Então eu estudei numa escola onde todos nós ficamos... nós somos da primeira turma que fez o 1º grau. Tanto é que nós quando queríamos transferir, né, pra mais perto da nossa casa, a direção não deixava porque ela queria acompanhar como é que esse grupo ia ser entregue. Então eu peguei essa mudança e eu me lembro, né, até hoje das capas dos livros da Matemática Moderna. E eu adorava fazer aquelas operações com conjuntos, e meus colegas não entendiam, e eu ficava tentando entender porque que eles não entendiam. Então era muito comum eu dar aula pra eles, tanto na sala de aula quanto em casa. Então muitas vezes os pais mandavam as crianças essas lá, né, (risos) e aí eles me pagavam. Combinavam com a minha mãe de me pagar com presentes, blusas, calçados, enfim. Então essa coisa de ser professora de matemática era uma coisa que eu nunca duvidei. Era uma coisa muito tranquila pra mim, ser professor. Aí quando eu terminei o Ensino Médio... sempre isso... terminei o 1º grau, eu fui tentar fazer... Na época nós tínhamos ainda... podíamos escolher na minha escola de Ensino Médio, o Ensino de Ciências, para trabalhar com ensino de ciências, ou Secretariado. E eu me inscrevi no curso de Ciências. Obviamente que não formou turma, então eu fiz Secretariado. Terminei o curso e não tinha dinheiro pra pagar a faculdade. Aí o que que eu fiz? A escola abriu um curso de Magistério. Aí eu não tive dúvidas, fiz um outro nível médio, fiz o Magistério. E aí automaticamente fui prestando os concursos e passei. Eu fui inspetora de alunos, escriturária e secretária de escola. Então a minha vida dentro da escola depois que eu saí da fábrica. Então eu terminei o Magistério e aí eu queria ir pra escola para ter contato com os livros dos professores para prestar vestibular, por que eu não tinha dinheiro pra pagar cursinho. Então eu entendia que os professores poderiam me ajudar fornecendo material. E eu fiz concursos para inspetora de alunos e escriturária, passei, e fui né, e secretária. Passei nos três. Então eu entrei na escola trabalhando na escola e fazendo Magistério. No final do Magistério... E obviamente eu prestei concurso para atuar nas séries	Mas desde que me conheço por gente, isso de fato, desde quando eu estudava no ginásio, eu me lembro de ensinar meus colegas, matemática. Eu sou filha da Matemática Moderna, literalmente.	"Socialização primária" com o ensino
			Afinidade pela matemática
		Então essa coisa de ser professora de matemática era uma coisa que eu nunca duvidei. Era uma coisa muito tranquila pra mim, ser professor.	Afinidade pela carreira

Questão 2: Como foi realizada sua escolha em ser professor e atuar no Ensino Superior?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	iniciais, eu sou professora alfabetizadora. A diretora adorava me dar só as primeiras séries. E aí eu trabalhei... era uma das primeiras escola que eu trabalhei como efetiva. Eu trabalhei alfabetizando crianças de 7 anos. Mas nesse meio tempo eu pedi demissão da secretaria para atuar como professora temporária, que eles falavam, antes de ser efetiva. E aí eu já fazia faculdade em 87. Então minha vida em termos de estar na escola é uma coisa muito tranquila. E aí eu fiz a faculdade, escolhi Matemática. Era curso de Ciências e a gente podia escolher plena em matemática ou ir pra biologia, e aí eu escolhi Matemática. E aí continuei dando aula. Então assim, eu nunca tive dúvida. Na realidade eu tive um momento de dúvida quando eu tive a disciplina de Geologia no meu curso. Eu adorei a disciplina e naquele momento se eu estivesse numa universidade que tivesse o curso de Geologia eu teria trocado de curso, porque é uma disciplina, assim, que realmente me encantou. Mas fora isso eu nunca tive dúvidas de ser professor. E é claro, a questão financeira também pesou, porque era o que a gente podia pagar. Quer dizer então, eu tinha vontade de ser professora, e tinha o dinheiro. O que eu conseguia ter em termos financeiros era pagar um curso de licenciatura. Então como eu nunca tive dúvidas então aí foi muito tranquilo, o que não é normal, não é comum. (...) Ah tá. Então aí quando eu terminei a licenciatura, e como eu percebia que os meus alunos não sabia matemática do jeito que eu achava que eles deveriam saber, eu falei "Eu tenho que voltar a estudar". E aí eu fui pra Unicamp. Num belo dia eu dei uma abonada e fui para a Unicamp. Fui para o IMECC claro, eu tinha me formado em matemática e se quer pensava, nem sabia que existia Educação Matemática, muito mesmo que existia dentro da Faculdade de Educação um curso de mestrado. Aí eu fui no IMECC, o Gelson Iezzi, matemático e escritor de livros de matemática estava dando uma palestra, uma aula na realidade, aí eu fiquei lá e tal, e assisti. Quando eu estava saindo, você percebeu que eu sempre trabalhei muito, e eu não tinha carro na época, estava saindo correndo pra dar a aula da noite, pra ir pra Salto dá 2 horas de viagem, 1 hora e meia a 2, para entrar as 21 horas. Enfim, eu tinha que dar aula. Aí a Zoraide, a minha professora Zoraide, ela me parou e quis saber quem eu era, primeiro que eu era a única negra que estava lá assistindo aquela palestra. E até então não tinha nada. Se hoje não tem naquela época não tinham negros lá (risos). E eu achava que ninguém tinha me visto lá, minha ilusão. Aí a professora Zoraide pediu pra eu me apresentar pra ela. Enfim, aí ela me falou de um curso de especialização que ia abrir no IMECC para professores da Educação Básica, e que com o meu perfil era interessante eu fazer. Era o primeiro módulo, porque eram em módulos. É um curso de 360 horas hoje, eu não sei se você conhece, que é feito em um ano. Na época a Zoraide abria módulos. Então abriu o primeiro módulo de 60 horas, daí depois demorava 1 ou 2 anos pra abrir o segundo, e assim foi. Aí eu me matriculei no curso, fiz o curso, nem me lembro, acho que foram três anos, alguma coisa assim. Aí eu ainda estava incomodada, e nesse meio tempo eu fui vendo, que eu sempre fui muito curiosa, que tinha alguma coisa chamada Educação Matemática. Eu via assim os folders e tal. E aí eu comecei a ir a um ou outro encontro pra entender. Aí um dia, eu terminei o curso e fui lá com Zoraide perguntar pra ela se tinha mais alguma coisa pra eu fazer, que eu estava me interessando, pela pós-graduação. Ela foi muito honesta comigo, ela falou "Olha aqui no IMECC, pelo seu interesse no ensino, nós não temos mais nada pra ter ajudar. Dê uma passadinha na Faculdade de Educação e converse com professor Sérgio Lorenzato". E eu fui. E aí o Sérgio brinca comigo, que a minha passadinha na Unicamp durou de... eu fiz mestrado, e terminei o mestrado em 99, então comecei em 97, e o doutorado em 2003. Então a minha passadinha na Unicamp durou esse	E é claro, a questão financeira também pesou, porque era o que a gente podia pagar. Quer dizer então, eu tinha vontade de ser professora, e tinha o dinheiro. O que eu conseguia ter em termos financeiros era pagar um curso de licenciatura. Então como eu nunca tive dúvidas então aí foi muito tranquilo, o que não é normal, não é comum.	Fatores circunstanciais

Questão 2: Como foi realizada sua escolha em ser professor e atuar no Ensino Superior?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	período (risos), de 97, 96 né até 2003. E aí nesse meio tempo eu fui entrando no mundo do Superior. Porque aí eu comecei a fazer o mestrado e não tinha bolsa, e aí eu comecei a trabalhar no Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP), em Itu. Mas logo em seguida eu consegui a bolsa pela Fapesp, então saí. Aí no doutorado idem. Eu terminei o doutorado, aí 2000 eu prestei o processo seletivo, e comecei em 2001. Prestei um concurso aqui na Ufscar, na Matemática, passei como professora substituta, mas na mesma semana a Fapesp aprovou o projeto. Na época eu ainda estava atrelada à escola em Salto. E aí pedi aqueles afastamentos, até que chega um momento que eu tive que pedir exoneração e me mudei pra Campinas. Porque daí eu saí de Salto, porque aí era muita coisa pra ficar. Aí eu comecei a trabalhar com a Anna Regina, que era minha orientadora nos cursos de pedagogia, nas disciplinas... Mesmo com o Sérgio, eu fiz a disciplina dele de Metodologia de Ensino. Então daí você vai se envolvendo. E aí comecei a dar curso de formação continuada, aqueles PECs, Programa de Formação Continuada que o governo abre. Aí eu montava com a Anna Regina, e com o pessoal da Unicamp. Então aí eu fui me enveredando para o Ensino Superior. Aí não teve jeito. Aí eu tive que pedir exoneração. Trabalhei em supletivo da prefeitura em Salto também. Mas aí eu fui tendo que pedir demissão, porque aí não tinha mais como. Eu brinco que a vida me deu a chance de ser professora desde as séries iniciais até formar uma doutora. Porque eu tive a minha primeira defesa de doutorado no passado. Então eu falo que eu tive essa sorte, porque eu acho que não é todo profissional que tem essa condição de alfabetizar desde as crianças da pré-escola, que eu também trabalhei com alunos de pré-escola, EJA, em sindicatos, enfim, e agora, vou dizer, fechar o ciclo tendo orientado uma doutora. Então eu falo que a vida me brindou, porque assim, a gente tem um pouco de conhecimento de todas as fases.		
P4	Eu optei ser professor. E depois eu optei por ser professor de matemática. Eu cheguei a me inscrever no vestibular de Economia. Eu fiz escola técnica, e um dos motivos que eu fiz escola técnica foi convencer meu pai que eu não deveria fazer Engenharia. E assim, eu fui, foi um acordo feito com ele. Falei "Pai, eu vou fazer a escola técnica, se eu não gostar de Engenharia você não vai poder me obrigar a fazer Engenharia, tá ok?" Ótimo, e assim fizemos. Eu fiz. Eu fui bem em matemática e física, e fui pessimamente nas disciplinas mais técnicas, de encanamento, por exemplo. As que que tinham trabalhos manuais eu sempre fui muito ruim, e nas outras relativas a pensar plantas e tal algumas delas eu ia bem, que era uma parte que me atraía para o curso Técnico em Engenharia Civil. Passada essa questão eu resolvi que eu ia estudar Economia, muito influenciado pelo meu momento no movimento secundarista, o meu estudo de Max, e de outros economistas, eu resolvi que ia estudar Economia. Mas eu, por dois motivos, entre eles um eu te conto aqui agora, eu resolvi não fazer Economia, porque eu vi que eu não ia... Depois que eu terminasse de estudar provavelmente o meu trabalho era numa companhia, numa companhia privada, e eu fazendo algo que não ia querer. E a questão do professor universitário nem existia no meu horizonte. Você entende? Pedi de novo para o meu pai para fazer um ano de cursinho, mas um cursinho que não era um cursinho, era o terceiro	Eu optei ser professor. E depois eu optei por ser professor de matemática. Eu cheguei a me inscrever no vestibular de Economia. Eu fiz escola técnica, e um dos motivos que eu fiz escola técnica foi convencer meu pai que eu não deveria fazer Engenharia.	Afinidade pela carreira

Questão 2: Como foi realizada sua escolha em ser professor e atuar no Ensino Superior?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	ano de uma escola privada católica de esquerda, e tal. E o que eu queria era ter uma parte do que eu não tive na escola técnica, ter as outras disciplinas, e ele topou. Ele podia bancar, e bancou. E eu fui fazer isso. E lá eu tinha que decidir na época até maio e junho o que fazer. A inscrição do vestibular era maio e junho para ser feito em novembro. E assim eu fiz. E a decisão foi "Eu vou ser professor". Eliminei várias coisas, não queria nada na área médica, ou etc, nem na área das biológicas. E falei, "Eu sou bom de matemática", e professor e tal. E um pouco, dois professores matemática nessa escola, excelentes, o Marcelo Sá Correia e o Celso, então ficaram assim. Eu falei "vou ser professor de matemática", e assim foi a escolha. Eu fiz o vestibular. (...) Na verdade a motivação familiar toda era para que eu fosse engenheiro. O meu pai era bancário e minha mãe trabalhava também na parte administrativa do atual INSS, então não tinha professores. Embora, depois eu tenha recuperado histórias que eu achei que só foram contadas depois, mas eu acho que foram contadas antes também, que o meu pai tinha dado aula em troca de banana no interior do Piauí. Você entende? Depois eu vi uma parte disso. E a profissão docente, e ainda mais nos anos 60, era algo muito bem visto, mas já estava nos anos 70 e 80, quando eu tomei a decisão, já havia o declínio financeiro da profissão, então já havia preocupação. Esses dois professores de matemática falaram "Marcelo não faz isso, nós gostamos muito de você. Essa profissão está em extinção". Isso palavras de dois excelentes professores e bem pagos por escolas particulares, e um por pública e particular também no Rio de Janeiro. Comparado com o terrível salário de hoje em dia do estado de São Paulo eles ganhavam muito bem. Então não teve essa motivação familiar. Na verdade a motivação familiar era pra ser engenheiro. E o meu pai ficou preocupado com a escolha de ser professor. Na verdade não gostou muito dessa opção.	E falei, "Eu sou bom de matemática", e professor e tal. E um pouco, dois professores matemática nessa escola, excelentes, o Marcelo Sá Correia e o Celso, então ficaram assim. Eu falei "vou ser professor de matemática", e assim foi a escolha. Eu fiz o vestibular.	Afinidade pela matemática
			Influência do mestre-formador
P5	No meu caso, eu penso que... Você vê, eu escolhi... Eu fiz Curso Normal e depois eu fiz Pedagogia. Fiz Curso Normal em 67 ou 69, e aí entrei em Pedagogia em 70. Eu acho que tem muito da condição que se vivia nessa época. Uma pessoa como eu, já ter ido para o Curso Normal já revelava um pouco aquilo que a minha família pensava, quer dizer, ter um diploma de professora. Por outro lado eu já tinha tido experiências, assim, com catequese. Eu acho que a questão de ensinar as crianças na catequese. Agora quando eu terminei o Curso Normal eu queria escolher Jornalismo, que não era Jornalismo o curso, era a Comunicação Social, que era um pouco moda na época. Eu me lembro que o meu pai falou "E você vai fazer o que na vida depois com isso?". E tinha uma questão que era sair da minha cidade, eu morava em Jundiaí. Então ficou um pouco uma pressão familiar, vamos dizer, para escolher um curso que eu tivesse garantia de ter trabalho depois. Então acho que foi um pouco por aí. Agora, como eu fiz no Curso Normal, e também no final do Ensino Fundamental, que era o Ginásio, eu estudei no Instituto de Educação que tinha uma proposta... Instituto Experimental de Educação, quer	Eu acho que tem muito da condição que se vivia nessa época. Uma pessoa como eu, já ter ido para o Curso Normal já revelava um pouco aquilo que a minha família pensava, quer dizer, ter um diploma de professora.	Influência familiar
		Por outro lado eu já tinha tido experiências, assim, com catequese. Eu acho que a questão de ensinar as crianças na catequese.	"Socialização primária" com o ensino
		E tinha uma questão que era sair da minha cidade, eu morava em Jundiaí. Então ficou um pouco uma pressão familiar, vamos dizer, para escolher um curso que eu tivesse garantia de ter trabalho depois.	Fatores circunstanciais

Questão 2: Como foi realizada sua escolha em ser professor e atuar no Ensino Superior?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	dizer, do ponto de vista da história, o que é usualmente estudado, o que essas escolas experimentais continham, como era a proposta, era uma coisa renovada para época. E eu acho que ali eu já fui sendo um pouco que contaminada pela continuidade de estudos. Então querer estudar, e querer continuar. Eu me lembro muito bem quando eu acabei a Pedagogia no interior eu tinha um professor, que era um professor na USP e na Unicamp, e que foi bem... Eu sempre quando eu faço memorial eu ponho o nome dele, que é o professor Newton Balzan da Unicamp, eu me lembro que eu falei para ele que eu queria prestar mestrado, que era uma coisa assim... E eu lembro que eu fiquei muito chateada porque ele falou assim "Não, não, você não está pronta ainda, espera um pouco. Vai trabalhar." E na época eu fiquei chateada, mas aquilo foi assim... Eu segurei aquilo e logo fui dar aula no ensino normal, e já era professora no ensino público, era professora primária. Fui dar aula no curso normal, logo depois fui convidada para dar aula na Pedagogia. No curso de Pedagogia era um curso de Didática com Prática de Ensino, Didática. E sempre aquilo assim, já lendo muito, eu lia muito, lia muito, tudo que eu via, e me preparando para continuar. Foi quando eu optei por fazer o mestrado. Como é que foi essa opção? Uma professora do curso, era uma professora de Psicologia, ela disse "Lauri, eu soube que o Paulo Freire...", logo que o Paulo Freire voltou do exílio, "O Paulo Freire está dando um curso na Unicamp, e que ele aceita as pessoas como ouvinte". Daí eu e ela fomos lá, na maior cara de pau, pedimos para ele, e ele falou "Não tem problema não", e aquela sala cheia. E logo depois eu fiz seleção, foi assim a seleção, eu me lembro que tinha saído o livro do Saviani "Escola e Democracia", e que eu devorei o livro para fazer a seleção da Unicamp. Eu passei na seleção, e estava atuando no Ensino Superior, isso foi em 82 ou 83. Logo depois, não sei se você vai me perguntar isso. Logo depois eu me lembro que eu já lia os livros da Marli André, de Pesquisa, e eu já ia para os congressos. E eu me lembro que era 86 ou 88 eu fui para um congresso do Endipe, em Recife, e no ônibus que levava o pessoal a professora Marli estava do meu lado, eu falei "Nossa...", aquela coisa de conhecer a literatura, eu falei "Nossa, eu uso o seu livro no curso de Pedagogia", e daí imediatamente ela me convidou, ela estava chegando em São Paulo, na PUC, antes dela ir para a Usp. Ela falou "Você não quer participar de um grupo de pesquisa?", e daí eu comecei a trabalhar com ela no grupo de pesquisa e estou até hoje. Fiz mestrado com ela e doutorado. Então, essa atuação no Ensino Superior foi bem marcada por alguns professores do curso de Pedagogia, e desse Instituto Experimental, e eu fui ficando com aquilo e fui seguindo carreira.	Agora, como eu fiz no Curso Normal, e também no final do Ensino Fundamental, que era o Ginásio, eu estudei no Instituto de Educação que tinha uma proposta... Instituto Experimental de Educação, quer dizer, do ponto de vista da história, o que é usualmente estudado, o que essas escolas experimentais continham, como era a proposta, era uma coisa renovada para época. E eu acho que ali eu já fui sendo um pouco que contaminada pela continuidade de estudos.	Afinidade pela carreira
			Influência da formação secundária

Questão 3: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P1	Lecionei, eu fui alfabetizadora e dei aulas de matemática no Fundamental II. (...) Bom, os desafios foram diferentes, porque na Educação Básica eu fui alfabetizadora, atuei na 1ª série, atuei em 4ª série, enquanto eu estudava, e também até um ano depois de terminar o curso. Mas depois eu fui para o Ensino Superior. Lecionei também, como substituta, à noite, Matemática no que seria hoje o 6º ao 9 º ano. A maior dificuldade que tive foi para me ajustar às condições de trabalho. Porque não tive, por exemplo, dificuldade em perceber qual a metodologia que eu poderia utilizar com os meus alunos na alfabetização, porque tive uma boa formação para isso, eu aprendi vários métodos na Escola Normal. Como eu fiz Prática de Ensino no Normal, fui apresentada a quatro possibilidades de atuação como alfabetizadora, além dos fundamentos de cada uma. Então, eu tinha a possibilidade de escolha e de misturar procedimentos, porque a gente nas práticas você mistura, você não usa uma metodologia pura, porque ela tem às vezes um apoio científico-teórico único e a realidade é multifacetada, e os caminhos cognitivos das crianças também são multifacetados. Então assim, a dificuldade foi não em escolher como eu trabalharia didaticamente, mas de entender a escola na condição em que ela estava, com o tipo de direção, etc. Fui lecionar numa escola que ficava perto de um lixão aqui em São Paulo, então assim tinha essa dificuldade em lidar com o ambiente geral, as crianças faziam coleta no lixão, etc.. Mas foi um prazer escolher caminhos e entender aquelas crianças que às 5 horas da manhã iam para o lixão colher coisas pra sustentação da família, e depois eles vendiam, e depois vinham para a sala de aula, imediatamente, do jeito que elas estavam. Então, como lidar com essa situação? Porque elas chegavam bastante excitadas, algumas cansadas, mais ou menos com as mãos precisando de limpeza, e com um pouco de falta de atenção. Então, como lidar com isso foi muito mais difícil para mim do que desenvolver o trabalho de alfabetizar propriamente dito. Uma vez aprendido a lidar com essas condições, o método se encaixou. Agora, nas aulas de matemática no noturno, a dificuldade que tive foi de complementar a minha formação, porque eu fiz parte do curso de Matemática, não concluí, mas eu fiz. Complementar um pouco a minha formação muito teórica que a gente tinha na Universidade de São Paulo, pensando o seguinte: que significado teria na vida social, por exemplo, o ensino da equação do segundo grau? Ou, o ensino daquelas frações complicadas que estavam no programa. Então assim, eu procurei conversar com vários outros professores de matemática mais experientes que eu conhecia, e que trabalharam com questões de ensino, que escreviam livros didáticos, e perguntar para eles que associações que eu poderia fazer. E aí eu encontrei várias associações, e aí os alunos me entendiam, porque eu entrava com a pergunta: como é que esse prédio para de pé? Então, para entender como é que o prédio parava de pé, tirando os	A maior dificuldade que tive foi para me ajustar às condições de trabalho. Porque não tive, por exemplo, dificuldade em perceber qual a metodologia que eu poderia utilizar com os meus alunos na alfabetização, porque tive uma boa formação para isso, eu aprendi vários métodos na Escola Normal.	Adaptação às condições de trabalho
		Então assim, a dificuldade foi não em escolher como eu trabalharia didaticamente, mas de entender a escola na condição em que ela estava, com o tipo de direção, etc.	Falta de conhecimento da estrutura e funcionamento da escola
		Agora, nas aulas de matemática no noturno, a dificuldade que tive foi de complementar a minha formação, porque eu fiz parte do curso de Matemática, não concluí, mas eu fiz. Complementar um pouco a minha formação muito teórica que a gente tinha na Universidade de São Paulo, pensando o seguinte: que significado teria na vida social, por exemplo, o ensino da equação do segundo grau? Ou, o ensino daquelas frações complicadas que estavam no programa. Então assim, eu procurei conversar com vários outros professores de matemática mais experientes que eu conhecia, e que trabalharam com questões de ensino, que escreviam livros didáticos, e perguntar para eles que associações que eu poderia fazer.	Articulação teoria e prática como desafio

Questão 3: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	conhecimentos da física, na base você tem o conhecimento da Matemática. Ou, como é que a gente pode entender a medida de temperatura? Está frio ou está calor? (números relativos). Ou seja, eu trazia coisas do mundo da vida para compreender, por exemplo, a construção dos números reais. Não falava esse nome para eles, era dos "menos" e dos "mais" passando por um ponto zero. Fazia escalas que iriam do menos infinito ao mais infinito, e fazia brincadeiras com isso. Então quando consegui aprender uma maneira de lidar do concreto ao abstrato com os com os conteúdos para os alunos, eu consegui dar aula de matemática, e ser muito querida (risos), ainda mais dando aulas à noite para alunos adolescentes e jovens. (...) A universidade tinha suas regras pré definidas, o estatuto, o regimento, e ele era seguido. Então eu nunca tive injunções assim deste tipo, nunca percebi. Nós éramos poucos, a universidade não era tão grande, ela foi crescendo. No caso aqui, da Universidade de São Paulo onde eu lecionei, ela teve autonomia financeira, ela não dependia de favorecimentos; ela tem x do orçamento estadual, e você usa essa verba como você achar melhor (decisões internas). Não tem ninguém impondo pra você, a não ser o reitor, e tem o conselho universitário. Diferente das federais que dependem de alocação específica de recursos e não tem essa autonomia financeira. Claro que a gente poderia ter discordâncias sobre o uso, e a forma como o orçamento era distribuído. Mas assim, a USP sempre teve regras de como contratar professores, é uma proporção em relação a alunos. Então você tem lá definido, tem uma fórmula matemática, que diz se você pode ter mais um professor, ou se não precisa ter mais um professor. Ou seja, uma racionalidade mínima que regulava isso. Não é assim "Estamos precisando de professor", vagamente. Não. Se havia entrada de mais alunos, havia possibilidade de ter mais professores. Se você aumenta o escopo da sua oferta de curso você precisa de mais professor. Então, há uma regulação estabelecida. Mas, tudo dependia também da arrecadação de impostos. Por outro lado, no final dos anos sessenta e nos setenta tivemos muitos problemas políticos por causa da ditadura militar e das ingerências na administração da universidade, e em alguns cursos; invasão na universidade, prisões e cassações de colegas e estudantes; tivemos várias mobilizações, sobressaltos, esquemas de ajuda; não foi simples esse período.	Por outro lado, no final dos anos sessenta e nos setenta tivemos muitos problemas políticos por causa da ditadura militar e das ingerências na administração da universidade, e em alguns cursos; invasão na universidade, prisões e cassações de colegas e estudantes; tivemos várias mobilizações, sobressaltos, esquemas de ajuda; não foi simples esse período (falando sobre ensino superior).	Pressões políticas e sociais
P2	Desde dar aula na Educação Básica até o Superior? Bom, na Educação Básica eu acho que na escola pública o maior desafio foi lidar com a carência dos alunos. Os alunos eram muito carentes de atenção. Ensinar matemática era fácil. O difícil era lidar com o cotidiano deles, da tristeza, da droga, dessas questões bem pesadas, e que eu não tinha muita noção disso. Porque culturalmente, a minha cultura era muito diferente da deles, né? Mas eu tinha um respeito	Bom, na Educação Básica eu acho que na escola pública o maior desafio foi lidar com a carência dos alunos. Os alunos eram muito carentes de atenção. Ensinar matemática era fácil. O difícil era lidar com o cotidiano deles, da tristeza, da droga, dessas questões bem pesadas, e que eu não tinha muita noção disso.	Reconhecimento do papel social do educador

Questão 3: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	muito grande por eles. Tanto é que uma das escolas que eu entrei pra da aula, eles me puseram pra dar aula de Desenho Geométrico e não de Matemática. As primeiras aulas que eu consegui foram de Desenho Geométrico. Imagina eu entrando com o compasso, transferidor, esquadro, não sabia nem usar aquilo, de lousa. E Desenho Geométrico na época não era disciplina, então não valia nota. Então os alunos já sabiam que eu estava lá fazendo uma coisa que pra eles não valia nota. Então eles não respeitavam, não estavam nem aí. E tinha 19 anos, com uma cara de criança. Não, 19 não. Eu tinha 21 anos, com uma cara de criança, entrando na sala de aula, numa oitava série do noturno, com moleque imitando que estava cheirando cocaína na minha frente. Entendeu? Pra me chocar. Aquela coisa. E aí eu descobri que eles tinham problema com a Matemática... Eu louca pra dar aula de Matemática e eu descobri que eles tinham problema com a professora de Matemática, e que eles não estavam entendendo Matemática. Aí eu falei, "já sei". Aí eu propus pra eles "Que tal depois da minha aula, eu fico com vocês mais uma hora aqui e ensino Matemática pra vocês?" Negociei com a diretora, e ela falou "o problema é seu". Eles garantiram minha segurança, porque o problema era sair daquele bairro 23:30 da noite de carro. Os alunos garantiram a minha segurança, e foi assim que eu comecei a dar aula de Matemática, entendeu? Eu ficava uma hora a mais e aí eu fui conquistando. Então é... Eu acho que no início da minha carreira o grande desafio foi o desejo de dar aula de Matemática, e não poder dar aula de Matemática (risos), né? E daí... conquistando meu espaço. Uma escola particular não me aceitou porque disse que eu tinha um currículo maravilhoso, que eu tinha participado de um monte de congressos, que eu tinha iniciação científica, que eu tinha sido aluna dos melhores professores, mas que eu não tinha controle de sala de aula porque eu nunca tinha dado aula, então não me contratou. Então, isso me decepcionou um pouco, porque eu falei "Poxa vida investi tudo numa carreira pra ser uma boa Educadora Matemática e eles não me aceitam porque eu não tenho controle de sala de aula". E isso nunca foi problema pra mim, porque sempre respeitei muito os alunos e sempre me respeitaram. Eu nunca tive problema com isso, indisciplina. Quando eu entrei nessa escola particular pra mim foi um desafio, porque eu lembro que a primeira reunião foi assustadora, não dormi à noite. Porque os professores diziam "ah, porque eu faço um projeto assim", "porque eu pego Monet" a professora de artes, "porque eu pego não sei quem", aí o de história viajava na maionese, o de geografia... na maionese, e eu pensando "onde é que eu vou colocar álgebra nisso?" (risos). Porque eles vinham com projetos lindos, maravilhosos, mirabolantes, e eu não conseguia enxergar matemática ali. E por mais que eu tivesse toda experiência com jogo, toda experiência, e não conseguia ver uma possibilidade de trabalhar Matemática em sala. Até que eu cheguei em casa, não dormi a noite inteira, liguei no dia seguinte pra coordenadora que era minha amiga. Falei com ela. Ela falou assim "Metade do que você falar você vai fazer, mas fala lá, o que você acha. Não se preocupa tanto com isso". Depois eu fui percebendo que na verdade os alunos eram muito bons. Então não precisava partir muito de mim, entendeu? Eles eram ótimos, eles eram super antenados, super... muito diferente. Eu digo que lá foi pós-graduação de sala de aula. Eu aprendi... na universidade eu faço pesquisa e lá é isso.(...) Então, na universidade quando eu viro coordenadora, de um cara que era coordenador, isso me deu um problema, porque o cara ficou tentando minar o meu trabalho o tempo todo. Né, porque ele foi destituído da Coordenação, eu entrei de "gaiato no navio", o cara era da cidade, e isso é um outro problema. Quando você vai pra uma cidade pequena as pessoas são muito bairristas. Então eu coordenei mas fazia de conta que não via. Coordenei enfrentando essa oposição do cara o	Uma escola particular não me aceitou porque disse que eu tinha um currículo maravilhoso, que eu tinha participado de um monte de congressos, que eu tinha iniciação científica, que eu tinha sido aluna dos melhores professores, mas que eu não tinha controle de sala de aula porque eu nunca tinha dado aula, então não me contratou.	Ausência da experiência profissional
		Então, na universidade quando eu viro coordenadora, de um cara que era coordenador, isso me deu um problema, porque o cara ficou tentando minar o meu trabalho o tempo todo. Né, porque ele foi destituído da Coordenação, eu entrei de "gaiato no navio", o cara era da cidade, e isso é um outro problema. . Quando você vai pra uma cidade pequena as pessoas são muito bairristas. Então eu coordenei mas fazia de conta que não via. Coordenei enfrentando essa oposição do cara o tempo todo, jogando os alunos contra mim, mas eu não tive problema. Eu acho que coordenar esse curso pra mim foi um desafio muito grande.	Pressões políticas e sociais
			Coordenação
		E depois ao entrar na USF o desafio foi me tornar aí professora de programa de pós. Por que até então minha trajetória era na graduação. E aí vinha a sobrecarga de me tornar professora de pós.	Pós-Graduação como desafio

Questão 3: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	tempo todo, jogando os alunos contra mim, mas eu não tive problema. Eu acho que coordenar esse curso pra mim foi um desafio muito grande. E depois ao entrar na USF o desafio foi me tornar aí professora de programa de pós. Por que até então minha trajetória era na graduação. E aí vinha a sobrecarga de me tornar professora de pós. Agora... todos os lugares que eu vou muito rapidamente eu viro coordenadora. Entendeu? (risos) Não é porque... Eu acho que é porque eu sou muito organizada assim... Sei ouvir muito as pessoas, mas também falo as coisas que precisam ser faladas. Eu sou muito transparente, então é muito fácil lidar comigo porque eu sou muito transparente, eu falo mesmo, eu falo o que eu penso. Acho que são opções que você faz na vida, né?		
P3	Então, na realidade todo professor eu acho que o maior desafio, em todos os níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior, é a questão de como ensinar. Todo professor sonha em fazer com que 100% dos seus alunos aprendam matemática. Então tem hora que você assim, tem que se policiar para não ficar tão frustrada. Porque, inclusive no Ensino Superior, eu nunca tive, ou eu raramente tenho 100% de alunos aprovados, inclusive na disciplina de Estágio. Então eu acho que isso chega uma hora que você vai... E aí a gente vai percebendo, por incrível que possa parecer, que a indisciplina, que todo o professor também tem como desafio, porque eu acho que uma coisa está atrelada a outra, ela também acontece inclusive na pós-graduação. Então você tem orientados. Outro momento da carreira da gente é aprender a orientar, e ninguém ensina. Daqui a pouco você vai estar numa universidade, não sei se você já atua na universidade. Então você descobre que aprender orientar é outro desafio, porque cada orientando é um. E o orientando ele te desafia. Então eu sempre digo pros meus alunos, quando eu dou a disciplina de Estágio principalmente, Estágio I, eu digo assim pra eles "Olha, pra mim, o que é ser professor? Como é que é pensar a profissão professor? A primeira coisa que eu acho que todos nós que vamos ser professores temos que ter clareza é que nós temos que gostar de gente (risos)". Eu falo pra eles "Eu sei que vocês gostam de matemática, vocês vieram pro curso de matemática, mas a primeira coisa, pensem, vão pra casa hoje e pensem se vocês gostam de gente". Aí eles falam "Porque professora?". Eu falo "Porque gente pensa, gente adoece, gente te desafia. Quando você pede pra pessoa ficar sentada ela resolve te encarar, e fala que quer ficar em pé. Você pede para um orientado fazer o capítulo desse jeito e ele traz de outro jeito, o artigo. Então gente não é um ser que só obedece. Então se vocês não gostarem de gente, tranquem o curso de licenciatura". Eles levam choque, porque eles já estão no 4º semestre. Eu falo porque a escola, nem universidade, merecem profissionais que não gostam de gente. Na nossa área da Educação, e em sala de aula, você vai atuar com várias culturas. Como eu te falei, como eu trabalhei muito tempo na favela você descobre que pobreza tem cheiro e tem cor. O que é que eu estou querendo dizer? Um dia da greve que nós tivemos, eu saí pelo bairro, não conhecia, e entrei nos barracos, e vi que os meus alunos tinham esgoto passando por dentro da casa. Então por isso o cheiro, do caderno, do cabelo, da roupa deles era diferente do cheiro que a gente costuma conhecer, embora eles tomassem banho. E cor porque a grande maioria era negra. Então você começa a ver que a cultura, como eu falei, tinha grupos, alunos, que não conheciam sequer o banheiro tradicional da cidade. Então, se você não está atento a isso, que as pessoas são diferentes, tem culturas e jeitos diferentes, e você não quer pensar sobre isso, não adianta gostar só do conteúdo de matemática e nem adianta saber ensinar, só isso, porque você	Então, na realidade todo professor eu acho que o maior desafio, em todos os níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior, é a questão de como ensinar. Todo professor sonha em fazer com que 100% dos seus alunos aprendam matemática.	Processo de ensino e aprendizagem como desafio
		E aí a gente vai percebendo, por incrível que possa parecer, que a indisciplina, que todo o professor também tem como desafio, porque eu acho que uma coisa está atrelada a outra, ela também acontece inclusive na pós-graduação.	Indisciplina
		Então você descobre que aprender orientar é outro desafio, porque cada orientando é um. E o orientando ele te desafia.	Pós-Graduação como desafio

Questão 3: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	tem esses desafios. Então aí você tem que procurar ajuda. Nós não sabemos tudo, né. Por isso o trabalho coletivo e compartilhado que é o que eu defendo. Então o professor que resolve ser um bom professor sozinho na escola, isso não existe, porque você tem que fazer um trabalho minimamente coletivo para dar conta de alguns desafios. Porque a escola também não dá conta. Por exemplo, o desafio da droga. Eu tive alunos com problemas de alcoolismo, e tal, e eu sempre achei que , nós, sozinhos não daríamos conta. Então você tem que conversar com a escola pra ver como é que se lida com isso. Porque não é simplesmente. Eu não tenho uma receita. Então a sua pergunta eu acho que ela é ampla. Então esses desafios pra mim eles são ligados a você entender as pessoas, por isso que eu falo, tem que gostar de gente. Bom, depois que você decide, faz uma auto conversa com você mesma e decide. Como eu digo pros meus alunos de Estágio I, "Você decidiu então que não vai trancar o curso, e que realmente você quer ser professor, então agora vamos ver em quê a universidade, e as disciplinas do curso, nos ajudam a sair do senso comum". Uma das suas questões era essa né? Que conhecimento o professor tem que ter? Então primeiro eu acho que ele tem que ter um alto conhecimento se ele gosta de gente, de pessoas, porque se ele sabe que ele não vai dar conta não deve insistir, vai fazer outra coisa. Eu sei que o que eu estou falando pode assustar, pois já faltam professores no país (risos), mas eu acho que os professores... que quando você decide pela profissão, e eu não estou falando nada de dom, nada disso, que eu não concordo com isso. É esse desafio, né. Eu trabalhei em fábrica, trabalhei com calças, eu podia ficar lá, fui costureira, mas o meu negócio era gente, era trabalhar com pessoas, então quer dizer, é um desafio. Tem dia que você sai brava, enfim, tudo isso. É nesse sentido que eu falo, então, esse conhecimento "Bom, eu gosto de pessoas, eu quero trabalhar com gente, vou ser desafiada, meu salário vai ser baixo, serei desvalorizada... tudo isso". Bom, depois então os conhecimentos. Pra que serve um curso de licenciatura, do meu ponto de vista? Pra fazer com que o jovem que quer ser professor, e que gosta de gente (risos), saia do senso comum. Explico. Todo mundo, e agora eu acho que com essa história do "novo" Ensino Médio, tá ficando mais claro. Todo mundo acha que sabe de Educação. Os prefeitos, os vereadores, todo mundo tem uma receita. E por que todo mundo tem uma receita? Porque estudou em escola, tem filho em escola, então acha que conhece. E nós da Educação sabemos que não é assim. Nós professores que tentamos ensinar matemática, eu sempre uso o verbo tentar, sabemos que não é assim, simplesmente ter vontade. Então quando um aluno de licenciatura chega, e principalmente no Estágio, e eu estou falando disso porque eu adoro dar a disciplina de Estágio I, e você começa a conversar com eles, eles acabaram de sair do Ensino Médio. A visão deles de escola, lógico não podia ser diferente, é de um aluno do Ensino Médio. Então eu tenho que começar a trabalhar nos Estágios, nas	Então você começa a ver que a cultura, como eu falei, tinha grupos, alunos, que não conheciam sequer o banheiro tradicional da cidade. Então, se você não está atento a isso, que as pessoas são diferentes, tem culturas e jeitos diferentes, e você não quer pensar sobre isso, não adianta gostar só do conteúdo de matemática e nem adianta saber ensinar, só isso, porque você tem esses desafios.	Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos
		Por isso o trabalho coletivo e compartilhado que é o que eu defendo. Então o professor que resolve ser um bom professor sozinho na escola, isso não existe, porque você tem que fazer um trabalho minimamente coletivo para dar conta de alguns desafios.	Isolamento do professor
		A primeira coisa que eu acho que todos nós que vamos ser professores temos que ter clareza é que nós temos que gostar de gente (risos)". (...) Eu falo "Porque gente pensa, gente adoece, gente te desafia. Quando você pede pra pessoa ficar sentada ela resolve te encarar, e fala que quer ficar em pé. (...) Então esses desafios pra mim eles são ligados a você entender as pessoas, por isso que eu falo, tem que gostar de gente.	Dificuldades na relação professor-aluno

Questão 3: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	disciplinas de Metodologia, Didática, uma outra ideia, porque eu estou começando a formar um profissional. Então algumas ideias de senso comum, por exemplo, relacionado à indisciplina, você tem que ir trazendo textos, teóricos, fazendo reflexões e inserindo ele na escola. Por isso que o Pibid é importante, pra que ele comece a questionar se são os alunos que são indisciplinados, ou se somos nós que muitas vezes somos indisciplinados porque não queremos ouvir os alunos, e que existe isso também né. Às vezes os alunos estão dizendo, estão mostrando pra nós alguma coisa e nós não queremos ver. Por exemplo, escola de tempo integral. Bom, se eu não organizar bem uma escola de tempo integral os alunos vão ficar 8 horas, 6 horas, dentro de uma sala de aula, eu sei... como eu comecei a falar pra você. No Ciclo Básico nós tínhamos que ficar com os alunos de 6, 7 anos, 6 horas dentro de uma sala de aula. Isso é irresponsabilidade. Você tem que fazer outras propostas. Esse aluno tem que sair, tem que fazer outras relações na escola, tem que fazer outras parcerias. Aí nós é que ficamos indisciplinados, porque veja, o aluno não tem condição, nós estamos falando de crianças em fase de crescimento, de jovens que ainda estão querendo escolher suas profissões. E como é que eu vou deixar esse menino todo esse tempo na sala de aula? Então eu começo a discutir a indisciplina tanto quanto do ponto de vista nosso, que não queremos ver, inclusive a Universidade, quanto o que eles chamam de indisciplina. Pra gente não sair com a ideia de que uma sala indisciplinada é aquela que só faz bagunça porque não está a fim de nada. E aí eu sempre digo pros alunos “Porque que os alunos que vocês dizem que não estão a fim de nada nunca faltam das aulas?” Aí a gente vai ler Dayrell, a gente vai ler tudo quanto é autor que vai chamar atenção da escola enquanto espaço cultural. Quer dizer, o menino não falta, mesmo... ele dorme na sua sala mas ele não falta. Quer dizer então somos nós que não queremos ver. Então é isso que eu falo de sair do senso comum. Outro senso comum de um aluno do curso de matemática, por isso que eu acho que tem que mudar o curso. Ele fica durante três, quatro semestres, só fazendo as disciplinas da matemática. E aí há um rompimento com a realidade relacionada ao ensino. Ele veio da Educação Básica, fica lá quatro semestres, e por isso de novo a importância do Pibid, por que daí desde o primeiro ano ele já pode ficar imerso na escola, e ele fica bem protegido, eu falo isso né, fazendo as disciplinas da matemática pura. E ele nem lembra mais, ele não está pensando na profissão professor, ele está querendo se safar das disciplinas (risos), tem que tirar nota nos cálculos né, entendeu? Não vai ter tempo de pensar em como ensinar, nada disso. Não adianta a gente dizer que ele vai aprender. Então ele chega na minha disciplina de Estágio achando que ensinar matemática é fácil. A primeira vez que eles montam o Plano de Aula deles eu levo um choque, porque eles pegam os livros que eles estudaram lá trás, o primeiro livro que eles vêm pela frente eles já pegam, ou eles pegam um livro aqui da biblioteca e montam aquelas aulas clássicas, de fórmula, que priorizam a memorização. E aí, vamos discutir sobre isso. Até que ele vai fazer a regência, e aí ele descobre que esse tipo de aula não dá mais. Onde ele coloca o conceito na lousa, o aluno copia, e ele acha que a classe vai ficar disciplinada. Eu falo “Gente, se não tiver palmatória, como tinha antigamente, nenhum aluno vai assistir essa sua aula”. Então isso é senso comum. Porque o matemático acha que ensinar matemática basta saber o conteúdo. Então aí por isso as disciplinas, pois ela vai tratar das questões da didática, pensar a questão das metodologias, do conhecimento didático, de como ensinar, o conhecimento da história do conteúdo, eu acho que isso ainda falta. Porque tem História da Matemática, mas a história dos conteúdos elas ainda não tem. Os cursos de matemática eu acho que ainda faltam né, ter disciplinas do tipo Sociologia, Filosofia, e que não podemos esquecer, e eu volto a dizer, que nós vamos ensinar	Porque o matemático acha que ensinar matemática basta saber o conteúdo. Então aí por isso as disciplinas, pois ela vai tratar das questões da didática, pensar a questão das metodologias, do conhecimento didático, de como ensinar, o conhecimento da história do conteúdo, eu acho que isso ainda falta.	Articulação das disciplinas pedagógicas e matemáticas

Questão 3: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	pessoas. E se nós vamos ensinar pessoas quanto mais conhecimento nós tivermos melhor. E ainda assim nós não vamos... Eu acho muito difícil a gente conseguir ensinar 100%. O dia que a gente descobrir isso vai ser uma maravilha. Mas eu não sei se eu respondi o que você estava pensando, se era isso, mas você chamou a atenção dos desafios. Então acho que os desafios são esses, então sair do senso comum, fazer um aluno sair do senso comum, e isso envolve indisciplina e tal. Bom, por isso formação inicial. Ele se forma, mas ainda assim, a hora que ele se efetivar a turma é dele. E aí os desafios, pensar avaliação, a interação com o grupo de professores, mas daí são outros desafios já da profissão. Aí você vai trabalhar com egressos, a gente vai ver que o aluno do Pibid ele começa a ter um pouquinho mais essa visão, porque ele interagiu mais, mas ainda assim a turma não era dele. Ele tinha todo um aparato da Universidade, ou supervisor. Na hora que ele pega uma turma ele precisa de outras interações com a escola, do coletivo da escola.		
P4	Bom, as dificuldades de iniciantes são grandes. Porque deve ser verdade em qualquer carreira né, mas no nosso caso você fala "Pô será que eu vou lembrar de tudo que eu tenho que dar na aula ou vou ter que olhar aquilo? Será que eu vou conseguir manter a disciplina dos alunos? E se os alunos tomarem conta da sala de aula o que que eu faço? Eu vou ter que ser autoritário, de uma maneira que eu não queria? Eu vou ter que baixar aquilo..." Um fantasma que habitavam bastante o professor inexperiente, o professor chegando na sala de aula. E se isso era verdade às vezes mais, na PUC do Rio que chegavam lá e me davam uma disciplina de Cálculo 4 da Engenharia e tal, e falando aqui agora "Como é que eu vou me virar com isso?". E uma delas era monitoria, que era mais difícil ainda, porque eu não preparava os exercícios, eram os alunos que vinham com as dúvidas sobre isso, sobre o quê que eles não tinham entendido, e exercícios que eles não tinham conseguido fazer. Então esses eram desafios importantes nesse momento. Eu diria que continua... O que continua sendo um desafio até hoje para mim é elaborar provas, que eu acho que façam sentido, eu continuo sempre insatisfeito, é a parte da minha profissão que eu mais odeio, talvez reunião de departamento seja pior, mas fora isso é corrigir prova. Por isso que eu ando... Eu não eliminei as provas, mas eu diminuí o peso delas consideravelmente na minha avaliação. Atualmente nas disciplinas que eu dou as duas provas valem 60% da nota e 40% são outras atividades.	Bom, as dificuldades de iniciantes são grandes. Porque deve ser verdade em qualquer carreira né, mas no nosso caso você fala "Pô será que eu vou lembrar de tudo que eu tenho que dar na aula ou vou ter que olhar aquilo? Será que eu vou conseguir manter a disciplina dos alunos? E se os alunos tomarem conta da sala de aula o que que eu faço? Eu vou ter que ser autoritário, de uma maneira que eu não queria? Eu vou ter que baixar aquilo..."	Dificuldades no início da prática docente
		O que continua sendo um desafio até hoje para mim é elaborar provas, que eu acho que façam sentido, eu continuo sempre insatisfeito, é a parte da minha profissão que eu mais odeio, talvez reunião de departamento seja pior, mas fora isso é corrigir prova. Por isso que eu ando... Eu não eliminei as provas, mas eu diminuí o peso delas consideravelmente na minha avaliação.	Dificuldades com avaliação
P5	Eu me lembro que, olha, na escola primária me incomodava demais o fato de todo mundo ensinar alfabetizar do mesmo jeito. Um pouco antes de chegar o Projeto Ipê, que foi a primeira experiência de vídeo-aula que a gente tinha, e para mim era um desafio provocar aquelas crianças e sair um pouco... Eu me lembro das minhas colegas alfabetizadoras, tinha uma delas, a gente ia de ônibus, me lembro muito bem, que ela saia do tanque, com a barriga molhada, com chinelo havaiana e ia dar aula, aquilo me incomodava. E ela alfabetizada sempre do mesmo jeito. E outra coisa que me incomodava era a divisão da sala em fortes, fracos e médios. Então eu tentava sair um pouco... Quando eu me lembro, eu me lembro que eu tentava fazer	Eu me lembro que, olha, na escola primária me incomodava demais o fato de todo mundo ensinar alfabetizar do mesmo jeito. Um pouco antes de chegar o Projeto Ipê, que foi a primeira experiência de vídeo-aula que a gente tinha, e para mim era um desafio provocar aquelas crianças e sair um pouco...	Metodologias diversificadas

Questão 3: Enquanto professor, quais são/foram seus maiores desafios?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	teatro com as crianças, lembro que eu levava Toquinho, essa música que ele tem do lápis de cor, que as crianças cantam até hoje, eu lembro que eu levava para cantar com as crianças. E me incomodava também ter que fazer aquele diário do professor, com canetinha colorida, florzinha, não sei o que... Eu fazia aquilo com muito incômodo, porque eu via que não era por aí. Mas eu acho que mais me aproximava, eram crianças pobres, crianças que vinham, assim, muitas vezes suja, meio doente. Eu acho que era mais a relação com elas, assim, que era um desafio para mim. Vendo hoje, acho que se você me entrevistasse naquela época acho que não falaria isso, mas vendo hoje era muito desejo de tirá-las mais de uma condição em que elas estavam, mas eu percebia que do jeito que alfabetizava não me completava, eu me sentia incompleta alfabetizando. Era Caminho Suave, né. Eu tentava sair um pouco daquilo, mas também eu não tinha essa ajuda na escola, porque ninguém fazia nada diferente.	Mas eu acho que mais me aproximava, eram crianças pobres, crianças que vinham, assim, muitas vezes suja, meio doente. Eu acho que era mais a relação com elas, assim, que era um desafio para mim. Vendo hoje, acho que se você me entrevistasse naquela época acho que não falaria isso, mas vendo hoje era muito desejo de tirá-las mais de uma condição em que elas estavam, mas eu percebia que do jeito que alfabetizava não me completava, eu me sentia incompleta alfabetizando.	Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos

Questão 4: O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P1	No Normal foi muito marcante para mim a professora de Sociologia e a professora de Psicologia da Educação. Foram duas professoras que expandiram meus horizontes. Mas eu tive professores que me marcaram muito no fundamental, o de História, de Geografia e de Matemática. Na Matemática marcou-me o professor de Álgebra Moderna, por suas atitudes e forma de relação com os estudantes. (...) Depois, quando eu vim para a Pedagogia da USP, ali eu fui muito marcada pela professora de Introdução à Psicologia e de Estudos Avançados em Psicologia, a professora Carolina Bori. Mas sempre fui uma pessoa ligada em várias coisas. Marcaram-me os professores de História da Educação e de Estatística, e muito os que faziam pesquisas empíricas e nos convidavam a participar, especialmente os de Psicologia e a Professora de Orientação Educacional – Profa. Maria José Werebe. Aprendi demais com eles: a duvidar, perguntar, investigar, pensar, estudar, a lidar com outros. (...) Eu acho que na Pedagogia eu tive essa marca, das duas formações, e isso sempre me acompanhou. Por isso que eu fui fazer matemática, por causa da Estatística (risos), porque eu me encantei com Estatística, e fui fazer Matemática para poder me especializar mais. Então fiquei também influenciada pelos meus professores de História da Educação, que realmente detinham uma cultura clássica que hoje você pouco encontra. Estudei teorias educacionais, distribuídas no tempo, com seus fundamentos e análises de implicações de uma na outra. Então assim, eu acho que tive um curso diferenciado, numa época em que tudo era muito mais aprofundado. O Ensino Superior em geral era para pessoas um pouco mais velhas. Para você ter ideia a minha turma era a turma com gente mais nova que já tinha entrado na USP na Pedagogia. A diferença da minha turma em relação à do segundo ano era muito grande em média de idade. Nós tínhamos aulas como se fossem verdadeiras conferências, e livros inteiros para ler. E não era 1, eram 10, 12 (risos). Nada de textinhos, nem apostila, muito menos de	No Normal foi muito marcante para mim a professora de Sociologia e a professora de Psicologia da Educação. Foram duas professoras que expandiram meus horizontes. Mas eu tive professores que me marcaram muito no fundamental, o de História, de Geografia e de Matemática. Na Matemática marcou-me o professor de Álgebra Moderna, por suas atitudes e forma de relação com os estudantes. (...) Depois, quando eu vim para a Pedagogia da USP, ali eu fui muito marcada pela professora de Introdução à Psicologia e de Estudos Avançados em Psicologia, a professora Carolina Bori. (...) Marcaram-me os professores de História da Educação e de Estatística, e muito os que faziam pesquisas empíricas e nos convidavam a participar, especialmente os de Psicologia e a Professora de Orientação Educacional – Profa. Maria José Werebe. Aprendi demais com eles: a duvidar, perguntar, investigar, pensar, estudar, a lidar com outros.	Influência do mestre-formador
		(...) Estudei teorias educacionais, distribuídas no tempo, com seus fundamentos e análises de implicações de uma na outra. Então assim, eu acho que tive um curso diferenciado, numa época em que tudo era muito mais aprofundado. (...) Nós tínhamos aulas como se fossem verdadeiras conferências, e livros inteiros para ler.	Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação

Questão 4: O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	redução de coisas. Então era muito pesado, porque as provas eram muito fortes, prova escrita, prova oral, exame oral. Então a gente estudava mesmo assim, mais em profundidade. Eu reconheço que os tempos mudam, e que hoje a graduação é uma iniciação, porque os aprofundamentos você vai ter no mestrado e doutorado, que era um nível educacional que nós não tínhamos ainda aqui no Brasil. Então a graduação era muito forte, era muito clássica. Então assim, sempre gostei, tanto das humanidades quanto das exatas. Eu me sentia muito bem, mas eu sabia que eu queria ficar nas humanidades. Às vezes a questão da Estatística, da Matemática, me parecia assim mais como um complemento, porque eu comecei a me despertar para a pesquisa no curso graduação, justamente com a minha professora de Psicologia, a professora Carolina. Eu descobri esse veio meu para a pesquisa, e aí a Estatística era importante, de alguma maneira ela era e seria bem importante. Tem essas influências todas que passam. Você vê que eu não estou falando de Prática de Ensino, nesse curso, porque eu não queria ser professora (risos). Mas tive boa formação no Normal. Você vê que quando eu fui ser professora, por precisão, as questões que orientam e fundamentam a prática de ensino e didática foram as questões que me levaram a ser professora melhor, porque eu fui me perguntar como seria a melhor maneira de abordar uma questão para determinado grupo, seja de criança, seja de adolescente, seja numa condição socioeconômica comprometida, seja numa condição de aluno do noturno. As respostas para isso você encontra nas discussões das teorias pedagógicas com as didáticas e as práticas de ensino. Você não vai encontrar essa solução na Psicologia da Educação diretamente.	(...) Você vê que quando eu fui ser professora, por precisão, as questões que orientam e fundamentam a prática de ensino e didática foram as questões que me levaram a ser professora melhor, porque eu fui me perguntar como seria a melhor maneira de abordar uma questão para determinado grupo, seja de criança, seja de adolescente, seja numa condição socioeconômica comprometida, seja numa condição de aluno do noturno. As respostas para isso você encontra nas discussões das teorias pedagógicas com as didáticas e as práticas de ensino. Você não vai encontrar essa solução na Psicologia da Educação diretamente.	Articulação das diferentes disciplinas
P2	Então, logo que eu entrei daí foi uma grande decepção, porque eu queria ser professora, e eu estava vendo matemática, matemática, matemática, matemática, né? E isso começou a ficar muito angustiante pra mim. Aí quando foi é... no comecinho do primeiro ... Quando foi lá pra junho do primeiro semestre a gente teve a Semana da Matemática. Era Semana da Matemática, Estatística e Ciência da Computação, na Unicamp. E foi aí que eu conheci alguns trabalhos na área de Educação Matemática, né? Eu vi alguns professores, eu fiz uma palestra com o Antônio Miguel, e eu tive uma palestra com a Bia D'Ambrósio, que tinha recém defendido a tese dela de doutorado, e ela veio apresentar o trabalho dela de doutorado. E a pesquisa dela era sobre o Movimento da Matemática Moderna no Brasil, e eu me apaixonei por aquilo, me apaixonei. Eu falei, é isso que eu quero. Eu não quero mais saber de só ficar fazendo matemática pura, eu quero fazer Educação. Aí eu fui e atazanei o coitado do coordenador da graduação (risos), e eu fiz ele deixar com que eu puxasse uma disciplina da Licenciatura no meu primeiro ano de curso. Eu puxei no segundo semestre. Eu puxei a disciplina de Psicologia da Aprendizagem. Porque eu falei eu quero, porque eu quero, porque eu quero, eu atazanei o cara. Eu falei, eu entrei pra ser professora. Ainda um professor falou assim "Mas fazer um curso da Unicamp pra	Então, logo que eu entrei daí foi uma grande decepção, porque eu queria ser professora, e eu estava vendo matemática, matemática, matemática, matemática, né? E isso começou a ficar muito angustiante pra mim.	Conhecimento matemático em detrimento ao pedagógico

Questão 4: O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	ser professora é muito pouco", eu falei assim "Mas o meu sonho é ser professora, e se a Unicamp não vai me dar a chance de ser professora da Educação Básica eu vou pra PUC. Já me avise já". E aí eu já comecei a puxar as disciplinas pedagógicas no meu primeiro ano. Eu comecei a puxar.(...) Então a primeira disciplina pedagógica foi muito marcante porque eu fui estudar Piaget. E aí foi a primeira vez que eu comecei a imaginar como é que a criança pensava. Então aquilo tudo me fascinou muito, né? As disciplinas... Eu curtia mais as disciplinas pedagógicas, as disciplinas de matemática mesmo, eu posso dizer... Eu odiava cálculo, fazia porque tinha que fazer. Geometria era péssimo. A Geometria que eu tinha feito na escola era muito mais interessante. Álgebra não conseguia me ver naquilo lá. Estruturas Algébricas, aquilo também era horrível. Então assim eu comecei a gostar das disciplinas de matemática, mas no final do curso. Porque daí eu comecei a entender. Eu acho que o começo eu não entendia nada. Eu fazia, reproduzia, mas eu não entendia NADA do que estava sendo feito ali, nada. Eu reproduzia. Por que era só demonstração, demonstração, demonstração, eu decorava a demonstração porque eu não sabia fazer. Então as disciplinas que eu mais gostei foram as do final do curso, Cálculo 4, que foi cálculo nas variáveis complexas, Topologia dos Espaços Métricos, então assim... Análise. Foram as disciplinas que eu mais curti porque aí eu comecei a entender. Porque até então o começo, eu acho que os dois primeiros anos, foram catastróficos. Não entendia nada de matemática. E as disciplinas pedagógicas, né? Psicologia do Desenvolvimento eu gostei muito, é... Quer dizer, Psicologia da Aprendizagem, a do Desenvolvimento já não gostei tanto, porque a professora era meio comportamentalista, e aí não curtia muito. Mas a da Aprendizagem eu gostei muito. E depois Estágio, Didática, que era especifico pra área, os estágios. Mas o mais marcante na minha formação não foram as disciplinas do curso em si, eu acho que foi o espaço que foi criado, que foi o Clubinho de Matemática, que foi um projeto onde eu conheci a Rosana Miskulin. Era um projeto que foi idealizado pelo professor Ubiratan junto com o Prof. José Armando Valente, do Nied da Unicamp. E eles criaram esse espaço no Laboratório de Ensino de Matemática lá do IMECC. E nesse espaço o que a gente fazia, né? A ideia era envolver os alunos numa iniciação científica. Eu sempre fiz iniciação científica mas eu nunca pude ter bolsa, porque o meu CR, que era o coeficiente de rendimento, era sempre mais baixo que do pessoal da Educação, e aí eu não conseguia bolsa, porque eu queria fazer pesquisa em Educação e não em Matemática Pura. Mas eu sempre fiz iniciação científica. Então, e aí pra poder ter dinheiro pra ir pra congresso, e para não sei o que... eu era monitora. Então eu era monitora do noturno, de Cálculo, de Álgebra, de GA, e da disciplina que a Bia dava, que era Resolução de Problemas. E aí nesse ambiente (Clubinho de Matemática) era muito legal porque vinham as crianças, filhos de funcionários do IMECC, filhos de professores e filhos de funcionários, no horário contrário da aula deles, uma vez por semana, e era o nosso espaço de aprendizagem. Então ali a gente fazia atividades com o Logo. Ali a gente fazia atividades com jogos. A gente fazia atividades com Modelagem com as crianças. A gente trabalhava com mosaicos. Então assim, eram projetos que a gente ia fazendo nesse ambiente, e esse ambiente era muito legal porque tinha possibilidade do diálogo e da pesquisa, né? Então eu lembro que a Rosana veio trabalhar Logo com a gente, aí a gente escreveu um projeto, a gente desenvolveu, tinha resultados, daí a gente apresentou, inclusive na Unesp/Rio Claro, num dos primeiros encontros de iniciação científica. Então ali eu comecei a pensar em não ser só professora, né?, mas partir pra pesquisa. Porque até então eu não imaginava em fazer mestrado e doutorado. Mas ali naquele espaço ele me possibilitou pensar nisso. A Bia que me orientava. A Bia D'Ambrósio que me orientou, a Rosana. Então ali era o	, Então a primeira disciplina pedagógica foi muito marcante porque eu fui estudar Piaget. E aí foi a primeira vez que eu comecei a imaginar como é que a criança pensava. Então aquilo tudo me fascinou muito, né?	Conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos relativos à aprendizagem
		Mas o mais marcante na minha formação não foram as disciplinas do curso em si, eu acho que foi o espaço que foi criado, que foi o Clubinho de Matemática, que foi um projeto onde eu conheci a Rosana Miskulin. (...) E aí nesse ambiente (Clubinho de Matemática) era muito legal porque vinham as crianças, filhos de funcionários do IMECC, filhos de professores e filhos de funcionários, no horário contrário da aula deles, uma vez por semana, e era o nosso espaço de aprendizagem. Então ali a gente fazia atividades com o Logo. Ali a gente fazia atividades com jogos. A gente fazia atividades com Modelagem com as crianças. A gente trabalhava com mosaicos. Então assim, eram projetos que a gente ia fazendo nesse ambiente, e esse ambiente era muito legal porque tinha possibilidade do diálogo e da pesquisa.	Participação em projetos de extensão/formação
			Elaboração de atividades e projetos de ensino
			Articulação entre teoria e prática

Questão 4: O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	espaço que a gente experimentava.		
P3	Então, meu curso foi extremamente, vamos dizer, tradicional. No sentido assim, o foco do curso era o conteúdo, o conteúdo matemático. Então é como se a gente tivesse ido pra universidade pra aprender matemática. E aí os estágios, eles eram feitos assim mais proforma, no sentido de que tínhamos que levar apenas a ficha assinada. Não havia discussões sobre como organizar o ensino, por exemplo. Eu e meus colegas, vários colegas, fizemos Estágio do jeito que nós acreditávamos. Porque, como eu falei, nós já dávamos aula então nós queríamos fazer Estágio na escola e tal. Mas era muito comum os professores das escolas perguntarem: "Vocês querem que eu assine a ficha?". "Tudo bem, pode assinar, mas eu virei às aulas" (risos). Então não tinha muita essa discussão. No meu curso, como eu disse, se quer nós ouvimos falar de Educação Matemática. Era só a matemática, o conteúdo matemático. Nós tivemos as disciplinas, por exemplo, Instrumentação para o Ensino. Era um matemático que nos dava mais matemática. Porque ele sabia que nós não sabíamos o conceito, então ao invés dele tratar do ensino, ele pegava um conteúdo, matrizes por exemplo, e dava o conteúdo de matrizes. (...) Isso. Mas eles nos convenciam... era muito interessante. Porque eles nos convenciam de que nós não sabíamos o conceito, e realmente nós não sabíamos. E aí eles falavam assim pra gente, era muito comum, "Façam a opção. Vocês querem aprender esse conteúdo que vocês não sabem, ou vocês querem uma disciplina atrelada ao ensino?". É obvio que nós optávamos pelo conteúdo, porque nós não tínhamos tido determinados conteúdos no Ensino Médio, então era uma negociação meio forçada... Porque nós morríamos de medo de entrar numa sala de aula, principalmente de Ensino Médio, sem saber conteúdo. Então nós optávamos pelo conteúdo.	Então, meu curso foi extremamente, vamos dizer, tradicional. No sentido assim, o foco do curso era o conteúdo, o conteúdo matemático. Então é como se a gente tivesse ido pra universidade pra aprender matemática. E aí os estágios, eles eram feitos assim mais proforma, no sentido de que tínhamos que levar apenas a ficha assinada.	Conhecimento matemático em detrimento ao conhecimento pedagógico
P4	Ah, é porque estava começando a quebrar esse modelo 3 e 1. Eu sou o primeiro bolsista do Projeto Fundão, que existe até hoje, que era um projeto liderado por matemáticos do Instituto de Matemática da UFRJ, e tem muita literatura sobre isso. Eles estavam começando a Educação Matemática, liderados pela professora Maria Laura M. Leite Lopes, que tinha voltado do exílio, de mais um ciclo de autoritarismo, como esse que nós estamos vivendo agora, aquele mais pesado, vamos ver se esse agora não chega ao grau de autoritarismo daquele. Mas a gente tem naquele momento a volta da Maria Laura e vários matemáticos, como Lúcia Tinoco, ingressando nessa área de Educação Matemática. E eu fazia uns cursos fora de Educação Matemática, de Matemática Moderna, de ensino baseado nas ideias do Papy, do Dienes. Isso eu fui atrás para encontrar motivação como professor de matemática e aí começaram a discutir essas ideias lá. Então o meu curso formalmente era "3 e 1", mas tinha essa parte brilhante que já não era "3 e 1", que já estava ali dando esse germe... Eu, Claudia Segadas, que hoje é professora do Fundão, também que entrou junto, eu falo primeiro bolsista foram nós dois, os dois primeiros bolsistas que surgiram ali. E isso foi muito importante eu ter esse acesso. Era semelhante ao Pibid só que às vezes era mais estudo, a gente não tinha muita coisa, estava estudando para tentar ir à escola, e tal. Eu fui pouco à escola, as turmas subsequentes foram depois à escola com atividades para praticar, etc e tal. O Projeto Fundão existe hoje, vale a pena você olhar. Aliás vale a pena você olhar também, tem na biblioteca e eu	Ah, é porque estava começando a quebrar esse modelo 3 e 1. Eu sou o primeiro bolsista do Projeto Fundão, que existe até hoje, que era um projeto liderado por matemáticos do Instituto de Matemática da UFRJ, e tem muita literatura sobre isso. (...)E isso foi muito importante eu ter esse acesso. Era semelhante ao Pibid só que às vezes era mais estudo, a gente não tinha muita coisa, estava estudando para tentar ir à escola, e tal.	Participação em projetos de extensão/formação

Questão 4: O que você poderia nos dizer sobre sua formação inicial acadêmica? Quais aspectos foram marcantes neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	tenho na minha sala, minha tese de Livre Docência, porque eu faço no meu memorial, eu escrevo sobre várias dessas perguntas que você está me fazendo, então você pode triangular e ver o que que eu estou dizendo agora e o que que eu escrevi em 2005.		
P5	Então, o meu curso de formação na Pedagogia, eu conto nos dedos de uma mão os professores que ajudaram. Os professores que ajudaram, especialmente no caso do Newton Balzan, no caso da Vera Ronca, que saía daqui e ia lá para Jundiaí dar aula, era professora de Didática, ela me marcou, e encontro com ela hoje aqui, ela aposentou aqui, falo isso pra ela e falei no meu memorial, e nos meus memoriais de concurso. Eu me lembro muito bem. Eu me lembro de um professor de estatística que me marcou, embora ele fosse da Economia, mas eu me lembro que me marcou. Os professores que lidavam com gestão me marcaram muito negativamente, eram professores da cidade, e conseguiram fazer eu ter ojeriza naquele momento por gestão, enfim.	Então, o meu curso de formação na Pedagogia, eu conto nos dedos de uma mão os professores que ajudaram. Os professores que ajudaram, especialmente no caso do Newton Balzan, no caso da Vera Ronca, que saía daqui e ia lá para Jundiaí dar aula, era professora de Didática, ela me marcou, e encontro com ela hoje aqui, ela aposentou aqui, falo isso pra ela e falei no meu memorial, e nos meus memoriais de concurso. Eu me lembro muito bem. Eu me lembro de um professor de estatística que me marcou, embora ele fosse da Economia, mas eu me lembro que me marcou.	Influência do mestre-formador

Questão 5: Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor? Sua concepção mudou do período em que se formou?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P1	Olha, eu tenho uma concepção antiga, que é a concepção do Georges Gusdorf. Eu acho que todo professor deveria ser um mestre. O mestre é aquele que procura formar não só nos conhecimentos, mas a pessoa humana. Porque, com as nossas atitudes, nossa forma de se dirigir aos alunos, do respeito que você estabelece, na maneira como você faz os alunos cooperarem entre si, como você coopera com seus colegas, ou seja, tudo isto faz parte de você ser um professor, no caso, ser um mestre. O mestre é aquele que orienta, não só ensina. Aquele que motiva, que dá sentido aos conhecimentos. Então acho que o professor deveria ser isso. Não pode ser só aquele que está pensando em formar a racionalidade do aluno, ele tem que formar a pessoa humana.	Eu acho que todo professor deveria ser um mestre. O mestre é aquele que procura formar não só nos conhecimentos, mas a pessoa humana. Porque, com as nossas atitudes, nossa forma de se dirigir aos alunos, do respeito que você estabelece, na maneira como você faz os alunos cooperarem entre si, como você coopera com seus colegas, ou seja, tudo isto faz parte de você ser um professor, no caso, ser um mestre.	Professor como mestre
P2	É uma profissão. Acho que a primeira grande questão é essa. As pessoas falam, "é dom!". Não tem nada de dom, é uma profissão. Acho que tem que ser encarada como uma profissão, que pra quem gosta e acredita na educação é uma coisa que pode ser jogo, pode ser prazeroso. Pra quem se envolve nas queixas, pra quem não aceita tentar lidar com sistema, pra quem... ela é altamente estressante, desgastante e insuportável. Então eu acho que a profissão professora ela tem a sua boniteza, como diz Paulo Freire, ela tem a sua possibilidade. Eu não vejo outra saída para uma população, por exemplo como está o Brasil hoje, sem ser pela educação. Acho que a escola tem um papel fundamental. Se você tem uma boa educação você tem saúde, você tem segurança, você tem um monte de coisa. Agora se você não tem uma boa educação fica muito difícil você conseguir controlar essas coisas, né?	É uma profissão. Acho que a primeira grande questão é essa. As pessoas falam, "é dom!". Não tem nada de dom, é uma profissão. Acho que tem que ser encarada como uma profissão, que pra quem gosta e acredita na educação é uma coisa que pode ser jogo, pode ser prazeroso.	Professor é um profissional
P3	Não respondeu.	---	---

Questão 5: Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor? Sua concepção mudou do período em que se formou?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P4	Olha, isso se modificou muito, porque eu dei aula num certo período, pouco, cerca de 3 ou 4 anos só no Ensino Médio, e dei também um pouco em escolas privadas. Então a minha acepção é basicamente o professor da Unesp. E esse é um professor muito especial, comparado com os outros. É bem pago, embora com todas as restrições que a gente esteja vivendo no momento, a política de corte de verba, o não pagamento das verbas prometidas pelo governo Alckmin e tudo mais. Ser professor hoje é o que... uma parte era aquela do meu imaginário, que era dar aula, você entende? Ontem a tarde e ontem a noite eu dei aula. E outra, uma parte que foi se construindo e que eu passei a gostar muito mais. Então, por exemplo, orientar, que era uma parte que não sei se estava exatamente no meu imaginário. Mas eu me formei muito como professor dando aula particular, e orientar é semelhante a dar aula particular. Embora dar aula particular seja em geral com alunos ruins que estão precisando de matemática, e não oriento exatamente em matemática. Mas eu tive também uma meia dúzia pelo menos de alunos bons em matemática que queriam aula particular para ficarem melhores ainda, e terem coisas diferentes da escola, ou algo do tipo. Então, isso eu tive também, de pais que enxergavam essa importância. Então era parte da minha formação como professor, que como a gente sabe, na época era mais ainda "3 e 1" na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estava começando essa crítica ao "3 e 1", 3 de matemática e 1 de pedagogia, então a formação de professor se deu muito nesse espaço de aula particular. E depois com esses dois professores, e aí já mais uns cinco, que eu era meio adotado por eles assim digamos, e que eles me chamavam volta e meia para substituir ou quando tinha alguma atividade, assim "Vai ter alguma atividade na escola, vem aqui ajudar a gente", e às vezes não era nem pago, ou era um pagamento do tipo livros, ou alguma coisa do tipo, ou a escola pagava almoço. Não era necessário eu ir mas eu ia, porque eu estava querendo aprender, estava fascinado por essa coisa de escola e me fascinei pela coisa de aula particular. Então a ideia de conseguir prestar atenção em um, dois, três ou quatro alunos e conseguir ver, e lidar com conceito, e tal, isso me deu muito prazer. A última licença prêmio que eu tirei foi quando eu não estava insatisfeito com o meu ensino aqui, há 7 ou 8 anos atrás. Dessa insatisfação eu falei "Tem que parar", né. As outras duas foram para escrever livro, em particular "Humans-with-Media and Reorganization of Mathematical Thinking". Essa não, foi pra repensar o meu ensino. Eu estava ficando meio triste só com o que eu fazia de uso de tecnologias e uso de modelagem, e foi ficando muito igual. E o que se tornou uma parte da superação dessa crítica e da modificação foi o uso de vídeos, e atualmente o meu projeto de pesquisa de uso de vídeos, produzido por alunos em sala de aula. Então isso é de novo um privilégio, são poucas as profissões que se pode fazer isso. Então eu fiquei três meses, consegui uma mini redução na carga didática naquele ano e estava escrevendo artigos, orientando, mas fundamentalmente eu estava pensando, ficava horas como lá pensando na minha carreira, pensando "Eu tô muito novo para ficar dando aula de uma maneira que eu não estou gostando", entendeu? Eu tenho que recuperar esse prazer, e algo tinha sumido ali na rotina, em algo do tipo, tinha perdido. E essa seria uma parte da saída, e as combinações depois que eu fui fazendo de modelagem com vídeo, com tecnologias digitais, no sentido mais da segunda e da terceira fase, ou algo do tipo.	Ser professor hoje é o que... uma parte era aquela do meu imaginário, que era dar aula, você entende? Ontem a tarde e ontem a noite eu dei aula. E outra, uma parte que foi se construindo e que eu passei a gostar muito mais.	Inacabamento da formação docente
P5	Eu acho assim, eu acredito ainda, ainda, e agora eu estou tomando mesmo Gramsci para falar isso, que ser professor é alguém que faz a diferença na vida das pessoas, mas que é um intelectual crítico, que ele ajuda a sair do senso comum, olhar as coisas saindo do senso comum. É alguém que se preocupa mesmo com o conhecimento, que se preocupa em tirar as	Eu acho assim, eu acredito ainda, ainda, e agora eu estou tomando mesmo Gramsci para falar isso, que ser professor é alguém que faz a diferença na vida das pessoas, mas que é um intelectual crítico, que ele ajuda a sair do senso comum, olhar as coisas saindo do	Professor como mestre

Questão 5: Como você descreveria a profissão docente? O que é ser professor? Sua concepção mudou do período em que se formou?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	crianças e os jovens de uma condição de pensar muito igual, mas de levar ou de pensar junto, mais do que levar, pensar junto com as crianças e com os jovens, de uma forma que vai além do que ele está acostumado. Então é alguém que olha o mundo de uma maneira mais crítica. Para mim seria hoje isso, ser professor seria isso. É isso? Não é muito isso, mas eu acho que eu ainda sonho que essa é uma profissão que se diferencia da outra pela questão do conhecimento, pela questão da criticidade, pela questão desse olhar diferenciado no mundo.	senso comum. É alguém que se preocupa mesmo com o conhecimento, que se preocupa em tirar as crianças e os jovens de uma condição de pensar muito igual, mas de levar ou de pensar junto, mais do que levar, pensar junto com as crianças e com os jovens, de uma forma que vai além do que ele está acostumado.	

Questão 6: Você considera a profissão docente atrativa?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P1	Eu não gosto muito de afirmações genéricas, porque eu acho que elas são slogans, tá certo? Então assim, se eu for falar, no Brasil em geral, ela não é uma carreira tão atrativa. Mas se eu for olhar os dados da pesquisa que nós fizemos sobre atratividade docente, com os alunos do Ensino Médio, do último ano, você vai verificar contradições importantes, que precisaria de uma análise um pouco mais aprofundada. Porque eles valorizam demais o professor, demais, eles dão um valor ao professor como um personagem extremamente necessário na vida deles, extremamente necessário para a sociedade, e ao mesmo tempo eles não querem ser professores. E qual é o motivo primeiro que eles colocam para isso? Porque eles acham que é muito difícil ser professor, lidar com as crianças e jovens. Não é salário que aparece em primeiro lugar na fala desses alunos. Mas a carreira aparece como perspectiva de progresso, que acham que não há. Foi um questionário, uma amostra nacional, depois trabalhamos com grupos focais. Então assim, o que aparecia: é muito difícil ser professor na escola hoje, para as crianças de hoje, e com os adolescentes de hoje. Então eles acham que é uma profissão que demanda demais da pessoa. E depois vem a questão da carreira, e veja, não é o salário, eles falam carreira. Porque não é o salário inicial só. O salário inicial pode ser baixo, mas você vislumbrar, como em outras profissões, que a medida que passa o tempo você tem possibilidade de ir tendo um melhor valor remunerativo, reconhecimentos e tudo mais, aí é importante. Eles não percebem na carreira do professor isso. Mesmo porque acho que eles se informam muito mais pelas mídias. E a carreira é uma coisa muito diferente de estado para estado, e de município para municípios. Por isso digo, é muito difícil dizer que é a remuneração apenas que torna a escolha para ser professor pouco atrativo, porque há outras questões. Então você tem três estados onde você tem uma carreira, para os professores efetivos, que está no nível de várias outras profissões, como São Paulo, Distrito Federal, Amapá e Roraima. E você tem estados e municípios onde a carreira é absolutamente degradada. Então assim, nós teríamos que ver sobre que condições e onde que esse aluno está fazendo a escolha, porque as referências são muito diferentes. O pouco para uns pode ser relativamente bom para outros em outros contextos.	Então assim, se eu for falar, no Brasil em geral, ela não é uma carreira tão atrativa.	Não atratividade da carreira docente
		Porque eles acham que é muito difícil ser professor, lidar com as crianças e jovens. Não é salário que aparece em primeiro lugar na fala desses alunos. Mas a carreira aparece como perspectiva de progresso, que acham que não há.	Dificuldades na relação professor-aluno
			Desvalorização da carreira

Questão 6: Você considera a profissão docente atrativa?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P2	Então, aí entra as os meus alunos da Federal aqui né. É... Eu acho que alguns são seduzidos. Eles são seduzidos pelo estágio. Eu que dei aula de estágio 1 agora, muito legal meus relatórios, "Eu nunca me imaginei professor, eu odeio isso". Eu acho que a mídia faz um desserviço em relação a profissionalidade docente. Eu acho que ela tem os seus problemas, tem coisas que são necessárias ir à luta, tem coisas que a gente conquistou e perdeu, porque estamos desarticulados, mas ela tem a sua beleza. E o aluno muitas vezes descobre isso só no estágio, porque você tem um desserviço. Você tem o desserviço da mídia que fica o tempo todo ridicularizando. Você está cheio de palestrante que ganha R$ 20.000,00 pra fazer palestra pra professor, pra ficar ridicularizando o professor. Eu não aguento isso. E as prefeituras todas contratam, tá. Você tem... A mídia acaba provocando uma coisa de pai contra professor, sociedade contra professor. Eu acho que as atuais políticas públicas estão destruindo a imagem do professor. Eu acho que eles perceberam que a única possibilidade é a destruição da imagem do professor perante a sociedade. Pra mim esse projeto Escola sem Partido é um horror. Eu nunca imaginei que isso pudesse acontecer um dia, um projeto como esse. E assim, por que acontece? Acontece por que o cara "É porque a minha filhinha um dia aconteceu isso..." entendeu? Não é baseado em nenhuma pesquisa, não é baseado em nada, é tudo achismo. Então tá difícil ser professor. E aí você tem um salário pouquíssimo atrativo. E aí os meninos aqui da Federal muitos deles falam "Ah professora, eu vou trabalhar em banco". Qual tá sendo a perspectiva deles? Ir para o Ensino Superior. Essa está sendo a perspectiva deles: fazer mestrado, fazer doutorado. Então eles vão para a Educação Básica para ter um dinheiro pra fazer mestrado, entendeu? Aí rapidamente conseguir uma bolsa. Muitos deles vão prestando esses concursos dos Institutos Federais, pra sair da Educação Básica. Então eu acho que nós estamos numa situação meio complicada. Daqui a pouco nós não vamos ter professor mais.	Você tem o desserviço da mídia que fica o tempo todo ridicularizando. Você está cheio de palestrante que ganha R$ 20.000,00 pra fazer palestra pra professor, pra ficar ridicularizando o professor.	Desserviço da mídia
		E aí você tem um salário pouquíssimo atrativo. E aí os meninos aqui da Federal muitos deles falam "Ah professora, eu vou trabalhar em banco".	Salário do professor inferior ao mercado
P3	Não respondeu	---	---
P4	De jeito maneira. A profissão docente na escola básica hoje, o fundamental que a gente tem que fazer, ela não é atrativa. Nós temos três anos sem reajuste da inflação no salário do professor no estado mais rico da nação. O estado mais rico da nação nunca cumpriu o piso nacional salarial dos professores, que é uma lei ampla que coloca condições de trabalho. Mas ele cumpre a parte financeira, a partir desse ano, não cumpriu nem a parte financeira nesse ano, ou seja os professores não têm as horas remuneradas para trabalhar na escola como manda a lei, porque o estado de São Paulo regulamentou a lei contando o intervalo do xixi dos professores como o horário para troca de sala com o horário para preparar aula ou para desenvolver atividades na escola. Algo que praticamente ninguém cumpre que é o espaço do professor na escola, não tem, como nós temos aqui, um bom espaço na Unesp para mim como professor, e a parte salarial que já é muito baixa e não é cumprida. Eram três estados, pelo minhas contas, Distrito Federal, que não é estado, Roraima e São Paulo. Agora são só dois que cumprem a parte salarial do piso. Estou falando da parte salarial que é a parte que está publicada na internet, que é fácil de se ver.	De jeito maneira. A profissão docente na escola básica hoje, o fundamental que a gente tem que fazer, ela não é atrativa.	Não atratividade da carreira docente
		Nós temos três anos sem reajuste da inflação no salário do professor no estado mais rico da nação. O estado mais rico da nação nunca cumpriu o piso nacional salarial dos professores, que é uma lei ampla que coloca condições de trabalho.	Condições salariais

Questão 6: Você considera a profissão docente atrativa?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P5	Então, eu sim. Eu considero. Agora não é atrativo para um jovem que vai escolher uma profissão. Acho que assim, muitas pesquisas estão mostrando isso, acho que a própria pesquisa da Fundação Carlos Chagas da atratividade da docência, ela um pouco inspirada na OCDE, na pesquisa sobre atratividade, já mostrou... Eu também tenho vários orientandos inspirados nessa pesquisa, que trabalharam com a atratividade da docência, e o jovem escolheria docência sim, eu acho que o Pibid está mostrando um pouco isso. Inicialmente ele não escolhe porque não é reconhecido, porque ganha pouco, porque as condições de trabalho são ruins. Daí quando ele vai pra escola, e começa um trabalho em conjunto com a professora na sala de aula, ele acaba, muitos pibidianos falaram isso em muitas pesquisas, ele altera sua trajetória de escolha profissional e vai para o magistério. Mas ele não tem a mínima atratividade, porque as questões salariais, condições de trabalho e reconhecimento social, acho que essa grande questão. Muitas vezes ele escolheria, quando ele olha para tudo isso ele deixa de escolher. Quando ele está na universidade pública ele acaba ficando na universidade, indo pra mestrado, doutorado, escolhendo a profissão mas para atuar no magistério em nível superior, porque daí tem mais reconhecimento mesmo. Mas o jovem hoje... (...) Melhorar as condições de trabalho. Acho que é a primeira questão, a condição salarial, a condição de trabalho, condição para ele estudar. Você vê aqui, a gente tem um mestrado profissional que é para diretores e coordenadores pedagógicos, e eles estão vindo estudar e se matam, né? Para vir aqui, dar conta de estudar e de trabalhar. Então, uma política de condição e valorização do estudo, eu acho que ajudaria muito.	Agora não é atrativo para um jovem que vai escolher uma profissão. Acho que assim, muitas pesquisas estão mostrando isso, acho que a própria pesquisa da Fundação Carlos Chagas da atratividade da docência, ela um pouco inspirada na OCDE, na pesquisa sobre atratividade, já mostrou...	Não atratividade da carreira docente
		Mas ele não tem a mínima atratividade, porque as questões salariais, condições de trabalho e reconhecimento social, acho que essa grande questão. Muitas vezes ele escolheria, quando ele olha para tudo isso ele deixa de escolher.	Desvalorização da carreira docente

Questão 7: Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P1	Não só conhecimento porque é racional, está vendo? Você fica na racionalidade. Eu posso recitar um código de ética para você e não ser ético. Por isso que a Resolução 2/2015 chama muito a atenção para o fato que essa formação para uma atuação metódica para o ensino ela tem que estar aliada a uma formação em valores, ética e atitudes. Mas não é dando aula de ética que aliamos essa formação cognitiva com atitudes e comportamentos. É sendo éticos, tendo atitudes éticas, chamando a atenção para as responsabilidades sociais relativas às áreas de domínio de conhecimentos e seu uso. E nós não fazemos isso. Isso passa pelas relações que você estabelece nas formações, são as relações de formação. (...) Aí é cada professor que teria que ter incorporado isso na sua vida e profissão, conscientemente, para trazer para sala de aula. Tem muitos professores que são mestres, porque eles levam o conhecimento racionalizado, mas eles levam ao lado desse conhecimento uma forma de trabalhar com seu aluno, uma forma de se relacionar com eles, uma forma deles se relacionarem entre si e com os conhecimentos, e uma forma de estar numa universidade ou numa faculdade. Então isso é intrínseco à pessoa, são condições subjetivas que podem ser levadas às relações formativas, às trocas intersubjetivas. Não é uma condição só objetiva, e essa condição subjetiva vem da sua formação. A formação do "humano" só pode ser feita por humanos. Não tem máquina que faça isso. Então depende dessas relações entre humanos. Então você constrói com isso um processo civilizatório ou um processo de barbárie. (...)Eu esqueci de falar uma coisa. Naquele tripé, quando eu falo de didática e prática de ensino, implica em conhecer o currículo da Educação	Por isso que a Resolução 2/2015 chama muito a atenção para o fato que essa formação para uma atuação metódica para o ensino ela tem que estar aliada a uma formação em valores, ética e atitudes. Mas não é dando aula de ética que aliamos essa formação cognitiva com atitudes e comportamentos. É sendo éticos, tendo atitudes éticas, chamando a atenção para as responsabilidades sociais relativas às áreas de domínio de conhecimentos e seu uso.	Aprendizagem da ética e da política
			Conhecimento do papel social do educador
		Naquele tripé, quando eu falo de didática e prática de ensino, implica em conhecer o currículo da Educação Básica, o quê que ele vai ter que ensinar na Educação Básica. Não é só didática e prática de ensino. Não tem didática e prática de ensino sem conteúdo, não adianta querer desligar práticas educacionais de conteúdos a serem aprendidos.	Conhecimento do currículo da Educação Básica
			Articulação das disciplinas pedagógicas e matemáticas

Questão 7: Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	Básica, o quê que ele vai ter que ensinar na Educação Básica. Não é só didática e prática de ensino. Não tem didática e prática de ensino sem conteúdo, não adianta querer desligar práticas educacionais de conteúdos a serem aprendidos.		
P2	Primeiro ele precisa conhecer aquilo que ele vai ensinar. Não diria que ele precisa conhecer tudo, mas ele precisa conhecer o suficiente pra ajudar o aluno a avançar. Eu acho que isso é fundamental, ele ser capaz de dominar certos conteúdos e habilidades que ajude o aluno avançar. Problematizar pra que ele avance, acho que isso é importante. Agora, ele tem que ter um conhecimento mais geral de educação, ele tem que ter um conhecimento mais geral das profissões, ele tem que ter noção dos seus direitos, ele tem que ter noção dos seus deveres, ele tem que ser um cara que também cuida da gestão, porque ele vai ter que cuidar da gestão da sua própria profissão, ele tem que ser um cara... um super professor, né? Ele tem que cuidar do seu desenvolvimento profissional, né. E é isso. Acho que ele tem que ter muito bom senso, tem que ser um cara que tenha tolerância, tem que ser um cara que está disposto a aprender. Eu acho que a arrogância acadêmica é o pior que pode existir. Eu acho que ela estagna qualquer conhecimento. Pra mim os grandes mestres são aqueles que se põe em processo de aprendizagem. Eu estou em processo de aprendizagem o tempo todo na minha sala de aula. (...) Sim, eu acho que o cultural é fundamental. Sim, estudar, ler. Eu não consigo ver um profissional hoje, isso não é só o professor, mas não consigo ver um profissional hoje que não estude. Eu acho que isso ele tem que ser pra sempre. Me colocar no lugar do outro... Por isso que eu falo dessa coisa do respeito, da tolerância, do saber trabalhar em equipe. O trabalho do professor é muito solitário. As vezes a gente se vê dentro da escola, mas é muito solitário. Porque fechou a porta ele está sozinho. Hoje cedo a gente estava falando disso numa disciplina da pós. É muito solitário, você não tem com quem dividir, você não tem com quem trocar. Quando você está no começo de carreira você fica perdido, "mas será que eu tô fazendo certo", né? E eu acho isso tudo muito angustiante. Então o professor ele precisa se sentir empoderado, eu acho. Eu acho que por isso que eu acho que ele precisa participar de grupos, do coletivo dentro da escola, do coletivo em outros espaços, mas ele tem que se unir, ele tem que se agrupar a alguém, porque senão ele pira. É uma profissão muito estressante.	Primeiro ele precisa conhecer aquilo que ele vai ensinar. Não diria que ele precisa conhecer tudo, mas ele precisa conhecer o suficiente pra ajudar o aluno a avançar. Eu acho que isso é fundamental, ele ser capaz de dominar certos conteúdos e habilidades que ajude o aluno avançar.	Conhecimento do currículo da Educação Básica
		Agora, ele tem que ter um conhecimento mais geral de educação, ele tem que ter um conhecimento mais geral das profissões, ele tem que ter noção dos seus direitos, ele tem que ter noção dos seus deveres, ele tem que ser um cara que também cuida da gestão, porque ele vai ter que cuidar da gestão da sua própria profissão, ele tem que ser um cara... um super professor, né? Ele tem que cuidar do seu desenvolvimento profissional, né.	Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação
			Conhecimento em organização e planejamento
			Direitos e deveres da profissão docente
		Acho que ele tem que ter muito bom senso, tem que ser um cara que tenha tolerância, tem que ser um cara que está disposto a aprender. (...) Sim, estudar, ler. Eu não consigo ver um profissional hoje, isso não é só o professor, mas não consigo ver um profissional hoje que não estude.	Consciência do inacabamento da formação docente
		Por isso que eu falo dessa coisa do respeito, da tolerância, do saber trabalhar em equipe. O trabalho do professor é muito solitário. As vezes a gente se vê dentro da escola, mas é muito solitário.	Formação para trabalhar em equipe e ter bom relacionamento pessoal
P3	Não respondeu.	---	---
P4	Olha, gente, não tenha dúvida de que os conhecimentos do "3 e 1" são importantes, saber matemática e saber teoria geral de educação, e conhecer um pouco do seu sistema de ensino. Mas eles são totalmente insuficientes para prática de ser professor. Então como eu coloquei, o conhecimento de ouvir o aluno, que foi uma parte desenvolvido muito na aula particular, ainda mais quando não era aula particular do desespero, eu tinha como técnica livrar os alunos do desespero em outubro e novembro. Tive sucesso em tirar vários da reprovação, eu chegar e falar para o pai ou mãe "Você não quer pela metade do preço começar aula particular em abril?" Era também uma questão financeira e profissional minha, mas a outra é que aí eu queria trabalhar conceito, eu queria trabalhar sem isso, para ver se você recupera o gosto, etc. Isso até hoje se ouvir o aluno é parte do prazer que me dar, é parte de algo que você desenvolve lendo teorias de aprendizagem é verdade, mas é uma parte prática que eu não sei, você vai aprendendo olhando alguém fazendo, pensando no professor que fez bem com você,	Olha, gente, não tenha dúvida de que os conhecimentos do "3 e 1" são importantes, saber matemática e saber teoria geral de educação, e conhecer um pouco do seu sistema de ensino.	Conhecimento matemático e pedagógico
			Conhecimento da estrutura e funcionamento da escola
		Então como eu coloquei, o conhecimento de ouvir o aluno, que foi uma parte desenvolvido muito na aula particular (...) Isso até hoje se ouvir o aluno é parte do prazer que me dar, é parte de algo que você desenvolve lendo teorias de aprendizagem é verdade, mas é uma parte prática que eu não sei, você vai aprendendo olhando alguém fazendo, pensando no professor que fez bem com você, retrabalhando... é uma parte muito prática.	Conhecimento na prática

Questão 7: Quais conhecimentos você considera importantes para a docência?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	retrabalhando... é uma parte muito prática. Por isso que quando surgiu o projeto como o Pibid eu sempre apoiei visceralmente, porque era parte de quem poderia estar entrando na escola, vivenciando o ensino, sem ter a responsabilidade e a burocracia, a parte chata da escola, de reuniões que as vezes não fazem sentido, de preenchimento de pauta, etc, e a pessoa se tornando professor com projetos alternativos, com coisas que ela gostaria de estar fazendo. Então eu diria, pra resumir, que a educação dada pelo Pibid é fundamental para se tornar professor. E num sentido lato, a ida aos estágios supervisionados, tudo mais, a discussão com pares, com colegas, com pares meus e pares dos alunos, nessa disciplina são fundamentais. E dizendo que elas devem ser feitas não apenas na universidade, mas eu defendo de que parte dos professores, parte da carga horária dos professores que ministram essas duas disciplinas, Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado tem que ser na escola	Por isso que quando surgiu o projeto como o Pibid eu sempre apoiei visceralmente, porque era parte de quem poderia estar entrando na escola, vivenciando o ensino, sem ter a responsabilidade e a burocracia, a parte chata da escola, de reuniões que as vezes não fazem sentido, de preenchimento de pauta, etc, e a pessoa se tornando professor com projetos alternativos, com coisas que ela gostaria de estar fazendo.	Vivência escolar
			Elaboração de atividades e projetos de ensino
P5	Bom, eu acho que assim, inicialmente o conhecimento específico que esse profissional tem que ter, se ele é um profissional de área específica. Junto com isso, porque ele é professor, o ensinar. Não basta ele ter só o conhecimento específico, a questão é como ensinar, e ensinar pressupondo que o outro aprendeu. Então, conhecimento pedagógico, mas principalmente o conhecimento da realidade. Então assim, é aquele que tem o conhecimento específico e o pedagógico, mas ele tem condição de ir para a realidade, conhecer aquela realidade do aluno em que ele está, seja na escola ou seja na vida, voltar para o seu conhecimento específico e se utilizar dele para a compreensão dessa realidade, para fazer avançar nessa realidade. Acho que é isso.	Então assim, é aquele que tem o conhecimento específico e o pedagógico, mas ele tem condição de ir para a realidade, conhecer aquela realidade do aluno em que ele está, seja na escola ou seja na vida, voltar para o seu conhecimento específico e se utilizar dele para a compreensão dessa realidade, para fazer avançar nessa realidade.	Conhecimento matemático e pedagógico
			Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos

Questão 8: Muito se fala sobre as articulações entre a teoria e a prática dentro dos cursos de formação. Como você entende esta questão? O que poderia ser feito neste sentido?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P1	Acho que a questão da teoria e prática não pode ser um slogan como ela tem sido. Ela é um slogan, entende? E aí quando você pergunta, o que é afinal essa ligação teoria e prática? Acho que... eu tenho uma perspectiva. Como a profissão de professor é uma prática socioeducacional, eu penso que, ao analisar os processos formativos você tem que ir das práticas para a teoria, e construir na teorização elementos que possam dar sentido a essa prática, e até pensar em termos novos, e aí voltar-se novamente para a prática, num movimento dialético. Não ir de abstrações para abstrações. É esse círculo para mim, dialético, que falta nós	Como a profissão de professor é uma prática socioeducacional, eu penso que, ao analisar os processos formativos você tem que ir das práticas para a teoria, e construir na teorização elementos que possam dar sentido a essa prática, e até pensar em termos novos, e aí voltar-se novamente para a prática, num movimento dialético. Não ir de abstrações para abstrações. É esse círculo para mim, dialético, que falta nós fazermos.	Movimento dialético entre teoria e prática

Questão 8: Muito se fala sobre as articulações entre a teoria e a prática dentro dos cursos de formação. Como você entende esta questão? O que poderia ser feito neste sentido?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	fazermos. E aí não tem sentido eu falar teoria e prática. Teoria e prática fazem parte de uma unidade dialética. Porque são as práticas, é o trabalho no mundo que me faz pensar sobre este mundo, e sobre as minhas ações, e construir significados, inferências. E é a minha formação intelectual que me permite interpretar e dar sentido a isto e, portanto teorizar, fazer um arcabouço de fundamentos e de formas de ação, para voltar às práticas (risos). E aí outra vez refletir sobre o que vai acontecer. Então acho que esse círculo ele não se completa na nossa formação acadêmica, onde você separa totalmente o conhecimento abstrato das práticas do trabalho, e o toma as práticas pelas práticas separando-as de seu sentido como fato cultural. Para mim as coisas são integradas. Aliás, não existe conhecimento profundo em psicologia ou educação que não tenha vindo das práticas sociais. A origem é sempre as práticas vividas, é sempre vinculada a necessidades sociais. Não construímos muita coisa indo do abstrato para o abstrato, do abstrato para o abstrato, nós ficamos num discurso que se descola da realidade e que acaba perdendo o sentido, ou virando dogma. Quando se fala na relação teoria e prática na formação dos professores, em geral é expressão do senso comum, da superfície. Mas quando a gente reflete vemos as duas coisas integradas. (...) Ninguém pensa que História da Educação é uma construção e reflexão sobre práticas efetivas educacionais no tempo, no espaço e na história, não é? Então. Não. Parece que você constrói isso na sua imaginação, não, não, (risos). Fica um rol de situações e/ou interpretações, sem vínculo com contextos específicos, situação populacional, grupo de referência espaço-temporal. É um pouco isso que eu estou falando. Ideias por ideias. (...) Claro, mesmo a matemática. São as coisas do mundo, as relações com o mundo, a maneira como eu mexo, interfiro, trabalho no mundo, é que me levanto questões. Criam-se incômodos nas ideias. E aí você tem que ter soluções que são da construção matemática. Geometria, outras soluções, álgebra, funções (relações).	Quando se fala na relação teoria e prática na formação dos professores, em geral é expressão do senso comum, da superfície. Mas quando a gente reflete vemos as duas coisas integradas. (...) Fica um rol de situações e/ou interpretações, sem vínculo com contextos específicos, situação populacional, grupo de referência espaço-temporal. É um pouco isso que eu estou falando. Ideias por ideias.	Articulação teoria e prática como desafio
P2	Então, ela tá acontecendo onde? No estágio. Eu acho muito pouco, porque se você pensar que o estágio começa na segunda metade do curso, num curso de quatro anos tem dois anos de estágio, não dá. Essa articulação tem que começar desde... o aluno tem que ir pra escola desde a primeira disciplina que ele faz de matemática. Ele já tem que voltar pra escola como professor, e não como simplesmente um assistente. Engraçado que em Batatais, quando eu fui coordenadora, esse era o programa de estágio deles. Eles já começavam estágio no primeiro semestre de curso. Eles já começavam, já tinham tarefas. Ele já começava o estágio no primeiro semestre de curso. Era muito interessante o programa de estágio deles lá.	Então, ela tá acontecendo onde? No estágio. Eu acho muito pouco, porque se você pensar que o estágio começa na segunda metade do curso, num curso de quatro anos tem dois anos de estágio, não dá. Essa articulação tem que começar desde... o aluno tem que ir pra escola desde a primeira disciplina que ele faz de matemática. Ele já tem que voltar pra escola como professor, e não como simplesmente um assistente.	Vivência escolar
P3	Sim, já ajuda um pouco. Sim, eu acho que a parte teórica você tem a chance de ter uma prática teorizada, a práxis. Então a teoria ela te ajuda a ir compondo essa prática. Por que essa ilusão de que existe prática sem teoria, isso pra mim não existe. A gente pode não ter clareza de que teóricos estão por trás das nossas concepções, mas na hora que você começa a estudar você vê que historicamente tem muita gente que já pensou tudo aquilo de forma teórica que a gente concebe como prática. Então você não faz uma prática isolada. Eu acho legal quando você divide, já é um avanço, um primeiro passo, mas tem que andar um pouco mais.	Sim, eu acho que a parte teórica você tem a chance de ter uma prática teorizada, a práxis. Então a teoria ela te ajuda a ir compondo essa prática. Por que essa ilusão de que existe prática sem teoria, isso pra mim não existe. A gente pode não ter clareza de que teóricos estão por trás das nossas concepções, mas na hora que você começa a estudar você vê que historicamente tem muita gente que já pensou tudo aquilo de forma teórica que a gente concebe como prática.	Teorização da prática docente

Questão 8: Muito se fala sobre as articulações entre a teoria e a prática dentro dos cursos de formação. Como você entende esta questão? O que poderia ser feito neste sentido?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P4	Fundamental. Assim, a ideia de que eu tenho que saber uma teoria matemática "n+1" para depois ensinar "n" é totalmente... é assim retrógrada e ultrapassada, embora praticada com louvor. Projetos como esse que desde o começo tenta integrar a matemática com a prática profissional, a discussão sobre o tipo de matemática que o professor tem que saber, que vai além daquela formal. Ele tem que saber uma matemática muito mais complexa do que aquela ensinada para o matemático, para o futuro matemático, embora talvez sem tantos detalhes de formalismo. Mas definitivamente o formalismo não é suficiente para convencer um aluno da Educação Básica sobre uma dada regra matemática, sobre uma dada proposição geométrica ou algo do tipo. Eu preciso de questões intuitivas, eu preciso de referências ao mundo real, eu preciso entrar num terreno pantanoso e sujo muitas vezes, entre o que é considerado verdade enquanto matemática. Uma justificativa que é válida dentro da matemática como ciência e aquela que é válida dentro da sala de aula, que não pode se restringir àquela da ciência, e nem pode ser igual aquela, é uma outra dimensão. E isso eu diria que elas têm que estar sendo desenvolvidas de maneira muito articuladas, com tensões e tudo. O que não quer dizer, de jeito nenhum, que o professor de matemática não deva estudar teorias, às vezes, teoria matemática, matemática do século 20, não deva estudar matemática do século 21, embora ainda do século 20. Mas Fractais, vamos chamar agora de matemática do século 21. E vamos estar estudando coisas talvez de outros séculos também e estudando teorias de aprendizagem, e tendo visões que o auxilie na sua reflexão, no seu fazer. Porque aí a gente sabe, dentro de um sistema de atividades complexo, não me baseio numa teoria A, B ou C, eu tomo mil decisões apoiadas, a grosso modo, num planejamento que eu fiz, ou que um grupo de pessoas fez. Mas ela não pode de maneira alguma estar restrita, não existe um professor programado para uma teoria, e nem por uma apostila, por mais que os cursinhos tentem, ou que o estado de São Paulo tente com os cadernos do estado de São Paulo também, não consegue programar o professor. Eu vou dar uma aula distinta, com a diretora olhando na minha porta, daquele caderninho, do que você vai dar, porque nós somos pessoas distintas e as turmas nossas são distintas e puxam coisas, puxam essa aula para locais diferentes.	Projetos como esse que desde o começo tenta integrar a matemática com a prática profissional, a discussão sobre o tipo de matemática que o professor tem que saber, que vai além daquela formal.	Conhecimento dos aspectos conceituais, históricos, filosóficos e sociais da Matemática
		Mas definitivamente o formalismo não é suficiente para convencer um aluno da Educação Básica sobre uma dada regra matemática, sobre uma dada proposição geométrica ou algo do tipo. Eu preciso de questões intuitivas, eu preciso de referências ao mundo real, eu preciso entrar num terreno pantanoso e sujo muitas vezes, entre o que é considerado verdade enquanto matemática. Uma justificativa que é válida dentro da matemática como ciência e aquela que é válida dentro da sala de aula, que não pode se restringir àquela da ciência, e nem pode ser igual aquela, é uma outra dimensão. E isso eu diria que elas têm que estar sendo desenvolvidas de maneira muito articuladas.	Conhecimento da articulação da matemática com o cotidiano e outras áreas
P5	Bom, acho que essa é a grande questão, quando se fala em formação de professores. Eu acho que está um pouco dentro disso que eu falei, de conhecer a realidade, saber qual é a realidade desse educando, a realidade da educação, a realidade de tudo que vem prescrito pra gente e ter um conhecimento teórico para entender essa realidade. Então eu acho que quando se pensa na formação do professor, e esse professor vai atuar onde? Em que contexto da escola? Com quais sujeitos? Como os alunos, com outros professores. Então essa realidade, a compreensão dessa realidade, mas nesse movimento que eu volto para os teóricos e eles conseguem me fazer compreender essa realidade. É nesse movimento que eu entendo, esse movimento da relação teoria e prática.	Eu acho que está um pouco dentro disso que eu falei, de conhecer a realidade, saber qual é a realidade desse educando, a realidade da educação, a realidade de tudo que vem prescrito pra gente e ter um conhecimento teórico para entender essa realidade.	Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação
		Então essa realidade, a compreensão dessa realidade, mas nesse movimento que eu volto para os teóricos e eles conseguem me fazer compreender essa realidade.	Teorização da prática docente

Questão 9: Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**

Questão 9: Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P1	Eu continuo pensando que essa formação deve ser uma integração de conhecimentos, de fundamentos da educação com teorias e práticas educacionais, porque me parece que o licenciado em qualquer área que não conheça um pouco de História e Filosofia da Educação, me parece que é um ser desconectado com o pensamento pedagógico. Acho que o professor tem que estar conectado com o pensamento pedagógico. E aliado aos fundamentos, os fundamentos das práticas de ensino e da didática. E aliado a isso, aí seria o terceiro pilar, o conhecimento da escola e da rede escolar. Então entra um pouco de sociologia da escola, e de estrutura de sistemas de ensino. Sem esse tripé me parece que o professor fica muito desprovido de condições de realmente desenvolver um trabalho pedagógico na escola, porque o que se espera dele é o trabalho pedagógico, porém, com possibilidade de diagnóstico e reflexão – o social, o histórico e o educacional. E para isso eu acho que ele tem que ter essa tripla formação, se possível integrando um pouco essas formações de um modo interdisciplinar. Acho que nós pensamos muito pouco na formação. Nós falamos muito sobre a formação do professor, mas pensamos muito pouco sobre o que é realmente importante para formar um professor, e como isso pode ser desdobrado num curso de graduação, em um movimento coletivo, integrado, de professores e estudantes. Acho que essa discussão no Brasil está atrasada e está começando agora. Temos atuado em "caixinhas" nessa formação. Tenho participado de vários debates, de várias conversas, em várias universidades federais e estaduais, sobre as questões curriculares da formação do professor, que é um assunto que praticamente não era tocado. Incomoda.	Eu continuo pensando que essa formação deve ser uma integração de conhecimentos, de fundamentos da educação com teorias e práticas educacionais, porque me parece que o licenciado em qualquer área que não conheça um pouco de História e Filosofia da Educação, me parece que é um ser desconectado com o pensamento pedagógico.	Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação
		Acho que o professor tem que estar conectado com o pensamento pedagógico. E aliado aos fundamentos, os fundamentos das práticas de ensino e da didática.	Conhecimento dos fundamentos das práticas de ensino e didática
		E aliado a isso, aí seria o terceiro pilar, o conhecimento da escola e da rede escolar. Então entra um pouco de sociologia da escola, e de estrutura de sistemas de ensino.	Conhecimento do contexto cultural, social e político da instituição
P2	Tá, formação inicial. Uma das coisas que mais me incomodam é na disciplina pedagógica dizer "o como" e na matemática pura dizer "o que", mas ninguém relaciona essas duas coisas. Então por exemplo, eu dava disciplina de Geometria Euclidiana no curso de licenciatura. Eu dava a disciplina inteirinha na perspectiva da Resolução de Problemas. Aí depois quando eu fui falar de Resoluções de Problemas eu falava, "tá vendo, lembra quando vocês fizeram isso? Lembra quando vocês foram do individual para o pequeno grupo, do pequeno grupo para o grupo todo, socializavam as diferentes experiências, daí registro, daí escrita, daí ta rá rá..." Então assim, precisa significar, as coisas tem que ter sentido. Então pra mim a formação inicial ela nunca vai dar conta de tratar de tudo o que precisa ser feito. Eu acho uma falha imensa na formação do professor de matemática hoje. Eu trabalhar uma alta matemática, eu trabalhar a pedagogia, mas eu não trabalho o ensino de matemática, a epistemologia da álgebra, a epistemologia da aritmética, epistemologia... certo? Que é: como é que eu ensino álgebra? como é que eu ensino... O que que as pesquisas dizem sobre como é que a criança aprende fração. Não se discute isso nos cursos de licenciatura em matemática. Não se discute. Aí o cara vai dar aula do que? Ele vai dar aula da maneira como ele foi ensinado. Então a gente não muda, percebe? Então é lindo o discurso das pedagógicas que dizem que tem que trabalhar com Resolução de Problemas, tem que trabalhar com Modelagem, tem que trabalhar com Etnomatemática, tem que trabalhar com tecnologia, mas na aula de cálculo ele nunca, nunca, fez uma atividade que envolvesse... e não só cálculo... nos conteúdos do Ensino Fundamental, nos conteúdos do Ensino Médio. Então eu não vejo um curso de licenciatura em matemática hoje que não trabalhe esses fundamentos, mas do ponto de vista do ensino de. O que eu vejo na pedagogia. Às vezes o curso de Pedagogia tem um semestre, mas lá a gente ensina como é que a criança pensa as quatro operações, como é que é o conceito de número, como é que eu desenvolvo esse conceito de número, que materiais que eu tenho pra fazer isso. Então às vezes eu acho que o	Tá, formação inicial. Uma das coisas que mais me incomodam é na disciplina pedagógica dizer "o como" e na matemática pura dizer "o que", mas ninguém relaciona essas duas coisas.(...) Então assim, precisa significar, as coisas tem que ter sentido.	Articulação teoria e prática como desafio
		Eu acho uma falha imensa na formação do professor de matemática hoje. Eu trabalhar uma alta matemática, eu trabalhar a pedagogia, mas eu não trabalho o ensino de matemática, a epistemologia da álgebra, a epistemologia da aritmética, epistemologia... certo? Que é: como é que eu ensino álgebra? como é que eu ensino... O que que as pesquisas dizem sobre como é que a criança aprende fração.	Articulação do conhecimento matemático e pedagógico

Questão 9: Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	curso Pedagogia está sendo muito mais produtivo, quer dizer, quando é bem dado, do que no curso de licenciatura em matemática.		
P3	Não respondeu.	---	---
P4	Ah, isso eu não consigo dizer assim né. Qual é a maior contribuição? Não sei... assim... desse ponto de vista geral... Qual é a maior? Assim, qual seria a medalha de ouro? Não sei. Agora, na minha eu diria que foi esse convívio com alguns desses professores, que eu já citei o nome, outros que eu estou me esquecendo aqui. O convívio com esses professores da Educação Básica, que continuava, eu jogava bola com eles semanalmente, e a partir disso sempre estava conversando matemática com eles. Eu diria convívio com os colegas, eu sempre faço isso, semana passada dei a aula inaugural, aula magna do novo programa de pós-graduação da Unesp/Rio Preto, e falei sobre a importância de turmas. Você sabe como eu falo disso aqui. A primeira turma do mestrado, que eu fui aqui, eu tenho muita sorte com isso, mas eu tenho muita sorte também, e talvez não seja só sorte, talvez eu tenha ajudado a fazer essas turmas também. Mas a minha turma de graduação também é muito unida, tanto é que até hoje a gente se encontra, e briga às vezes com muita coisa, por política a gente briga, a turma também rachou, mas a gente fala de muita coisa sobre o nosso crescimento profissional ali. Aqueles alunos foram muito professores pra mim também.	O convívio com esses professores da Educação Básica, que continuava, eu jogava bola com eles semanalmente, e a partir disso sempre estava conversando matemática com eles. Eu diria convívio com os colegas (...) Aqueles alunos foram muito professores pra mim também.	Influência do mestre-formador Vivência na Universidade
P5	Bom, falando no aspecto mais macro eu acho que o curso de formação de professores, já que ele está formando alguém que vai atuar junto às crianças, os jovens, então assim... No aspecto macro é melhorar mesmo a qualidade da educação. Melhorando a qualidade da educação iria influenciar mesmo a melhoria da qualidade da educação, portanto a qualidade de vida, possibilitar que essas crianças... que esses professores bem formados ajude nessa... eu acho que é nessa, assim... Quando o professor bem qualificado vai para escola ele ajuda a melhorar a vida dessa criança, melhorar especialmente na sua relação com o conhecimento. Eu acho que é isso, mas ele tem que ser bem qualificado, bem formado, porque é ele que está atuando lá diretamente com crianças e com os jovens. Então, essa relação, e essa relação de todos os pontos de vista, é na relação afetiva, é na relação com o conhecimento, é na relação com a visão de mundo, é na relação dessa criança se reconhecer sujeito e participante desse mundo. Então eu acho que essa qualificação tem que estar muito bem amparada numa visão crítica da realidade. Então é um professor que sabe pensar, que sabe criticar, sabe refletir. Parece jargão saber refletir e saber pensar. Todo mundo fala isso, mas é isso mesmo. Se ele é alguém que sabe pensar ele vai estabelecendo uma relação de proximidade com essa criança, ele vai estabelecendo uma relação de construção conjunta de conhecimento com essa criança e com esse jovem. Acho que é só por aí, e especialmente eu acho que assim, um professor bem qualificado, bem formado, ele ajuda a mudar a posição social da criança e das famílias. Acho	Bom, falando no aspecto mais macro eu acho que o curso de formação de professores, já que ele está formando alguém que vai atuar junto às crianças, os jovens, então assim... No aspecto macro é melhorar mesmo a qualidade da educação.	Comprometimento com o ensino e com a melhoria da educação
		Então eu acho que essa qualificação tem que estar muito bem amparada numa visão crítica da realidade. Então é um professor que sabe pensar, que sabe criticar, sabe refletir.	Conhecimento crítico e reflexivo sobre a realidade escolar

Questão 9: Qual a maior contribuição do curso de formação para a atuação docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	que é isso.		

Questão 10: Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P1	Perda não tem né, porque perder mais do que onde estamos nessa formação acho que não será possível. Eu estou pensando assim, em quem forma professor. A maioria dos professores hoje saem das instituições privadas. Todas as instituições públicas juntas formam uma parte menor de professores. Então quando eu olho esse universo todo, e não estou tirando as públicas daí, pior do que está, para mim, não pode ficar. Então perda não vai ter. Desde que nós olhemos para essa questão formativa considerando a fundo o significado de um trabalho pedagógico em escolas reais, no mundo real. E não fiquemos presos a uma interpretação única da realidade, mas podendo construir e reconstruir essas interpretações. Então nós temos que pensar primeiro que nós formamos um profissional, que nós não formamos tio, tia, amiguinho, nem "dona", e nem educador genérico, porque educadores são os pais, educadores são os padres, educadores são os pastores, são os artistas na TV, os locutores de rádio, etc., é um termo muito vago. Nós formamos Professores, que depois poderão exercer outras funções, serem coordenadores pedagógicos, supervisores, mas basicamente nós formamos professores. E formar Professor, um profissional, tem implicações sim para o curso de graduação, porque você tem que se orientar pelo trabalho que socialmente deverá desenvolver, as expectativas que são colocadas nesse trabalho, e as necessidades presentes e futuras desse trabalho. Por isso você precisa ter um lastro de História e Filosofia da Educação para poder interpretar o que está conhecendo, um pouco de Sociologia Educacional para prever possibilidades, entende? Então você pode com uma concepção integrada poder pensar, "Bom, então ele tem que ter alguns tipos de conhecimentos". E isso não sai só da cabeça de um, sai dessa relação, entre, "Para que mundo eu estou formando professor?". Eu não formo um médico só para ser um grande anatomista, um grande fisiologista, não é isso. Eu formo médico para saber fazer uma anamnese, entender de protocolos médicos, poder fazer um diagnóstico, saber farmacologia para saber o quê que ele pode mandar o paciente tomar ou não para o seu tratamento e não matar o paciente. Mas tudo isso demanda conhecimento de anatomia, de fisiologia, de química, de física, está entendendo? Só que isso voltado para uma atividade no mundo, que exige integração de conhecimentos pelas e nas práticas (que são atos e ações culturais integrantes).	Nós formamos Professores, que depois poderão exercer outras funções, serem coordenadores pedagógicos, supervisores, mas basicamente nós formamos professores. E formar Professor, um profissional, tem implicações sim para o curso de graduação, porque você tem que se orientar pelo trabalho que socialmente deverá desenvolver, as expectativas que são colocadas nesse trabalho, e as necessidades presentes e futuras desse trabalho. (...) Então você pode com uma concepção integrada poder pensar, "Bom, então ele tem que ter alguns tipos de conhecimentos". E isso não sai só da cabeça de um, sai dessa relação, entre, "Para que mundo eu estou formando professor?".	Professor é um profissional Formação para a profissionalidade docente
P2	Então a gente primeiro teve que estudar muito, porque foi bem na época que saiu o Parecer 9, documento de 2000 e resolução 1 e 2 que mudava a carga horária dos cursos de Licenciatura em Matemática pra 400 horas de estágio e 400 horas de Prática de ensino. Estava começando discutir a questão dos institutos superiores de educação, e que logo depois veio a licenciatura em matemática, o de 2001. Primeiro a gente teve que se apropriar da teoria que estava ali, né? De formar o professor enquanto investigador, de formar o professor reflexivo, isso tudo estava no documento, no parecer 9 de formação de professores. E aí, como pensar isso na prática, né? Primeiro nós tivemos que mudar o corpo docente. Alguns professores não se encaixavam na nova proposta, infelizmente não. Os mais antigos eles não admitiram que aquilo pudesse acontecer, entendeu? Não estavam nem aí para a formação do professor. Eu tinha professores ali quando eu cheguei... Porque assim, quando cheguei eu olhei a planilha do primeiro bimestre	Então a gente primeiro teve que estudar muito, porque foi bem na época que saiu o Parecer 9, documento de 2000 e resolução 1 e 2 que mudava a carga horária dos cursos de Licenciatura em Matemática pra 400 horas de estágio e 400 horas de Prática de ensino. Estava começando discutir a questão dos institutos superiores de educação, e que logo depois veio a licenciatura em matemática, o de 2001.	Reorganização da carga didática das disciplinas de estágio supervisionado

Questão 10: Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	de notas. Cálculo 1: 9,5 – 10 – 10 – 9 – 9,5 – 9 - 8 – 8,5 – 9. Nossa, que excelente. Mas assim, não é possível, entendeu? Não é possível notas tão altas em cálculo, sendo que todas as pesquisas mostram reprovações... e dificuldades. Eu tinha sido aluna de cálculo. E assim, isso se repetia em muitas disciplinas: física, física 1, né?, que eram disciplinas pesadas. E aí eu lembro que eu comecei a pegar o caderno dos alunos pra ver. E aí eu percebi o que estava acontecendo. O cara dava na aula de cálculo 1: matrizes, determinantes, funções. Ele dava matéria de Ensino Médio. Ele não dava cálculo. Ou seja, era um conhecimento que estava sendo negado a esses alunos. E não adiantava falar com esse professor, ele ficava extremamente revoltado, entendeu? Então daí... tinha uma assessoria pedagógica mais ampla que disse não, tem que trocar esses professores, entendeu? E vamos contratar pessoas que sejam realmente mestres. Por que disseram ... especialistas, mestres na área de matemática, para poder assumir as disciplinas. Então além de repensar o documento eu também tinha que pensar nas pessoas que se encaixariam naquele documento. Os embates eram grandes. E a gente tinha montado um curso que era muito assim, muito ida à escola, análise na escola, é... eles iam muito à escola. A gente tinha parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Tinha uma escola dentro da Universidade, eles iam muito à essa escola. (...) Não sei se foram perdas. Depois que eu saí de lá foi um problema, porque daí o MEC foi visitar e uma das coisas que eles falaram foi "Tá, mas sem aquela coordenadora vocês não tocam esse Projeto Pedagógico". Eu era uma das únicas ali da Educação Matemática. Tinha um ou outro mas o comprometimento não era tão grande, né? O outro coordenador que assumiu não tinha menor condição de dar continuidade. Não sei se são perdas. Eu acho que a reforma ela é sempre muito bem-vinda. Eu acho que a entrada de educadores matemáticos nos cursos de licenciatura tem provocado um impacto muito grande. acho que o crescimento da comunidade tem contribuído muito pra dar uma outra cara na formação desses professores.	Primeiro a gente teve que se apropriar da teoria que estava ali, né? De formar o professor enquanto investigador, de formar o professor reflexivo, isso tudo estava no documento, no parecer 9 de formação de professores.	Formação do professor investigador
		Não sei se são perdas. Eu acho que a reforma ela é sempre muito bem-vinda. Eu acho que a entrada de educadores matemáticos nos cursos de licenciatura tem provocado um impacto muito grande. Acho que o crescimento da comunidade tem contribuído muito pra dar uma outra cara na formação desses professores.	Participação de educadores matemáticos na formação

Questão 10: Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P3	Quando eu cheguei aqui, eu cheguei aqui na Ufscar em 2006. Eu fui professora da Unesp em Prudente até 2006. Eu terminei o doutorado em 2004 e aí trabalhei em Prudente. Lá em Prudente eles estavam reorganizando, principalmente a Pedagogia, porque eu dava aula na Pedagogia e na Matemática também. E aí a gente começou a discutir algumas disciplinas, inclusive lá a gente inseriu História da Matemática, e eu que fiz a ementa. De forma que quando eu cheguei aqui, já tinha acontecido a reformulação, e me chamou atenção, cujo um dos motivos de eu ter escolhido a Ufscar pra prestar o concurso, foi que se inseriu em todas as licenciaturas da Ufscar, a disciplina de "Pesquisa em Educação". No nosso caso, "Pesquisa em Educação Matemática", "História da Matemática", também se inseriu. Então o curso de licenciatura daqui é um dos poucos que tem "Pesquisa em Educação Matemática". Então, quando eu fui fazer o concurso aqui e eu percebi que uma das disciplinas do meu concurso era essa eu me interessei mais ainda em vir ser professora aqui. É lógico que o curso precisa... Agora de novo nós vamos entrar numa reformulação e tal. Eu acho que essas duas disciplinas elas foram de importância ímpar no curso. Mas a "História da Matemática" está lá no Departamento de Matemática e a "Pesquisa" nós que trabalhamos aqui. Porque é mais uma disciplina que dá pra gente começar a fazer com que o licenciando saia de novo dessa coisa do senso comum. Porque primeiro eles acham que pesquisa só tem na Matemática Pura e na Matemática Aplicada. Acho que você lembra então, acho que eu dei a primeira aula, que eu sempre pergunto "como é que vocês pensam a disciplina" e aí você lembra que muitos alunos se assustam quando nós falamos que tem pesquisa na área de Educação Matemática e apresento a área, e eu acho importante isso. Mas só isso, só mudar a disciplina, ampliar a carga horária e tal é importante, mas não é tudo. Eu entendo que nós ainda estamos numa discussão... eu não sei quando a gente vai dar o salto, de pensar de fato um curso de licenciatura em Matemática. Todos os fóruns nacionais e estaduais de licenciatura em Matemática eu percebo que a gente vai caminhando pra tentar começar a pensar que talvez o melhor não seria o curso de licenciatura no Departamento de Matemática. E aí a gente começa a quase pensar onde seria esse lugar. E lá vem os matemáticos. Quando a gente vai quase dar o salto. As questões de poder. Os matemáticos não abrem mão, aqui é uma luta, eles não abrem mão disso, e aí fica essa questão. Os departamentos, como o nosso aqui de Metodologia de Ensino, tem que se sujeitar ao que os matemáticos... enfim. É lógico que a gente tenta fazer um diálogo. Mas por exemplo, aqui o TCC, a disciplina de TCC não está nesse departamento, está no Departamento de Matemática. E veja, é disciplina, e se é um matemático que dá disciplina de TCC ele vai organizar a disciplina da forma e com a concepção que ele tem de ensino e de pesquisa em matemática, que pode não coincidir com tudo o que nós tratamos na disciplina de Pesquisa em Educação Matemática. Percebe? Então quer dizer, nós atuávamos nessa disciplina mas quando eles fizeram uma mudança muito séria na avaliação, que na realidade o aluno ia ficar sem praticamente a nota do orientador, nós abrimos mão da disciplina. Então hoje, um aluno da Ufscar faz o TCC na matemática, mesmo ele sendo aluno de Pibid, estando no Observatório da Educação e fazendo os Estágios com a gente, ele faz um trabalho de TCC e isso o aluno, reafirmando, o aluno de licenciatura ele faz o TCC com professor da matemática pura. E eles acham que é exagero nosso, que eles tem condições de falar de ensino. Todos eles, todo mundo acha que sabe falar de ensino. Como eu falei um advogado acha que sabe. O coordenador do programa 'Todos pela Educação', eu fui olhar o currículo dele, é Administração. E ele está falando de todos, em nome de 'Todos pela Educação', está do lado ali do MEC, e falando o que os professores têm que fazer. Então quer dizer, é lógico que o matemático acha que ele tem	De forma que quando eu cheguei aqui, já tinha acontecido a reformulação, e me chamou atenção, cujo um dos motivos de eu ter escolhido a Ufscar pra prestar o concurso, foi que se inseriu em todas as licenciaturas da Ufscar, a disciplina de "Pesquisa em Educação". No nosso caso, "Pesquisa em Educação Matemática", "História da Matemática", também se inseriu. Então o curso de licenciatura daqui é um dos poucos que tem "Pesquisa em Educação Matemática".	Reorganização das disciplinas
		Todos os fóruns nacionais e estaduais de licenciatura em Matemática eu percebo que a gente vai caminhando pra tentar começar a pensar que talvez o melhor não seria o curso de licenciatura no Departamento de Matemática. E aí a gente começa a quase pensar onde seria esse lugar.	Lugar da licenciatura

Questão 10: Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	condições de tratar do ensino, se o advogado acha, o administrador também....		
P4	O último agora, muito pouco. Aliás, quase ninguém participou, e na verdade como havia um processo político de divisão do departamento a preocupação central era mais discutir que disciplinas iriam ficar para cada departamento e depois, num momento superior, resistir à pressão do que se tornou o novo departamento de matemática, que basicamente nos retirou um docente ao cancelar disciplinas que seriam nossas na reforma do bacharelado, e procurando dominar várias questões dentro da carga da licenciatura ou do bacharelado. Então foi um processo de imposição do novo departamento de matemática. Nós éramos todos do velho departamento de matemática, no qual nós sofremos muito. Sofremos perda de carga horária, e a discussão pedagógica basicamente sumiu. E houve, quer dizer, como o processo também foi todo conduzido de maneira muito rápida, por falha da própria Unesp e também dos conselheiros que vieram com essas reformas, praticamente isso não teve tanta uma parte dessa discussão. Das (reestruturações) de 2005 eu tive uma parte, mas de novo eu estava nessa licença prêmio, uma parte nela, e estava terminando de escrever o "Humans-with-Media" e eu estava fazendo a livre-docência. Então eu estava com várias coisas, meio bastante afastado desse processo, estava estudando muito, e estava escrevendo e vendo coisas, tinha que escrever toda uma série de coisas, memorial, sínteses dos artigos e tal, e tinha que estudar muito para as provas. Então eu participei pouco dessa reforma. Eu tinha acabado de ter aquela licença prêmio do "Humans-with-Media" e a outra que foi depois, a que eu me referi aqui da formação docente, da minha auto formação.	O último agora, muito pouco. Aliás, quase ninguém participou, e na verdade como havia um processo político de divisão do departamento a preocupação central era mais discutir que disciplinas iriam ficar para cada departamento e depois, num momento superior, resistir à pressão do que se tornou o novo departamento de matemática, que basicamente nos retirou um docente ao cancelar disciplinas que seriam nossas na reforma do bacharelado, e procurando dominar várias questões dentro da carga da licenciatura ou do bacharelado.	Processo político
P5	Eu participei, mas sem uma atuação que, por exemplo, você vai ver com a Bernadete, porque ela está coordenando o Conselho Estadual de onde, para o estado São Paulo, a gente tem novas diretrizes, dos cursos de Pedagogia e de licenciatura. Então eu não participei diretamente, eu estou lendo essa documentação hoje, e a Bernadete esteve aqui no grupo de pesquisa que eu participo na semana passada, falando dessas diretrizes. A questão, mais do que número de horas, é o quê que tem nesse projeto pedagógico, é o quê tem nesse projeto, o quê que ele toma como base, com o princípio. Então, uma das grandes questões é essa da realidade que eu vou atuar. Eu acho que outra questão é saber muito que escola que está aí hoje, que formação precisa pra essa escola que está aí desse jeito, que escola que se quer para essa sociedade hoje. Então a questão das disciplinas pedagógicas, da Prática como Componente Curricular, eu só acredito que elas têm um papel importante quando essa universidade, que vem fazendo isso muito devagar, o Pibid é uma expressão de um passo que a gente deu nesse sentido, quando	A questão, mais do que número de horas, é o quê que tem nesse projeto pedagógico, é o quê tem nesse projeto, o quê que ele toma como base, com o princípio. Então, uma das grandes questões é essa da realidade que eu vou atuar. Eu acho que outra questão é saber muito que escola que está aí hoje, que formação precisa pra essa escola que está aí desse jeito, que escola que se quer para essa sociedade hoje.	Formação para a profissionalidade docente

Questão 10: Estamos passando por períodos de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Para você existem desafios neste processo? O que realmente estão pretendendo mudar, quais serão as perdas e avanços neste processo?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	essa universidade estiver trabalhando com projetos juntos da escola. Ou seja, quando esse professor, que está na Pedagogia, que está na licenciatura, ele saber que escola que está aí. E quando ele está ensinando alguma coisa, que mundo que está aí pedindo um professor que seja atualizado, conectado, com o quê? Então quando a gente verifica hoje, todo esse movimento para tirar Arte, todo esse movimento para tirar Filosofia, Sociologia, é andar muitos passos para trás, quando no mundo a questão da Arte, principalmente na área da tecnologia, considerada como básica, como importante, a própria tecnologia que não vai dar mais para a gente separar. Mas então eu acho que a questão não é número de horas, mas é a relação que a universidade mantém com as escolas, relação de parceria de trabalho conjunto. O Pibid mostrou isso, quando esse professor, que está na sala de aula, trabalha junto com aluno e com o professor da universidade. Eu entendo que daí ter mais horas para essa disciplina pode significar muita coisa, agora se não tiver isso não adianta ter muita hora, para estágio e para a Prática como Componente Curricular.		

Questão 11: Você acredita que as medidas adotadas para reestruturar o curso possuem relação com a preparação do professor para o ambiente escolar?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P1	Acho que a Resolução 2/2015 do Conselho Nacional é bem vinda. Penso que quando eles colocam a Base Nacional Comum para formação de professores, qualquer que seja a licenciatura, o foco é a formação do professor como um formador de novas gerações, em conhecimentos e atitudes. E lá está definido, é para uma atuação intencional e metódica de ensino. Está escrito lá. Atuação intencional e metódica de ensino, considerando os valores, a ética e atitudes, sem isolar esses aspectos. Eu acho que essa colocação é brilhante, você entende? Agora, como é que isso pode se desdobrar? Bom, isso se desdobra em conhecimentos, está lá escrito também. Um pouco do que eu venho falando aqui, dos fundamentos da educação, das metodologias e práticas de ensino, do conhecimento da disciplina na medida para essa profissão, do uso das tecnologias educacionais, porque você está formando para o mundo, do conhecimento da escola, e que a escola deve ser o eixo de referência da formação desse professor. Pronto, isso tudo está dito lá. Fala-se em conhecimentos e compreensões. Agora, ninguém vai dizer para você que disciplinas você põe no seu curso. Então lá tem um capítulo que coloca: "Os egressos devem poder"..., e lá tem todas as compreensões que os egressos devem adquirir, de forma ampla, todas as competências, toda a formação que um egresso deve ter para poder ser professor, que reflete um pouco isso que eu acabei de falar. Mas não diz assim "Ah, você dá sociologia, você dá antropologia". Não pode, porque aí cada universidade, cada faculdade, no seu escopo, tendo aquele espírito orientador da Resolução 2/2015 do Conselho Nacional, vê o que acha melhor fazer, o que incluir, onde incluir, escolhendo, espera-se, os melhores docentes para isso; e vai haver dificuldades, porque muitos dos professores das universidades não estão preparados de fato para atuar na formação de professores para a educação básica. Eles deveriam até receber uma formação para tanto. Pra começar, raramente uma faculdade ou os professores de um curso no nível superior se reúnem para realmente elaborar o seu projeto de trabalho, definir suas ementas em conjunto, mostrar as correlações entre as disciplinas, ou seja, eles não desenvolvem na verdade um papel dinâmico	Acho que a Resolução 2/2015 do Conselho Nacional é bem vinda. Penso que quando eles colocam a Base Nacional Comum para formação de professores, qualquer que seja a licenciatura, o foco é a formação do professor como um formador de novas gerações, em conhecimentos e atitudes.	Formação na perspectiva social
		E lá está definido, é para uma atuação intencional e metódica de ensino. Está escrito lá. Atuação intencional e metódica de ensino, considerando os valores, a ética e atitudes, sem isolar esses aspectos. Eu acho que essa colocação é brilhante, você entende?	Profissionalismo docente
		Agora, como é que isso pode se desdobrar? Bom, isso se desdobra em conhecimentos, está lá escrito também. Um pouco do que eu venho falando aqui, dos fundamentos da educação, das metodologias e práticas de ensino, do conhecimento da disciplina na medida para essa profissão, do uso das tecnologias educacionais, porque você está formando para o mundo, do conhecimento da escola, e que a escola deve ser o eixo de referência da formação desse professor.	Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação
			Utilização das TIC
			Vivência escolar

Questão 11: Você acredita que as medidas adotadas para reestruturar o curso possuem relação com a preparação do professor para o ambiente escolar?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	nos currículos. Nós não temos na grande maioria das IES essa atitude. A gente faz crítica de que as reuniões coletivas dos professores da Educação Básica não são bem feitas, mas e no nível superior, onde se formam professor, que reunião para definir dinâmicas e estruturas curriculares existem, para avaliar em conjunto o que se vem fazendo? Que perfil de professor se busca? Nós sabemos que os projetos pedagógicos são definidos por duas ou três pessoas e que fica lá na gaveta, e a maioria dos professores dá no sua disciplina o que bem quer sem pensar nas relações curriculares necessárias, sem saber o que outros docentes trabalham... Ou seja, enquanto nós continuarmos com esse espírito de isolamento individualista que existe nos professores universitários em suas disciplinas, ... eu dou essa disciplina como quero, é essa disciplina que eu dou há 30 anos, está certo? É difícil você conseguir fazer uma formação coerente, integrada. Nós precisaríamos de reuniões, de um coletivo de professores, de um coletivo gestor, que fosse definindo e redefinindo, trabalhos conjuntos e projetos em desenvolvimento. Há universidades que já estão começando a fazer isto, e é uma iniciativa que vem do coletivo dessas universidades. Alguns cursos eu já vejo que estão caminhando nessa direção. E algumas universidades estão caminhando para o coletivo dos seus cursos, o que é muito salutar. Mas em geral não é assim, a tradição não é essa. A tradição é iniciar numa carreira individual, que você entra com seu doutorado, nas públicas né, aí você faz ou não a sua livre docência, vai caminhando, vai a titular, mas é tudo um eu sozinho. Ou os docentes são horistas, entram e saem só no horário de aula na instituição. Você raramente realmente tem um conjunto de professores como uma equipe que sabe o perfil do professor que se quer formar e como cada atividade se articula para isso. Então essa é uma coisa que está em construção, e isso está colocado lá na Resolução 2/2015, as questões do trabalho coletivo, da produção coletiva, tanto do lado dos professores na universidade, nos cursos superiores, como do lado de pensar a formação do próprio aluno. Então nós temos aí uma cultura a rever, é uma questão cultural que nós vamos precisar rever. Quando se coloca que nessa Resolução há ênfase na interdisciplinaridade, o que quer dizer isso? Nós somos interdisciplinares. Não dá para você entender a História da Educação se você não entender de História, e não entender de Filosofia da Educação, entender de um pouco de Antropologia, Sociologia. As disciplinas não são mais disciplinas tão estanques. Mas as temos tornado estanques. Também o pessoal da Educação não dialoga com o pessoal “dos conteúdos”, ou muito pouco, e vice-versa. E essa defesa de feudos, muito específicos, leva à fragmentação formativa. Também enrijece o conhecimento porque vai se reduzindo o seu campo de tanto ele ser trabalhado da mesma maneira que não avança. Nós somos interdisciplinares, os conhecimentos não são estanques, mas nós pouco percebemos essa interdisciplinaridade. Como é que você pode falar em teorias pedagógicas ou prática de ensino descartando a formação interdisciplinar que um professor de prática de ensino tem que ter. Desde o conhecimento da sua disciplina, das interfaces da sua disciplina com outras disciplinas, das interfaces da disciplina com a realidade social, das interfaces da sua disciplina com as questões de método, linguagens e lógicas, com a fase de desenvolvimento do aluno, de formas de comunicação. Então, nós precisamos aprimorar a nossa própria formação, dar-lhe amplitude, na universidade, para conseguir passar uma nova cultura para os nossos alunos. Têm Institutos Federais que já estão reformulando nessa direção, uma formação mais integrada, onde os professores também trabalham como um coletivo, a partir daí.	Pra começar, raramente uma faculdade ou os professores de um curso no nível superior se reúnem para realmente elaborar o seu projeto de trabalho, definir suas ementas em conjunto, mostrar as correlações entre as disciplinas, ou seja, eles não desenvolvem na verdade um papel dinâmico nos currículos. (...) Também o pessoal da Educação não dialoga com o pessoal “dos conteúdos”, ou muito pouco, e vice-versa. E essa defesa de feudos, muito específicos, leva à fragmentação formativa. Também enrijece o conhecimento porque vai se reduzindo o seu campo de tanto ele ser trabalhado da mesma maneira que não avança.	Não valorização do trabalho coletivo
		Então essa é uma coisa que está em construção, e isso está colocado lá na Resolução 2/2015, as questões do trabalho coletivo, da produção coletiva, tanto do lado dos professores na universidade, nos cursos superiores, como do lado de pensar a formação do próprio aluno.	Formação para trabalhar em equipe e ter bom relacionamento pessoal
		Quando se coloca que nessa Resolução há ênfase na interdisciplinaridade, o que quer dizer isso? Nós somos interdisciplinares. Não dá para você entender a História da Educação se você não entender de História, e não entender de Filosofia da Educação, entender de um pouco de Antropologia, Sociologia. As disciplinas não são mais disciplinas tão estanques.	Interdisciplinaridade como desafio
		Então, nós precisamos aprimorar a nossa própria formação, dar-lhe amplitude, na universidade, para conseguir passar uma nova cultura para os nossos alunos. Têm Institutos Federais que já estão reformulando nessa direção, uma formação mais integrada, onde os professores também trabalham como um coletivo, a partir daí.	Formação integrada

Questão 11: Você acredita que as medidas adotadas para reestruturar o curso possuem relação com a preparação do professor para o ambiente escolar?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P2	Sim. Eu acho que a resolução 1 e 2 ela veio a contribuir sim. Ela tem sérios problemas. Por exemplo, um dos problemas é a prova do professor que ela ainda não veio porque o MEC não conseguiu se resolver. Mas ela já está posta. Isso está lá na resolução, adormecido. Agora transformar em 400 horas de estágio, 400 horas de prática, eu acho isso fundamental. Eu acho que isso melhorou muito a formação do professor. Quando eu fiz a gente ficava 100 horas. E nem eram 100 horas, eu acho que eu fui 4 vezes a escola, nem lembro de ter ido muito. O problema, também, foi que abriu a possibilidade do curso de licenciatura em 3 anos. E isso para mim representou um aligeiramento na formação do professor, inclusive uma incoerência entre o parecer 9 (formação do professor reflexivo e investigador), em 3 anos???	Agora transformar em 400 horas de estágio, 400 horas de prática, eu acho isso fundamental. Eu acho que isso melhorou muito a formação do professor.	Reorganização da carga didática das disciplinas de estágio supervisionado
P3	Eu penso assim. Nós que atuamos no Pibid, e quando eu falo 'nós' eu estou falando do país inteiro, todas as universidades particulares e públicas que participaram do Pibid e participam, e já temos conhecimento, eu acho acumulado, pra pensar como seria um curso de licenciatura. Nós estamos envoltos. Mesmo eu não estando no Pibid nesse momento, pois estou fazendo meu pós-doutorado, foram sete anos, e a gente, no caso da Ufscar nós defendíamos um projeto interdisciplinar e nós construímos isso com a escola, e é lógico que não é fácil, nada é fácil. Então eu acho que, se essas pessoas que atuam no Pibid, tanto na escola quanto na universidade, sentarem e pensarem o curso de licenciatura eu acho que a gente avança. Mas onde é que está o problema? Na universidade. Porque? No momento em que você escolhe onde é o lócus da licenciatura (risos), em qual departamento ela vai ficar, o problema começa aí. Pois nós estamos numa disputa de poder. Por que disputa de poder? Porque que nós estamos falando de contratação de professores. E juntamente com a contratação de professores para a licenciatura você contrata professores também para a pós-graduação. Ele vai atuar na pós-graduação. Então não é à toa que os matemáticos querem o TCC, justamente porque alguns alunos vão ser direcionados para fazer pesquisa na matemática pura e outros na matemática aplicada. A gente sabe disso. Mesmo nós, no caso da Ufscar, tendo uma disciplina de "Pesquisa em Educação Matemática", no processo seletivo aqui da pós-graduação, raramente nós temos alunos do curso vindo fazer o processo seletivo. E agora que nós saímos do TCC mais ainda, porque ele não tem a oportunidade de começar a construir um projeto dentro, que vai ser inserido na área da Educação Matemática. Então ele não vem pra Educação. Aí ele vai para o Profmat, que tem bolsa. Voltamos na primeira questão. Quer dizer, quais são as variáveis que envolvem a escolha? A gente sabe. A bolsa é uma variável importante. Então depois que se criou o Profmat boa parte dos professores vai pra lá porque precisa da bolsa.	Nós que atuamos no Pibid, e quando eu falo 'nós' eu estou falando do país inteiro, todas as universidades particulares e públicas que participaram do Pibid e participam, e já temos conhecimento, eu acho acumulado, pra pensar como seria um curso de licenciatura. Nós estamos envoltos. Mesmo eu não estando no Pibid nesse momento, pois estou fazendo meu pós-doutorado, foram sete anos, e a gente, no caso da Ufscar nós defendíamos um projeto interdisciplinar e nós construímos isso com a escola, e é lógico que não é fácil, nada é fácil. Então eu acho que, se essas pessoas que atuam no Pibid, tanto na escola quanto na universidade, sentarem e pensarem o curso de licenciatura eu acho que a gente avança.	Parceria universidade e escola
		Mas onde é que está o problema? Na universidade. Porque? No momento em que você escolhe onde é o lócus da licenciatura (risos), em qual departamento ela vai ficar, o problema começa aí. Pois nós estamos numa disputa de poder.	Lugar da licenciatura
			Processo político
P4	Olha, eu acho que a ideia sim, sempre foi essa. Agora por outro lado, nem sempre o que está no papel é praticado. Nem sempre a parte prática que era para ligar GA com a sala de aula, com programa da Educação Básica, é feito embora aqui a nossa opção tenha sido, naquela reforma de 2005, por essa parte prática nessa disciplina. Mas nem sempre era feita, ou vezes era feita e não tinha um peso dentro da nota, e os alunos rapidamente reconhecem isso. Passa a ver que importante é a teoria, a GA enquanto ciência, e não essa GA enquanto algo prático, que tem que fazer para sala de aula.	Olha, eu acho que a ideia sim, sempre foi essa. Agora por outro lado, nem sempre o que está no papel é praticado. Nem sempre a parte prática que era para ligar GA com a sala de aula, com programa da Educação Básica, é feito embora aqui a nossa opção tenha sido, naquela reforma de 2005, por essa parte prática nessa disciplina.	Reestruturação curricular
P5	Olha, é muito difícil. Porque quando você lê os documentos, nos documentos você vê essa preocupação com a mudança. Agora a questão é que entre o prescrito nos documentos e o realizado nas escolas aí tem uma distância muito grande. Quando a gente está falando das universidades públicas, estaduais e federais, você vê que há um comprometimento. De certa forma, eu acho que as estaduais paulistas elas mostram isso, não de agora, que preocupação com os cursos de licenciatura desde a década de 70, por exemplo, a Unesp tem, a Unesp	Olha, é muito difícil. Porque quando você lê os documentos, nos documentos você vê essa preocupação com a mudança. Agora a questão é que entre o prescrito nos documentos e o realizado nas escolas aí tem uma distância muito grande.	Reestruturação curricular

Questão 11: Você acredita que as medidas adotadas para reestruturar o curso possuem relação com a preparação do professor para o ambiente escolar?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	sempre fez discussões, eu quando estava na Unesp ia para muitas discussões, sobre os cursos de licenciatura e de Pedagogia. Aí eu acho que fica um pouco mais garantido. Agora, quando a gente pensa nessa... vou dizer... nessa mercantilização do ensino, nesse aumento do número de universidades e faculdades privadas que escolhe a licenciatura, que é um curso que não tem custo, e acho que fica... não dá para dizer que toda instituição tem como meta melhorar a educação do país. Não dá para dizer e por todo mundo na mesma panela, há diferença.		

Questão 12: Os cursos de formação possuem alguns documentos balizadores, como o Projeto Pedagógico de Curso. Você acredita na intenção desse documento?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P1	Do jeito que está não. Do jeito que está não. Penso que um curso precisa de um bom plano, que hoje nós chamamos de Projeto Político Pedagógico. Mas eu não vejo um Projeto Político Pedagógico só de blá, blá, blá. Porque eu leio esses Projetos Políticos Pedagógicos e falo "Mas meu Deus do Céu, isso é cópia um do outro". Entende? Um copia do outro, as mesmas coisas. Veja, o quê você quer? Um Projeto Político Pedagógico tem uma intencionalidade, que pode ser definida num parágrafo, e deve conter as maneiras de fazer. Como é que você quer realizar essa intencionalidade? E então é isso, uma coisa mais voltada para um plano curricular, uma dinâmica curricular. Você não vê isso nos projetos. Um projeto ele define formas de ação, ou delineia formas de ação. É por isso que se você entrevistar os professores como eu entrevisto, a maioria nunca leu o Projeto Político Pedagógico, nunca leu, não sabem o que tem lá. Então, do jeito que está não adianta.	Do jeito que está não. Penso que um curso precisa de um bom plano, que hoje nós chamamos de Projeto Político Pedagógico. Mas eu não vejo um Projeto Político Pedagógico só de blá, blá, blá. Porque eu leio esses Projetos Políticos Pedagógicos e falo "Mas meu Deus do Céu, isso é cópia um do outro". (...) É por isso que se você entrevistar os professores como eu entrevisto, a maioria nunca leu o Projeto Político Pedagógico, nunca leu, não sabem o que tem lá. Então, do jeito que está não adianta.	Desconhecimento do Projeto Político Pedagógico pelos professores
P2	Na licenciatura? Tem que ser construído coletivamente. É lógico que você precisa ter um documento-base que dispara para discussão. Mas a gente construiu... Lá em Batatais eu construí dentro do colegiado do curso.(...) Sim acredito na intenção. E eu acho que ela é norteadora. Ela dá inclusive metas pra você, no curso, a longo prazo, quando você usa esse documento. Tanto é que a gente usava esse documento numa instituição privada como instrumento de poder e de negociação com o gestor. Então, por exemplo, eu pus no nosso plano que os alunos teriam palestras para além da sala de aula. O padre, gestor financeiro, não queria pagar. Mas está no plano do projeto político pedagógico aprovado pelo MEC. Ah, então tá bom. Você está entendendo? Então para alguns lugares, talvez às universidades públicas isso não aconteça, mas nas universidades privadas ele é um documento que nos dá poder. Dá poder pro coordenador.	Sim acredito na intenção. E eu acho que ela é norteadora. Ela dá inclusive metas pra você, no curso, a longo prazo, quando você usa esse documento. Tanto é que a gente usava esse documento numa instituição privada como instrumento de poder e de negociação com o gestor.	PPC como documento balizador para os cursos de formação
P3	Então, eu gosto dele. Porque assim, aqui na Ufscar. Acho que não foi só na Ufscar, acho que praticamente todas as reformulações feitas no período de 2000 a 2006 introduziu a ideia de professor pesquisador. E eu acho que isso foi uma coisa muito... uma inserção importante. Porque daí veio depois programas como o Obeduc, que incentiva você criar um aluno da licenciatura já num projeto desses. Então isso pra mim foi um avanço. Mas toda vez que eu vou falar disso eu faço questão de reafirmar, "Não dá pra formar professor pesquisador sem dinheiro" (risos). Só no papel não adianta. Então veja, quando você tem lá num curso de licenciatura, um dos itens, formar professor com vistas à pesquisa. Bom, vamos ver. Ele participou do Obeduc, que é pesquisa, então ele fez TCC, fez a disciplina de Pesquisa em	Então, eu gosto dele. Porque assim, aqui na Ufscar. Acho que não foi só na Ufscar, acho que praticamente todas as reformulações feitas no período de 2000 a 2006 introduziu a ideia de professor pesquisador. E eu acho que isso foi uma coisa muito... uma inserção importante. Porque daí veio depois programas como o Obeduc, que incentiva você criar um aluno da licenciatura já num projeto desses.	Formação do professor investigador

Questão 12: Os cursos de formação possuem alguns documentos balizadores, como o Projeto Pedagógico de Curso. Você acredita na intenção desse documento?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	Educação Matemática e entra na escola. Pergunta: "Qual é a Política Pública (eu sei que tem uma pergunta sua assim) que norteia a escola, que permite que o professor da Educação Básica faça pesquisa lá dentro com a universidade?" Porque tudo bem que tem o mestrado profissional, mas é uma política da universidade. Agora veja, eu formo um futuro professor, um aluno de licenciatura, com toda essa visão mais ampla, de pesquisar sua própria prática, de pesquisar o ensino, o ensino de álgebra, enfim, ele entra no mundo da pesquisa em educação. Aí ele começa a dar aula. Em que momento você tem uma política no estado de São Paulo, por exemplo, que diga assim "Olha os professores que querem fazer pesquisa tem R$200,00 ou R$ 1000,00 de incentivo, sei lá, pra criar um projeto de pesquisa aqui na escola. Quer dizer, se ele não tem isso o que vai acontecer? Nós já sabemos. Ele volta pra universidade pra fazer mestrado profissional, depois ele faz o doutorado e sai da Educação Básica. O mestrado profissional é isso. Se você fizer uma pesquisa hoje no Brasil, boa parte dos que fizeram mestrado profissional já está indo pra universidade. E é óbvio, porque nós tivemos vários concursos no Instituto Federal, e tudo mais, ele vai porque ele tem outro conhecimento que a escola básica não está conseguindo dar conta de compreender, de valorizar. O que as escolas da Educação Básica valorizam é o "dar" aulas. Os professores têm por obrigação fazer com que os alunos passem nos vestibulares ou no ENEM. Mas não porque ela, a escola não quer, porque não tem uma política pública que acolha esse novo profissional, o professor que tem condições de atuar também na pesquisa.		
P4	Eu acho que o Projeto Político Pedagógico é muito pouco praticado. Você tem reunião de departamento para discutir contratações, você tem reunião do conselho de curso atualmente com a divisão dos departamentos só para divisão do poder, ver quem vai ser coordenador, que não vai, e quem vai mandar em quem, ou algo do tipo. Existe muito pouco da questão de articulação. Eu, seja aqui no curso da Matemática, seja no curso da Biologia, seja no curso da onde for, eu nunca fui coordenador de graduação da Biologia, que eu dou aula muito tempo, eu nunca fui procurado por um coordenador para dizer "Olha o nosso Projeto Político Pedagógico é esse, e nós devemos estar ensinando matemática assim com isso". Eu não sei o que o meu colega da Biologia está ensinando, você entende? Eu ando reclamando com o meu sindicato, com os diretores, nós não temos nem local para os docentes se encontrarem fora de seus departamentos. Então, como é que a gente fala em interdisciplinaridade que está em todo Projeto Político Pedagógico se a gente nem conhece os docentes que dão outra disciplina? Quem pode ser interdisciplinar é só o aluno, que tem que fazer uma mágica de conseguir articular diversas disciplinas, e criar e fazer relações com ela. Então eu diria que isso existe muito pouco, existem ilhas, e é claro que existem exceções. Existe um docente, "Eu estou dando a disciplina A, você está dando a disciplina B e aí a gente vai, e vai fazer algo junto, e temos um aluno, que foi meu aluno de IC e agora é seu aluno, e a partir disso ele deu umas ideias e a gente articula". Tem coisas como essa acontecendo. Tem coisa numa disciplina C com uma disciplina D acontecendo num curso, mas em geral isto não é fruto de uma ação coordenada.	Eu acho que o Projeto Político Pedagógico é muito pouco praticado. Você tem reunião de departamento para discutir contratações, você tem reunião do conselho de curso atualmente com a divisão dos departamentos só para divisão do poder, ver quem vai ser coordenador, que não vai, e quem vai mandar em quem, ou algo do tipo. Existe muito pouco da questão de articulação. Eu, seja aqui no curso da Matemática, seja no curso da Biologia, seja no curso da onde for, eu nunca fui coordenador de graduação da Biologia, que eu dou aula muito tempo, eu nunca fui procurado por um coordenador para dizer "Olha o nosso Projeto Político Pedagógico é esse, e nós devemos estar ensinando matemática assim com isso". Eu não sei o que o meu colega da Biologia está ensinando, você entende?	Desconhecimento do Projeto Político Pedagógico pelos professores
		Então, como é que a gente fala em interdisciplinaridade que está em todo Projeto Político Pedagógico se a gente nem conhece os docentes que dão outra disciplina? (...) Então eu diria que isso existe muito pouco, existem ilhas, e é claro que existem exceções. (...)Tem coisa numa disciplina C com uma disciplina D acontecendo num curso, mas em geral isto não é fruto de uma ação coordenada.	Ausência de interdisciplinaridade
P5	Eu acho que ele é definidor. Acho que ele é definidor. A questão é como o projeto foi pensado, se foi pensado por todos, se foi pensado pelo grupo de professores, e como que ele vem sendo implementado. Então eu acredito nisso, que ele seja pensado junto com o corpo docente, junto	Acho que ele é definidor. A questão é como o projeto foi pensado, se foi pensado por todos, se foi pensado pelo grupo de professores, e como que ele vem sendo implementado. Então eu acredito nisso,	Construção coletiva

Questão 12: Os cursos de formação possuem alguns documentos balizadores, como o Projeto Pedagógico de Curso. Você acredita na intenção desse documento?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	com o coordenador de curso, os coordenadores de área, desde que tenha sido assim, fruto de um trabalho coletivo, e que ele seja discutido no processo de implementação também. Então nesse sentido eu acredito sim que ele é balizador. Mas a questão é se esse projeto está pautado mesmo em... Eu acho que assim, quais conhecimentos estão ali pautados? Quais os princípios desse projeto? E quais as necessidades do próprio curso.	que ele seja pensado junto com o corpo docente, junto com o coordenador de curso, os coordenadores de área, desde que tenha sido assim, fruto de um trabalho coletivo, e que ele seja discutido no processo de implementação também. Então nesse sentido eu acredito sim que ele é balizador.	PPC como documento balizador para os cursos de formação

Questão 13: Qual o perfil profissional dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática hoje?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P1	Muito complicado isso. Nós acabamos a pesquisa sobre os referentes para a formação de professores. Tem dois anos que nós acabamos essa pesquisa que fizemos com professores das redes. E chegamos numa formulação de algumas coisas que são importantes para um professor. Penso que um perfil possível está colocado um pouco ali: tem que ter o domínio da sua área de conhecimento, tem que ter o domínio das questões do lugar onde ele vai desenvolver o seu trabalho, dos problemas da educação brasileira. Ele tem que ter a possibilidade de ter um instrumental para atuação profissional dentro de uma filosofia educacional. Enfim, ali está definido mais ou menos o que eu penso, embora não tenha saído da minha cabeça, mas à medida que nós pesquisadores fomos trabalhando com os grupos de professores e dos especialistas, fomos vendo que existe um perfil que é em grande parte compartilhado - o que as pessoas esperam que um professor possua para fazer seu trabalho. Por outro lado, trabalhei com uma comissão do Ministério da Educação até fevereiro deste ano e nós entregamos para o então Secretário da Educação Básica um documento sobre as condições necessárias de conhecimentos em didática, metodologias e prática de ensino, para que você forme um professor. Eu posso lhe passar esse documento. Porque ele foi entregue, ele foi colocado até no *site* do MEC por um tempo, e depois ele acabou sendo retirado e não sei se esse documento vai ser retomado. Mas o Conselho Nacional está discutindo um pouquinho essas questões. O perfil é um pouco do que falei, conjugando as três dimensões formativas e estar com uma formação que seja atualizada em relação àquilo que é fundamental para uma sociedade contemporânea. Eu não falaria com ênfase, há 30 anos atrás, em formar esses professores no uso das TICs para a educação, para o ensino, mas hoje tem que falar.. Não é conhecer as TICs pelas TICs, mas com fundamento educacional com vistas ao ato de ensinar. Então assim, também essa referência sempre ao mundo contemporâneo ela precisa ir sendo atualizada nas formações.	Penso que um perfil possível está colocado um pouco ali: tem que ter o domínio da sua área de conhecimento, tem que ter o domínio das questões do lugar onde ele vai desenvolver o seu trabalho, dos problemas da educação brasileira.	Conhecimento específico para o exercício docente
			Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos e da instituição
			Conhecimento dos problemas educacionais
		Ele tem que ter a possibilidade de ter um instrumental para atuação profissional dentro de uma filosofia educacional.	Conhecimento dos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação
		O perfil é um pouco do que falei, conjugando as três dimensões formativas e estar com uma formação que seja atualizada em relação àquilo que é fundamental para uma sociedade contemporânea. Eu não falaria com ênfase, há 30 anos atrás, em formar esses professores no uso das TICs para a educação, para o ensino, mas hoje tem que falar.	Conhecimento na articulação entre o trabalho docente e as TIC

Questão 13: Qual o perfil profissional dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática hoje?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P2	Então, você tem dois perfis diferentes, da pública e da privada. (...) É muito diferente. É, não é em termos de formação técnica, eu não acho. Eu acho que os alunos... Nos dois você tem alunos bem formados tecnicamente, estou falando em conhecimento da Matemática o qual vai ensinar. Nos dois você tem profissionais bem formados e nos dois você tem mal formados. Uma vez foi muito engraçado isso. Eu tinha uma aluna, com muita dificuldade nas disciplinas de matemática no curso de graduação. Mas acabou se formando, porque também não dá pra você ficar segurando, segurando, segurando o aluno. E aí eu e uma colega, também professora do curso fomos numa escola de periferia e a gente foi fazer uma atividade com crianças. E quando a gente estava passando no corredor vimos ela dar aula. Ela saiu "Professoras, que delícia vocês aqui...".. Aí a coordenadora falou assim "Olha, obrigada por vocês mandarem essa professora, ela é excelente, nós estamos amando ela". "Olha, é a quarta professora que eu consigo colocar na frente dessa sala de aula, é a única que conseguiu ficar." E aí ela começou elencar o nome das pessoas que tinham vindo antes. Três das anteriores... Ela era a quarta. Duas das anteriores a gente conhecia, eram excelentes alunas, mas elas não conseguiram dar aula para aquela turma, por quê? Por que era uma cultura completamente diferente, era um grupo que não as respeitava. Agora, essa menina, ela podia ter as deficiências em matemática, mas ela conseguiu atingir aqueles alunos minimamente. Eles adoravam ela "Professora eu tô fazendo certo? Professora eu posso isso? Professora eu posso aquilo?". Ou seja, por mais que a gente ache que aquele egresso talvez não esteja bem formado, ele faz a diferença que algumas vezes outros não fazem. Então é difícil a gente opinar em relação aos egressos (risos). Mas o que eu posso dizer, eu acho que tecnicamente eles saem muito bem formados, mas eles saem completamente despreparados para lidar com a complexidade do que é uma escola aí fora hoje. É... a gente que tem muita experiência quando vai à escola já é difícil, porque eu parei de dar aula na educação básica em 2002, olha quanto tempo né. Então as vezes que eu vou hoje pra escola, eu vou pra sala de aula, às vezes com algum orientando, vira e mexe estou entrando na sala de aula. Eu gosto da sala de aula. Ou então vou assistir as regências dos meus alunos no estágio, é outro mundo, é outra realidade. E eu acho que a gente nunca está preparado para lidar com essa complexidade. Então eu entendo que o curso licenciatura precisa trabalhar algumas habilidades. Mas precisa trabalhar com essas questões do real da escola, porque senão se perde.(...) Há egressos que almejam ser professores da Educação Básica Pública (a maioria dos formados pelas universidades privadas) e há egressos que pretendem seguir carreira acadêmica, trabalhar em escolas privadas, cursinhos, universidades privadas (a maioria dos formados pelas universidades públicas). Claro, certamente estou falando da minha experiência, e no estado de São Paulo. Creio que isso seja bem diferente em outros estados... Mas, de uma maneira geral, percebo que os egressos saem bastante insatisfeitos com a própria formação e com poucas perspectivas financeiras de se manterem na profissão. Particularmente, nesse ano, os egressos da Universidade a qual atuo evidenciam um total desânimo com a profissão, principalmente com relação ao que eles denominaram "falta de autonomia do professor frente às prescrições das políticas de governo (estadual, federal e municipal) e poucas perspectivas de se sustentarem na profissão".	Mas o que eu posso dizer, eu acho que tecnicamente eles saem muito bem formados, mas eles saem completamente despreparados para lidar com a complexidade do que é uma escola aí fora hoje. (...) E eu acho que a gente nunca está preparado para lidar com essa complexidade. Então eu entendo que o curso licenciatura precisa trabalhar algumas habilidades. Mas precisa trabalhar com essas questões do real da escola, porque senão se perde.	Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos e da instituição
		Há egressos que almejam ser professores da Educação Básica Pública (a maioria dos formados pelas universidades privadas) e há egressos que pretendem seguir carreira acadêmica, trabalhar em escolas privadas, cursinhos, universidades privadas (a maioria dos formados pelas universidades públicas).	Formação de professores para o EF e EM
			Formação para a Pós-Graduação
		Mas, de uma maneira geral, percebo que os egressos saem bastante insatisfeitos com a própria formação e com poucas perspectivas financeiras de se manterem na profissão.	Conhecimentos insuficientes
			Falta de perspectiva profissional

Questão 13: Qual o perfil profissional dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática hoje?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P3	Então acho que essa seria uma: perfil de um professor pesquisador. Além disso, um professor que tivesse conhecimento mais interdisciplinar, que conseguisse... Tudo bem que o conceito de interdisciplinaridade tem várias definições teóricas. Mas, seria importante que ele não ficasse tão focado, única e exclusivamente, só no ensino de matemática. Que ele conseguisse olhar um pouco mais amplo pras outras áreas, e eu digo isso por conta da nossa experiência com o Pibid. O nosso projeto, da UFSCar... Por exemplo, falando de novo dos desafios. Qual era o desafio nosso do Pibid? Por incrível que pareça, era fazer o licenciado de matemática e da pedagogia aceitarem a trabalhar com as outras áreas. A área mais tranquila para trabalhar de forma interdisciplinar é a Educação Especial. E por que? Porque ela não tem um conteúdo como nós da matemática, ensinar geometria... Ela perpassa todas. Então a área mais tranquila é a área de Educação Especial. Então, os alunos da matemática..., era muito comum nós estarmos numa escola com cinco áreas, por exemplo. E você pedia pra pensar numa atividade interdisciplinar, e você saía dar uma volta. Depois de meia hora você chegava e a pessoa que estava começando a sair da roda era um aluno de licenciatura em Matemática. Nem com um aluno de física muitas vezes a gente percebia que ele queria trabalhar. Porque tinha uma coisa, eu me lembro, porque eu também fui coordenadora de área e atuei como orientadora. E aí eu me lembro um dia de uma aluna muito brava, minha orientanda, e aí eu falei "Mas porque você está tão brava assim", e ela falou "Porque professora, o pessoal da biologia adorou o Ábaco, e resolveu preparar uma atividade com Ábaco (risos), e isso não é coisa de biólogo, isso é coisa só de matemático". A braveza dela era essa, por conta de um biólogo ousar começar a pensar junto com ela uma atividade pra ensinar matemática. Então veja, a cisão já começa aí. Então eu acho que a coisa não precisa ser... Eu nem almejo um curso tão mirabolante, e veja onde estamos ainda. Na própria licenciatura um aluno não quer dividir um conhecimento, pensar de uma forma integral uma atividade para os alunos da Educação Básica, no século 21, com outro.	Então acho que essa seria uma: perfil de um professor pesquisador.	Formação do professor investigador
		Além disso, um professor que tivesse conhecimento mais interdisciplinar, que conseguisse... Tudo bem que o conceito de interdisciplinaridade tem várias definições teóricas. Mas, seria importante que ele não ficasse tão focado, única e exclusivamente, só no ensino de matemática. Que ele conseguisse olhar um pouco mais amplo pras outras áreas, e eu digo isso por conta da nossa experiência com o Pibid.	Formação para trabalhar em equipe e de forma interdisciplinar
P4	Olha, o perfil que vai estar no Projeto Político Pedagógico é o da formação do professor. Com o desastre da política educacional dos governos do PSDB no Estado de São Paulo, com mais 20 anos, tá muito difícil a gente conseguir formar o professor que fique na rede durante muito tempo. E a questão é essa, é a questão salarial, não é opção. Porque ele rapidamente saindo daqui ele passa a ter um outro perfil, que é o perfil do... o nosso ensino universitário aqui vira propedêutico. Porque ele vai fazer um mestrado, enquanto isso ele vai dar aula, que é o tal professor provisório, e depois ele vai buscar fazer o mestrado e o doutorado em busca de melhores condições de trabalho e condições salariais, que permita a ele, como o antropólogo diria, reproduzir e ter uma família em condições aceitáveis. Então quer dizer o desastre da política educacional do governo São Paulo influencia muito também no Projeto Político Pedagógico desejado. Se eu tivesse hoje o programa "Mais Professor" no Estado de São Paulo, e que desce R$10.000,00 para o professor estar na escola pública, como dá R$10.000,00 para o cara ser médico, não só rapidamente a gente mudaria a cara da escola em 5 ou 7 anos, mudaria isso, como eu estaria formando muitos professores e eles iriam estar interessadíssimo em questões voltadas para o ensino, também por essa motivação salarial. Afinal de contas, vivemos numa sociedade capitalista, a questão monetária é fundamental no imaginário de todos, na vida de todos, e na realidade precisamos todos nós, e estamos preocupados, com o dinheiro. De uma maneira ou de outra mais ou menos preocupados. Então isso é o perfil do egresso na prática que nós temos é de um futuro pós-graduando.	Olha, o perfil que vai estar no Projeto Político Pedagógico é o da formação do professor. Com o desastre da política educacional dos governos do PSDB no Estado de São Paulo, com mais 20 anos, tá muito difícil a gente conseguir formar o professor que fique na rede durante muito tempo. E a questão é essa, é a questão salarial, não é opção.	Formação de professores para o EF e EM
			Salário do professor inferior ao mercado

Questão 13: Qual o perfil profissional dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática hoje?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P5	Bom, eu acho que a gente pode falar da licenciatura de modo geral. Que ele primeiro saia com um corpo de conhecimento teórico que o permita compreender a realidade da escola, permita entender o que é preciso ensinar, permita criticar, no sentido de saber direcionar o seu programa de ensino, direcionar a sua forma de atuar, a sua forma de ensinar. Então primeiro perfil é que ele conheça a sua disciplina e conheça o como ensinar. Então acho que essas duas dimensões são essenciais. O que mais no perfil? Eu acho que uma coisa que é esse conhecimento da escola, e da realidade que está aí. Ele conhecer a escola, ele conhecer as crianças, ele conhecer o desenvolvimento das crianças, ele conhecer o que esse mundo de hoje, em termos por exemplo da tecnologia na sala de aula. Não que a tecnologia vai salvar, mas ele precisa saber lidar com uma criança que muitas vezes tem um acesso avançado na tecnologia e ele não. Eu acho que o perfil é importante alguém, um egresso, que saia do curso de licenciatura com essa perspectiva de que ele não terminou o ciclo, que ele está escolhendo uma profissão que vai exigir que ele estude a vida inteira, que ele se atualize a vida inteira, que é o próprio processo de profissionalização dele, que ele precisa saber um pouco que ele está numa profissão que é um ofício, mas ao mesmo tempo é um ofício que tem que ser transformado em profissão. Eu acho que esse é o desafio que a gente tem hoje.	Bom, eu acho que a gente pode falar da licenciatura de modo geral. Que ele primeiro saia com um corpo de conhecimento teórico que o permita compreender a realidade da escola, permita entender o que é preciso ensinar, permita criticar, no sentido de saber direcionar o seu programa de ensino, direcionar a sua forma de atuar, a sua forma de ensinar. Então primeiro perfil é que ele conheça a sua disciplina e conheça o como ensinar. Então acho que essas duas dimensões são essenciais.	Conhecimento crítico e reflexivo em relação à própria prática
			Articulação do conhecimento matemático e pedagógico
		Eu acho que uma coisa que é esse conhecimento da escola, e da realidade que está aí. Ele conhecer a escola, ele conhecer as crianças, ele conhecer o desenvolvimento das crianças, ele conhecer o que esse mundo de hoje, em termos por exemplo da tecnologia na sala de aula.	Conhecimento do contexto cultural, social e político dos alunos e da instituição
			Conhecimento na articulação entre o trabalho docente e as TIC
		Eu acho que o perfil é importante alguém, um egresso, que saia do curso de licenciatura com essa perspectiva de que ele não terminou o ciclo, que ele está escolhendo uma profissão que vai exigir que ele estude a vida inteira, que ele se atualize a vida inteira, que é o próprio processo de profissionalização dele, que ele precisa saber um pouco que ele está numa profissão que é um ofício, mas ao mesmo tempo é um ofício que tem que ser transformado em profissão.	Inacabamento da formação docente

Questão 14: O que você entende por profissionalização docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P1	A profissionalização docente eu entendo como uma resposta social e política à função do professor nas escolas. Então para mim, profissionalização é um problema social e político. É a sociedade que reconhece o professor como um profissional, a partir de suas práticas profissionais. Muitos dizem que nós não atingimos ainda no Brasil propriamente a profissionalização docente. Porque ainda a profissão de professor é considerada por muitos como um ofício apenas, ou como um ato de amor e dedicação, de escolha amorosa. Então assim, fica pairando no ar uma dúvida sobre a sua profissionalidade, que é a condição intrínseca de ser um profissional plenamente, que tem essas características subjetivas que acima falei, que detém um conhecimento de um campo aliado aos conhecimentos para ser um profissional professor, com didática e práticas educacionais que favoreçam a formação dos seus alunos na etapa de desenvolvimento em que ele está. É diferente você trabalhar com crianças na pré-escola, no Ensino Fundamental, com adolescentes ou com jovens. É muito diferente, porque o desenvolvimento dessas crianças vai se diferenciando. Então, essa é a sua "profissionalidade", a sua condição para ser aquele profissional. E a profissionalização é aquilo que a sociedade oferece para você como um estatuto profissional. Ou seja, representando quem	A profissionalização docente eu entendo como uma resposta social e política à função do professor nas escolas. Então para mim, profissionalização é um problema social e político. É a sociedade que reconhece o professor como um profissional, a partir de suas práticas profissionais.	Reconhecimento da docência enquanto profissão
		Então assim, fica pairando no ar uma dúvida sobre a sua profissionalidade, que é a condição intrínseca de ser um profissional plenamente, que tem essas características subjetivas que acima falei, que detém um conhecimento de um campo aliado aos conhecimentos para ser um profissional professor, com didática e práticas educacionais que favoreçam a formação dos seus alunos na etapa de desenvolvimento em que ele está. (...) Então, essa é a sua "profissionalidade", a sua condição para ser aquele profissional.	Identidade profissional

Questão 14: O que você entende por profissionalização docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	e em quais condições se considera que uma pessoa pode exercer aquele trabalho legitimamente e ter uma carreira definida durante o seu curso profissional até o período em que você se aposenta. Então a profissionalização está no reconhecimento social do profissional com uma certa formalização. Penso que nós estamos pelas metades, nós não temos completamente isto no reconhecimento social profissional com identidade clara.	E a profissionalização é aquilo que a sociedade oferece para você como um estatuto profissional. Ou seja, representando quem e em quais condições se considera que uma pessoa pode exercer aquele trabalho legitimamente e ter uma carreira definida durante o seu curso profissional até o período em que você se aposenta. Então a profissionalização está no reconhecimento social do profissional com uma certa formalização. Penso que nós estamos pelas metades, nós não temos completamente isto no reconhecimento social profissional com identidade clara.	Estatuto profissional
P2	Então tem um monte de discussão sobre profissionalização, profissionalidade, né? Pra mim profissionalização é um processo, pra começo de conversa. É o processo do cara se desenvolver professor, construir essa identidade profissional, e que envolve todo esse conhecimento que é o que eu estou te falando. É parar com esse negócio de achar que eu só tenho obrigações, mas eu lutar pelo meu grupo de professores, eu ser capaz de reconhecer quais são os meus direitos e os meus deveres, eu tratar isso como um código de ética, né? Hoje a gente tem muito pouco ética acontecendo no interior das escolas. A profissionalização docente envolve pensar, também, os diferentes conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente. Os conhecimentos oriundos da formação inicial e os construídos em processos de formação continuada. Então, é importante considerar a profissão professor. Então cuidar dessa profissão, que é ética, que é responsabilidade, que é cuidar do meu desenvolvimento profissional, que é buscar me aperfeiçoar, buscar sempre estar estudando, né? Então é cuidar do ser professor, mas profissionalmente.	Pra mim profissionalização é um processo, pra começo de conversa. É o processo do cara se desenvolver professor, construir essa identidade profissional, e que envolve todo esse conhecimento que é o que eu estou te falando. É parar com esse negócio de achar que eu só tenho obrigações, mas eu lutar pelo meu grupo de professores, eu ser capaz de reconhecer quais são os meus direitos e os meus deveres, eu tratar isso como um código de ética, né? Hoje a gente tem muito pouco ética acontecendo no interior das escolas. A profissionalização docente envolve pensar, também, os diferentes conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente.	Identidade profissional
			Direitos e deveres da profissão docente
			Conhecimento da profissionalidade docente
P3	Então, quando a gente vai procurar os teóricos cada um vai puxando um aspecto da definição. Agora eu vou ousar, falar um pouco como eu entendo. Eu acho que a profissionalização docente ela é um contínuo. E como é que eu enxergo esse contínuo? Alguns autores já chamam atenção que desde quando nós somos crianças, vamos prestando atenção em algumas profissões. O magistério é uma das profissões que, desde que somos crianças vamos criando algumas ideias do que vem a ser professor. No momento em que você brinca de professora, você tem os professores ali, os professores que você conhece. Você traz para as brincadeiras os diversos perfis de professores já conhecidos, então você vai formando um pouco da ideia do que é ser professor. E aí, como eu falei, quando você define a sua formação inicial aquele seu senso comum começa a ser questionado. Então pra mim já é mais uma fase da profissão docente, por isso que eu falo que ela é um continuo. Contínuo no sentido de que você perceber elementos do profissional que você quer ser... A profissionalização docente vai sendo construída nos vários momentos históricos, pegando esse histórico mais amplo, no sentido do contexto social, político, econômico, incluindo-se o aspecto histórico da vida do indivíduo, das condições que ele tem para aprender e se desenvolver. Como tudo isso que a gente foi falando. Eu tive a chance de passar pelas várias fases, vários níveis de ensino. Tem alguns professores que vão direto pro ensino Superior, terminam a graduação e vão. Então a profissionalização	Eu acho que a profissionalização docente ela é um contínuo. E como é que eu enxergo esse contínuo? Alguns autores já chamam atenção que desde quando nós somos crianças, vamos prestando atenção em algumas profissões. O magistério é uma das profissões que, desde que somos crianças vamos criando algumas ideias do que vem a ser professor.	Continuidade da profissionalização docente
		A profissionalização docente vai sendo construída nos vários momentos históricos, pegando esse histórico mais amplo, no sentido do contexto social, político, econômico, incluindo-se o aspecto histórico da vida do indivíduo, das condições que ele tem para aprender e se desenvolver.	Profissionalização mediante o contexto social, político e econômico

Questão 14: O que você entende por profissionalização docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	docente pra ela vem nesse mote, e podemos perguntar 'esse percurso interfere em como que ele vê a profissão?'. Tudo bem que também é um contínuo, mas tem essa história de vida. Então a profissionalização docente é algo que incorpora os aspectos históricos, políticos, econômicos, tanto do contexto onde nós vivemos quanto da experiência individual de cada um, da nossa vida. Por isso é difícil definir o que seria a profissão professor. Agora, uma certeza eu tenho, ela não pode ser de jeito nenhum colocada como um dom. Porque como ela é uma profissão você tem que dar conta de determinados conhecimentos. E aí por isso o papel da universidade, o papel da prática, o papel das outras áreas do conhecimento. Então pra mim eu definiria isso. A profissionalização docente como sendo um caminho contínuo que deve levar em conta todos esses contextos, histórico, filosófico, político e social, tanto do indivíduo quanto do tempo e espaço que ele vive. Eu acho que eu defino assim. Eu sei que posso estar próxima de alguns autores que já definiram, mas eu enxergo um pouco um caminho mesmo, um contínuo, e não é um caminho reto, ele é cheio de altos e baixos, de erros e acertos, de obstáculos, mas não deixa de ser um contínuo.	Agora, uma certeza eu tenho, ela não pode ser de jeito nenhum colocada como um dom. Porque como ela é uma profissão você tem que dar conta de determinados conhecimentos. E aí por isso o papel da universidade, o papel da prática, o papel das outras áreas do conhecimento. Então pra mim eu definiria isso. A profissionalização docente como sendo um caminho contínuo que deve levar em conta todos esses contextos, histórico, filosófico, político e social, tanto do indivíduo quanto do tempo e espaço que ele vive.	Reconhecimento da docência enquanto profissão
P4	Bom, profissionalização docente pode ser entendida como o oposto da "amadorização" docente. Então ela passa por salário, mas não é só o salário. Mas definitivamente hoje quando você pensa, eu não estou falando do professor do Instituto Federal, que aliás, eu não sei porque que na divulgação do resultado do Enem não puseram os Institutos Federais. Quer dizer eu suspeito, mas é tão maquiavélico que eu não posso acreditar. E o resultado com o Instituto Federal não saiu ainda, um mês depois disso e não saiu dessa maneira ainda. Então me parece totalmente errado. Mas deixa eu voltar à sua pergunta. Me parece que essa profissionalização passa por um plano de carreira também que esteja ligado à sua formação continuada, em todas as áreas é importante, na nossa área eu vejo mais ainda. Eu sou pago aqui para estudar e para ter minha formação o tempo todo. Então eu estou me formando com o seminário de vocês doutorandos, eu estou me formando com as orientações, com as bancas que eu vou, com os livros que eu tenho que ler, mas sou pago para isso, está dentro da minha carga fazer isso. Eu sou um profissional docente. Seria necessário que a gente tivesse isso com cargas diferentes, com cargas que boa parte dos Institutos Federais tem, como 18 ou 20 horas/aula. Eu acho que ninguém deveria ser permitido a dar mais do que 20 horas/aula, mas vamos colocar em regime emergencial 22 horas/aula. Nem caminhoneiro pode dirigir mais do que 10 horas por que pode matar alguém. O professor que dê mais do que 20 horas/aulas ele não pode, a não ser em caráter emergencial, preparar, se manter intelectual, cuidar e atender seus alunos. Então isso para ele se tornar um profissional teria que ter limite como esse. Assim como um atleta não pode tomar *dopping*, um professor não pode tomar remédio para continuar dando aula, 40 ou	Bom, profissionalização docente pode ser entendida como o oposto da "amadorização" docente.	Conhecimento da profissionalidade docente
		Me parece que essa profissionalização passa por um plano de carreira também que esteja ligado à sua formação continuada, em todas as áreas é importante, na nossa área eu vejo mais ainda.	Plano de carreira

Questão 14: O que você entende por profissionalização docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	50 horas/aula. Não é minha área de novo, mas a medicalização da profissão docente indica essa falta de profissionalização. Um grande número de professores que tomam medicamentos para resistir a essa questão, não pode, é claro que aí nós estamos formando as crianças com professores medicados por estresse, e por falta de salário, sem ter reconhecimento social. Em termos de anedota, para fechar isso daqui, e você ver como é que profissionalização passa também por reconhecimento, você sabe que eu utilizo ou o pé ou a bicicleta como meio de locomoção, para ir e voltar ao trabalho. E como eu moro perto daqui, mas mesmo quando morava um pouco mais longe, eu faço o mesmo trajeto. Então acaba que você conhece alguém, pelo meu estilo pessoal, eu cumprimento, dou "bom dia" e "boa tarde" para todo mundo, as pessoas vão também e fazem o mesmo. Rapidamente alguém sabe que sou professor. É muito engraçado, quem tem mais do que 45 anos me cumprimenta e faz questão de me chamar de professor, com o maior respeito. Quem tem menos não me chama de professor, ou me cumprimenta, algo do tipo, e não tem essa admiração. Você vê em várias das pessoas aqui do bairro da Bela Vista o prazer de eu passar pela rua que eles têm de me cumprimentar. Eles estão falando "Bom dia professor", "Boa tarde professor", "Tudo bem com você?". Não me conhecem, eu nunca sentei com eles, de alguma maneira eles souberam que eu sou professor, da festa da igreja, ou do bar ou de alguma coisa, eles sabem que eu sou professor, e eles têm o maior prazer de me cumprimentar. Essa noção que está se perdendo, da importância do professor na sociedade. Isso que é fundamental para gente resolver a questão da educação em 15 anos, não é agora em 2 anos, não tem solução em 2 anos, não tem solução em 1 ano. Porque o que a gente estava fazendo mais ou menos em 10 anos nos últimos dois anos está sendo desfeito rapidissimamente. Em nível estadual, o que não foi feito. As políticas como o bônus, políticas criminosas com essa de bônus dos professores do estado de São Paulo, caderninho que são obrigados a seguir à risca, pagamento de prêmio para escolas que vão bem nos testes estaduais ou nacionais, isso é um desastre como profissionalização. Isso é muito mais uma política de prostituição do professor do que de profissionalização. E isso realmente, eu sei que tem toda essa história que a prostituta é a profissão mais antiga, mas eu estou falando de profissionalização no outro sentido. E aí realmente a gente está indo para trás, em nível estadual há muito tempo.	Em termos de anedota, para fechar isso daqui, e você ver como é que profissionalização passa também por reconhecimento.	Reconhecimento da docência enquanto profissão
		As políticas como o bônus, políticas criminosas com essa de bônus dos professores do estado de São Paulo, caderninho que são obrigados a seguir à risca, pagamento de prêmio para escolas que vão bem nos testes estaduais ou nacionais, isso é um desastre como profissionalização. Isso é muito mais uma política de prostituição do professor do que de profissionalização.	Profissionalização como política
P5	Eu acho que é um pouco isso. Você transformar esse ofício, sair um pouco dessa ideia de vocação, embora quando se pensa no Fanfani ele fala que tem um aspecto de vocação, mas não é um dom ou uma vocação que nasce junto, é uma profissão. Agora ela tem aspectos artesanais, este ofício tem aspectos artesanais, mas que você não pode ficar nele. Há uma luta para que se transforme em profissão. Então, por exemplo, se é uma profissão, é uma profissão que exige estudo o tempo todo, é uma profissão que exige também você estar acompanhando essa profissão, você estar se associando aos sindicatos, as associações da profissão, para ajudar nessa questão do reconhecimento da profissão. Então outra, vamos dizer, quando eu penso em profissionalização eu estou pensando no quanto que profissionalização está ligado a um processo do reconhecimento social da profissão. Então, se ela não for reconhecida socialmente esse aspecto da profissionalização não vai ocorrer. Eu penso que é um pouco por aí.	Você transformar esse ofício, sair um pouco dessa ideia de vocação, embora quando se pensa no Fanfani ele fala que tem um aspecto de vocação, mas não é um dom ou uma vocação que nasce junto, é uma profissão.	Reconhecimento da docência enquanto profissão
		Então, por exemplo, se é uma profissão, é uma profissão que exige estudo o tempo todo, é uma profissão que exige também você estar acompanhando essa profissão, você estar se associando aos sindicatos, as associações da profissão, para ajudar nessa questão do reconhecimento da profissão.	Conhecimento da profissionalidade docente
			Estatuto profissional

Questão 15: Quais temas de estudo você acredita que ainda não foram suficientemente abordados para a melhoria da profissionalização docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P1	Bom, há questões pragmáticas associadas a isso. Por exemplo, como é que você vai financiar os professores com ótimos salários e boa carreira, em progressão? A maioria dos professores são professores de escola pública. Então, como nós podemos subsidiar o salário desse professorado adequadamente com dinheiro público? Essa é a primeira questão. Isso é um conhecimento de financiamento da educação, mas também é uma questão de reconhecimento e valorização real de um profissional. Mas, como disse, estamos no meio do caminho nessa questão. Por outro lado, temos poucos educadores que se dedicam às questões de financiamento para oferecer subsídios fortes e objetivos para uma luta profissional coerente com as condições reais. O enfraquecimento formativo também pesa aí. A formação dos professores sendo toda fragmentada entre cursos, e dentro dos cursos também, não favorecem a construção de uma identidade profissional, e portanto nós não temos muita força social como um conjunto. Então você tem a pessoa da Matemática, pessoa da Biologia, a pessoa Física, a pessoa da Pré-escola. Não há uma identidade entre esses profissionais, justamente porque a sua formação é fragmentada entre cursos e fragmentadas entre conhecimento e a formação pedagógica. Então essa falta de identidade profissional também provoca com que a nossa força social de luta por uma carreira mais condizente com o papel de professor ela também é prejudicada. As pessoas não olham isso, mas isto é muito verdadeiro. Porque professor de Matemática se considera muito mais que um professor de Ensino Fundamental? Muitas vezes não se identifica como um professor. Se você chega para um professor que dá Biologia e pergunta "O que você é?" ele fala "Biólogo" ele não fala Professor. Nós não temos um centro formador de professores dentro das universidades, um Instituto Superior de Formação de Professores ou uma Faculdade de Educação que forme todos os professores de modo integrado, para que eles tenham uma identidade, que comece institucionalmente na universidade, como existe a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Engenharia, a Faculdade de Arquitetura. Eles são formados de modo disperso, então não formam uma classe profissional, e isso faz perder força social.	Bom, há questões pragmáticas associadas a isso. Por exemplo, como é que você vai financiar os professores com ótimos salários e boa carreira, em progressão? A maioria dos professores são professores de escola pública. Então, como nós podemos subsidiar o salário desse professorado adequadamente com dinheiro público? Essa é a primeira questão. Isso é um conhecimento de financiamento da educação, mas também é uma questão de reconhecimento e valorização real de um profissional.	Valorização da carreira docente
		Por outro lado, temos poucos educadores que se dedicam às questões de financiamento para oferecer subsídios fortes e objetivos para uma luta profissional coerente com as condições reais.	Ausência de pesquisas sobre financiamento educacional
		Não há uma identidade entre esses profissionais, justamente porque a sua formação é fragmentada entre cursos e fragmentadas entre conhecimento e a formação pedagógica. Então essa falta de identidade profissional também provoca com que a nossa força social de luta por uma carreira mais condizente com o papel de professor ela também é prejudicada.	Ausência de uma identidade profissional
P2	Você está falando da licenciatura, ne? Sempre da licenciatura. Eu acho que essas discussões têm que acontecer. Ética na profissão, deveres e direitos, trabalho docente, o que é o trabalho docente. Isso é muito pouco discutido. Já falei, se o objeto de estudo dele é ensinar frações, ensinar dízima, ensinar porcentagem, ensinar trigonometria, esses conteúdos tem que ser tratados dentro do curso de licenciatura em matemática. Eu acho que tem que ser epistemologia e prática. Eu montei um curso de especialização que fazia isso. E aí nesse curso de especialização a gente trabalhava com vídeos de sala de aula, com registros de aluno. E aí os alunos pegam isso, analisam isso, né? Aí eles conseguem perceber como é que o aluno tá pensando. Se pega o registro de cálculo mental, "Ué? Como é que ele faz conta? Como é que ele tá fazendo de cabeça essa conta?	Eu acho que essas discussões têm que acontecer. Ética na profissão, deveres e direitos, trabalho docente, o que é o trabalho docente. Isso é muito pouco discutido.	Profissionalismo docente
			Direitos e deveres da profissão docente
		Já falei, se o objeto de estudo dele é ensinar frações, ensinar dízima, ensinar porcentagem, ensinar trigonometria, esses conteúdos tem que ser tratados dentro do curso de licenciatura em matemática. Eu acho que tem que ser epistemologia e prática.	Articulação do conhecimento matemático e pedagógico
P3	Não respondeu	---	---

Questão 15: Quais temas de estudo você acredita que ainda não foram suficientemente abordados para a melhoria da profissionalização docente?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P4	Olha eu me considero incompetente para responder plenamente a sua pergunta visto que, como eu disse, eu não me debruço sobre isso de maneira sistemática. Agora eu diria que esse aspecto, sobre a maneira como o professor é visto dentro da sociedade, eu acho que ele não tem sido estudado, ele tem sido falado apenas como eu falei, apenas como um traço de saudosismo, ou algo do tipo sendo colocado. Mas talvez, existam estudos da área de História da Educação ou de Formação Docente sobre isso. Mas fica aqui, eu acho que seria muito interessante entrevistar vários pais para entender como que eles estão vendo, qual que é a importância docente para eles hoje. Seria muito interessante a gente entrevistar empresários sobre isso. Porque no "Dia dos Professores" todo mundo diz "Que maravilha que é o professor" ou "Que maravilha é a minha professora", ou tal. Mas na minha carta que eu escrevi para o jornal essa semana eu falo "Como pode me dar "Feliz Dia dos Professores" e ser contra o piso nacional dos professores?", digo dos professores que ganham mal, não de mim, que no momento embora não tenha reajuste a 2 anos, mas ainda não estou ganhando mal. Como pode me desejar "Feliz Dia dos Professores" e votar no PSDB há 20 anos, que só tem políticas contra a educação pública no estado. Você entende? Eu não entendo. Aí tem vários. O PT tem políticas ruins e boas para educação em minha opinião. Então eu falei de umas ruins, e falei depois das que ele mesmo... de umas boas e das quais ele mesmo está desfazendo depois. Mas pode se falar de outra, você entende? Como a própria Reforma do Ensino Médio que também estava sendo propalada pelo governo. Então eu acho que isso é algo que a gente precisa avançar. Eu acho que essa questão do imaginário da população sobre professores e sobre educação precisava ser estudado um pouco mais. Porque a gente não está trabalhando isso, e isso está virando... Escola está virando sinônimo de academia, ou de curso de verão, ou de escola do tráfico, ou de escola do presídio, ou algo do tipo.	Agora eu diria que esse aspecto, sobre a maneira como o professor é visto dentro da sociedade, eu acho que ele não tem sido estudado, ele tem sido falado apenas como eu falei, apenas como um traço de saudosismo, ou algo do tipo sendo colocado.(...) Eu acho que essa questão do imaginário da população sobre professores e sobre educação precisava ser estudado um pouco mais. Porque a gente não está trabalhando isso, e isso está virando... Escola está virando sinônimo de academia, ou de curso de verão, ou de escola do tráfico, ou de escola do presídio, ou algo do tipo.	Reconhecimento da profissão na sociedade
P5	Eu acho, sem dúvida. Eu acho que desde a história da educação, estudar como que nasce essa profissão, como que ela vai se constituindo no decorrer dos tempos, como que foram as lutas, e as lutas no campo da formação do professor. Isso na história da educação, na sociologia, a questão da socialização do professor, da profissão, eu acho que são temas que precisam ser estudados. Eu acho que na própria questão da didática da prática de ensino, você tem temas, porque profissionalização também supõe conhecer tudo aquilo que vai compondo a profissão. Então quando um professor ele sai, ele é egresso do curso, e ele domina muito pouco conteúdo, ele tem pouca condição de ensinar, porque ele deixou de lado as disciplinas, das práticas ensino, da didática, enfim, ele também está ajudando na "desprofissionalização" esse professor. Então acho que um curso, da maneira que eu que eu estava dizendo para você, bastante integrado com a escola real que está aí, com as exigências do mundo real e da escola real também, eu acho que, a forma de pensar o curso com essa aproximação, com as parcerias que você pode fazer com a universidade, isso ajuda na profissionalização do professor.	Eu acho que desde a história da educação, estudar como que nasce essa profissão, como que ela vai se constituindo no decorrer dos tempos, como que foram as lutas, e as lutas no campo da formação do professor. Isso na história da educação, na sociologia, a questão da socialização do professor, da profissão, eu acho que são temas que precisam ser estudados.	Conhecimento da história da educação e da profissão docente
			Socialização do professor
		Então acho que um curso, da maneira que eu que eu estava dizendo para você, bastante integrado com a escola real que está aí, com as exigências do mundo real e da escola real também, eu acho que, a forma de pensar o curso com essa aproximação, com as parcerias que você pode fazer com a universidade, isso ajuda na profissionalização do professor.	Parceria universidade e escola

Questão 16: Quais Políticas Públicas estão sendo implantadas para a melhoria da Formação de Professores?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**

Questão 16: Quais Políticas Públicas estão sendo implantadas para a melhoria da Formação de Professores?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P1	Para a continuada, pelas pesquisas efetuadas, há programa demais, dinheiro suficiente, inclusive no Fundeb (no Fundef e depois no Fundeb), só que é tudo desarticulado, é uma coisa que não é bem conduzida como numa articulação de trabalho, com pesquisa local de necessidades. Há excesso de centralismo também. Seria bom haver projetos claros em cada estado para suas escolas porque aí teria que ser um projeto de trabalho em cada estado, em cada município, porque ela tem que corresponder às necessidades locais ad hoc. Formação continuada nas escolas, para as equipes escolares em conjunto, é o que tem mostrado mais efeitos. Isso não se passa muito bem. É mais ou menos que isso é feito. Os profissionais que assumem as Secretarias de Educação nem sempre têm visão das questões educacionais escolares. Não estou falando de todas. Nós temos quase seis mil municípios, então a gente pode ter uma ideia do que se passa no país. Ainda temos improvisos e falta de planejamento adequado. (...) Acho que na formação inicial falta um projeto nacional para isso – um programa voltado para a qualificação das licenciaturas. Embora tenhamos a política nacional para o magistérios, nunca se tocou até aqui nas questões da qualidade do currículo oferecido. Nunca se levou um programa para dizer "Olha, nós vamos investir nas licenciaturas. Vamos investir nas licenciaturas, em projetos integrados, em projetos inovadores. As universidades ou faculdades que nos apresentarem esse tipo de projeto integrado nós financiaremos a sustentação dela, com laboratórios de ensino, com laboratórios de multimeios, etc". Entende? Ou seja, um programa que viesse do Ministério da Educação para dar sustentabilidade e qualidade aos cursos de licenciatura, com monitoramento constante. Houve uma pequena iniciativa do Ministro Hingel mas que não foi levada adiante. Você não vai dar auxílio com verba pública para qualquer curso, de qualquer jeito. Outra questão que nós não fazemos atenção é que foi-se diminuindo o tempo de formação inicial de professores. Então chegamos a um ponto que nós temos instituições que oferecem formação de professores em dois anos e meio ou menos, com um currículo e estágios que não condizem com a formação de um profissional tão importante. Quando você examina o currículo de instituições você vê que tem muitas horas ali com coisas que não é para formar professor, e que são atividades esparsas para cumprir horas apenas. Então é um desvalor imenso para com a formação inicial. Acredito que o Parecer n. 2/06/2015 do Conselho Nacional e a Resolução 2 de julho de 2015 estão tentando repor um valor para formação inicial de professores para a educação básica. E o que diz? Que essa formação tem que ser feita em 4 anos, 8 semestres. O que quer dizer isso? Vamos propiciar tempo adequado para formar um profissional professor; mas há que utilizar o melhor possível esse tempo formativo, e para tanto são definidos os eixos de formação. Esse professor tem que dominar o conhecimento do seu campo de conhecimento, e dominar os conhecimentos da educação, e saber relacionar esses conhecimentos. Então, acho que isto foi muito bem pensado. E começa um novo ciclo, que eu não sei se vai se instaurar ou não, porque o diálogo com as universidades públicas e privadas não está simples.	Para a continuada, pelas pesquisas efetuadas, há programa demais, dinheiro suficiente, inclusive no Fundeb (no Fundef e depois no Fundeb), só que é tudo desarticulado, é uma coisa que não é bem conduzida como numa articulação de trabalho, com pesquisa local de necessidades.	Política pública para a formação continuada
		Acho que na formação inicial falta um projeto nacional para isso – um programa voltado para a qualificação das licenciaturas. Embora tenhamos a política nacional para o magistérios, nunca se tocou até aqui nas questões da qualidade do currículo oferecido. Nunca se levou um programa para dizer "Olha, nós vamos investir nas licenciaturas. Vamos investir nas licenciaturas, em projetos integrados, em projetos inovadores.	Ausência de Políticas Públicas nas licenciaturas
		Acredito que o Parecer n. 2/06/2015 do Conselho Nacional e a Resolução 2 de julho de 2015 estão tentando repor um valor para formação inicial de professores para a educação básica. E o que diz? Que essa formação tem que ser feita em 4 anos, 8 semestres. O que quer dizer isso? Vamos propiciar tempo adequado para formar um profissional professor; mas há que utilizar o melhor possível esse tempo formativo, e para tanto são definidos os eixos de formação.	Política para a valorização da formação inicial

Questão 16: Quais Políticas Públicas estão sendo implantadas para a melhoria da Formação de Professores?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P2	O meu ponto de vista é o seguinte. A gente... As políticas do governo PSDB, anteriores, até Fernando Henrique, elas eram meritocráticas. É mais ou menos o que a gente vive no Alckmin, né? Elas visam a questão econômica, elas visam grandes grupos com menos dinheiro, elas visam... elas visam isso. O objetivo é puramente econômico. Eu acho que o governo petista entrou com uma proposta muito interessante do ponto de vista social. Sempre defendi. E foi a primeira vez na minha vida que eu vi dinheiro na Educação. Foi a primeira vez na minha vida que eu vi, e vi muito dinheiro na educação. A gente começou a conseguir financiamento para todos os projetos que a gente tinha de formação continuada com professores. A gente começou a conseguir levar professor para evento porque tinha financiamento. Pibid. Eu amo o Pibid. Fui coordenadora do Pibid. Eu participei de várias das políticas públicas. Eu fui coordenadora de Pibid, eu fui professora de Parfor, eu fui formadora de.PNAIC,.. e escrevi material para o Pacto. Pibid, Parfor... Fui coordenadora de Obeduc. Então eu posso dizer dessas políticas todas. Participante de projetos universal CNPq, sempre com bolsa para professor, verba para trabalhar com professor, sempre pesquisa com professor. Eu acho que esses programas investiram muito na formação inicial e continuada. Sou fã do Pibid. Fã do Pibid. Acho que o Pibid fez uma diferença assim absurda em termos da formação do professor. E é diferente quando eu dou aula aqui no estágio e eu percebo aluno que fez Pibid de um aluno que está fazendo estágio cru. E aí mesmo o que fez Pibid fala assim "Nossa, o estágio é completamente diferente do Pibid". É, ele é completamente diferente. Algumas habilidades, algumas práticas, algumas coisas que eles aprenderam no Pibid, eles chegam com possibilidades muito melhores no estágio. Então assim, eu sinto uma dor imensa no coração desses programas terem acabado, porque eu acho que foi um investimento sério na formação de professor, tanto inicial quanto continuada. O Pacto foi uma coisa que eu a princípio critiquei muito, eu falei assim "Nossa, esse negócio de formar, mega formação no Brasil inteiro não vai dar certo". E fiquei tão feliz com o que eu vi. Rodei esse Brasil inteiro. Eu vi a matemática acontecendo na sala de aula de 1º, 2º e 3º ano, que era uma coisa que não acontecia. Infelizmente os professores ficam muito presos na alfabetização, por causa de muito "Profa", "Leia", "Ler e escrever", e esses programas todos de alfabetização, a matemática foi esquecida. E aí, com o Pacto eu vi ela acontecer na sala de aula, e estou vendo ela acontecer. Então pra mim assim... Sou contrária às avaliações externas, mas o Ideb não é só avaliação externa, ele olha uma coisa um pouco mais geral. Eu já esperava que o Ideb fosse melhor no fundamental. Eu vi um investimento muito grande no fundamental. O que eu não vi no Ensino Médio, porque no Ensino Médio o que acabou acontecendo? O Pacto do Ensino Médio estava pronto, mas pegou o final, e aí não conseguiram gastar dinheiro com isso e aí suspenderam isso tudo. Então assim, é com dor no coração que eu vou dizer pra você que eu acho que a nova política que entrou agora a gente já conhece, porque é a política do estado de São Paulo, que é essa que nós estamos engolindo há 24 anos. E que me dói o coração de pensar que o estado mais rico desse país, o estado que não pode dizer que não tem dinheiro, o estado que tem três universidades, as três principais brasileiras estão aqui, USP, Unicamp e Unesp, fora as Federais, tudo perto, e ser um estado que não é tão diferente em relação a educação dos outros? Você pega, por exemplo... A gente acabou de fazer o mapeamento das pesquisas de formação de professores, das 859 pesquisas, quase quatrocentas estão no Estado de São Paulo. Peraí, metade estão no estado de São Paulo, das pesquisas, 300 e pouco. Mas quase a metade está no estado de São Paulo. Quanto que se pesquisa aqui? Quanto que se desenvolve aqui? Era pra educação daqui estar estourando. Mas porque que não estoura? Não estoura por causa dessa	Eu acho que o governo petista entrou com uma proposta muito interessante do ponto de vista social. Sempre defendi. E foi a primeira vez na minha vida que eu vi dinheiro na Educação. Foi a primeira vez na minha vida que eu vi, e vi muito dinheiro na educação. A gente começou a conseguir financiamento para todos os projetos que a gente tinha de formação continuada com professores. A gente começou a conseguir levar professor para evento porque tinha financiamento. (...) Eu acho que esses programas investiram muito na formação inicial e continuada.	Investimento na formação inicial e continuada
		A gente acabou de fazer o mapeamento das pesquisas de formação de professores, das 859 pesquisas, quase quatrocentas estão no Estado de São Paulo. Peraí, metade estão no estado de São Paulo, das pesquisas, 300 e pouco. Mas quase a metade está no estado de São Paulo. Quanto que se pesquisa aqui? Quanto que se desenvolve aqui? Era pra educação daqui estar estourando. Mas porque que não estoura? Não estoura por causa dessa política meritocrática do governo que a mesma que nós vamos ver agora no governo federal.	Política meritocrática

Questão 16: Quais Políticas Públicas estão sendo implantadas para a melhoria da Formação de Professores?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	política meritocrática do governo que a mesma que nós vamos ver agora no governo federal.		
P3	Então, eu percebia que nós estávamos no caminho certo: Pibid, Obeduc, Mestrado Profissional, ParFor. Eram todas boas políticas que de alguma forma estão começando a deixar de existir. Não estou com os números atualizados, mas me parece que faltam 6 bilhões para fechar a conta do governo federal. Então, de onde vai tirar? O que vai ser fechado? Isso é complicado. O Pibid está lutando pra sobreviver.	Então, eu percebia que nós estávamos no caminho certo: Pibid, Obeduc, Mestrado Profissional, ParFor. Eram todas boas políticas que de alguma forma estão começando a deixar de existir.	Corte de verba federal
P4	Ah, Vanessa. O momento do país é muito complicado, eu não sei do que você está falando. Do governo interino não eleito que agora virou o tal? Do governo Dilma 2? Do governo Dilma 1? Quer dizer, é muito difícil. Se eu for falar, quer dizer, do governo Dilma 1 e do governo Lula 2, eu posso dizer que houve uma política de formação de professores basicamente baseado na: expansão de vagas pela UAB; expansão de vagas presenciais pelos Institutos Federais, em grande número; interiorização do ensino, tentando desconcentrar a questão do saber das 27 capitais, 26 capitais de estados mais o Distrito Federal; houve toda uma política do piso nacional, embora muito distante do necessário, para valorizar esse professor. No governo Dilma 2 o Pibid já é atacado, o Pibid já tem vários problemas, começa a crise financeira e a questão das "pedaladas" e tal. E disse umas coisas, pagar juros pode, não tem "pedalada" não tem nada, isso pode pagar à vontade, todo o resto tem problema, e esse resto passa a impactar tudo. Atualmente eu diria que o governo Temer não tem nenhuma política para incentivar o professor, e a própria Reforma do Ensino Médio, sem entrar na discussão sobre ela, mas da forma como foi feita, sem ouvir professores, sindicatos, por decreto, é criminosa pra dizer o	Se eu for falar, quer dizer, do governo Dilma 1 e do governo Lula 2, eu posso dizer que houve uma política de formação de professores basicamente baseado na: expansão de vagas pela UAB; expansão de vagas presenciais pelos Institutos Federais, em grande número; interiorização do ensino, tentando desconcentrar a questão do saber das 27 capitais, 26 capitais de estados mais o Distrito Federal; houve toda uma política do piso nacional, embora muito distante do necessário, para valorizar esse professor.	Expansão e ampliação do Ensino Superior

Questão 16: Quais Políticas Públicas estão sendo implantadas para a melhoria da Formação de Professores?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	mínimo. Ele deveria sofrer com isso, deveria ser apontado como crime de responsabilidade. Muito mais grave do que gastar 1% do orçamento para financiar a safra de grãos do país. Mas esse é momento político. Não pode ser avaliado ainda o governo, ou a equipe que está aqui, embora o nome que comande a equipe de Educação seja o mesmo que comandou a equipe do Fernando Henrique durante 8 anos. Mas aí eu não quero comentar das políticas do Fernando Henrique também e nem dessas. Nesse momento então está claro que se a política for de terminar com os Institutos Federais, ou diminuir sua força, ou transformar o salário dos professores dos Institutos Federais no salário dos professores da rede do país a gente vai ter de novo escolas sucateadas e uma imensa perda... de um projeto que eu acho que ainda não deu certo. Pra mim, os Institutos Federais, a expansão dos Institutos Federais a gente só iria sentir o resultado daqui uns 5 ou 6 anos. Se você pensar dos mais antigos, como o de Araraquara, o de Araraquara formou três turmas de professores de Matemática só. E eles também estão vindo para a pós, pela mesma questão. Nós temos alunos aqui que são egressos do Instituto de Araraquara, do Instituto de Piracicaba, ou tal. Mas em congressos que eu vou, quando eu vejo alunos de Instituto Federal de cidade que eu nunca ouvi falar o nome, e olha que eu viajo, e olha que eu sou curioso, e olha que eu pergunto, e as pessoas formando e estudando Matemática nessas cidades ou tal, eu falo "Olha que política espetacular". Porque eu não tive a dimensão, e não estava estudando políticas de formação de professores, você sabe que essa não é a minha área central, não é, mas pude ver isso por congresso.	Atualmente eu diria que o governo Temer não tem nenhuma política para incentivar o professor, e a própria Reforma do Ensino Médio, sem entrar na discussão sobre ela, mas da forma como foi feita, sem ouvir professores, sindicatos, por decreto, é criminosa pra dizer o mínimo.	Ausência de Políticas Públicas
P5	Não tenho a menor dúvida, a menor dúvida, que o Pibid em primeiro lugar. Que o Pibid foi a grande experiência, o grande programa público de iniciação à docência. Acho que ele foi escolhido... Tem muita pesquisa, muita, eu estou acompanhando de perto. Eu trabalhei com a Bernadete Gatti, com a professora Marli, com o professor Nelson na avaliação nacional do Pibid. Tenho trabalhado em outra pesquisa, eu agora estou numa pesquisa sobre os egressos do Pibid que estão atuando na sala de aula. Iniciando uma pesquisa, com um grupo grande, coordenado pela professora Marli André, para saber mesmo na atuação prática o que esse programa alterou. Junto com esse programa, a gente está vendo o programa estadual "Ler e Escrever", e tá vendo o programa da Residência Pedagógica da Unifesp. Então acho que a gente tem programas hoje, até um pouco inspirados no Pibid. Eu acho que eu traria esse quando se pensa em formação de professores e licenciatura. Lógico que tem outros programas, por exemplo, como o PARFOR, que são programas emergenciais, para ajudar aí numa condição que se tem hoje. Mas eu acho que eu consideraria o Pibid. O que mais em termos de programa público hoje... É, eu acho que esses são os mais ligados à formação de professores e licenciatura.	Não tenho a menor dúvida, a menor dúvida, que o Pibid em primeiro lugar. Que o Pibid foi a grande experiência, o grande programa público de iniciação à docência. (...) Então acho que a gente tem programas hoje, até um pouco inspirados no Pibid.	Política pública para a formação inicial

Questão 17: Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**

Questão 17: Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P1	Não é tanto. Não é tão grande a evasão na carreira quando se observam os dados de conjunto. Veja bem, qual é o problema que nós temos no país? Os estados e os municípios não têm feito concurso para professores em sequência suficiente para suprir a rede. Então, do concursado você tem ideia de quem entra e fica, mas a maioria dos professores são temporários e você não tem como acompanhar; há aqui flutuação entre as escolas. Não há dados claros, entende? Então, objetivamente falando fica difícil falar isso, que o pessoal abandona. Há muita casuística nessa discussão. Há uma certa evasão? Há, mas em toda profissão há. Quantos médicos deixam de ser médicos e vão trabalhar em indústria? (...) Não, não. A falta de professores tem motivos variados, depende da área. Formados em pedagogia não faltam. E temos as escolas normais em nível médio cujo número cresce. Praticamente não há falta de professor para a pré-escola e nem de 1º a 5º ano. Você tem falta de professores para as disciplinas especializadas em que há falta de licenciados e a procura pelos cursos é muito baixa: física, química, matemática, sociologia, filosofia, geografia, história, ciências, etc.. Quem está dando essas disciplinas são outros profissionais que adquirem autorização especial para lecionar essas disciplinas. Então, porque que essas licenciaturas não atraem? Acho que é porque eles são ruins, a formação na educação básica não cria motivação para essa escolha, também. O aluno até poderia ir fazer o curso só que aí ele se depara com um professor totalmente abstrato, que começa a dar Cálculo I, não olha pra cara do aluno, não quer saber se o aluno está entendendo ou não, e cada um tem que se virar. O aluno desiste. Ou seja, ele desiste de cara. Isso acontece na Física, acontece na Química e acontece na Matemática. E aí isso vai marcando socialmente a representação do ser professor de química, do ser professor, e o pessoal não escolhe. Ponha ao lado disso as questões de uma carreira. Então, alguma coisa deveria ser feita de modo diferente. Por isso que hoje está se falando em Formação Integrada. Já cursos que começam a fazer formação integrada de professores em biologia e química, física e química, matemática e física, enfim você fazer uma formação integrada, e que ele possa dar várias disciplinas, tendo formação para ser um professor. E não assustar ele, se ele se interessou... Desculpe usar essa expressão. Mas se ele se interessou por ser professor de química e gostou, chega lá e tem aquela formação esotérica... Porque também os cursos de graduação eles não se reformularam. Nós recebíamos nas graduações, no século passado, pessoas com 30 anos para cima, e com uma formação no Ensino Médio muito forte, muito pesada disciplinarmente. Depois houve mudanças sociais e se popularizou a educação, reduziu a idade de entrada na escola, com outra perspectiva educacional, com formação mais distribuída no tempo, tudo justo, e o ensino superior agora	Então, porque que essas licenciaturas não atraem? Acho que é porque eles são ruins, a formação na educação básica não cria motivação para essa escolha, também. (...) Por isso que hoje está se falando em Formação Integrada. Já cursos que começam a fazer formação integrada de professores em biologia e química, física e química, matemática e física, enfim você fazer uma formação integrada, e que ele possa dar várias disciplinas, tendo formação para ser um professor.	Formação integrada
		E está aparecendo isso. A necessidade de quem dá aula no Ensino Superior de ter uma formação didática. Porque ele começa a falar grego para os alunos. Então essa questão didática ela está posta. E didática não é só uma questão educacional, é uma questão que envolve muitos conhecimentos de modo interdisciplinar.	Formação em didática para o professor formador

Questão 17: Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	recebe estudantes com 16 e 17 anos, e a universidade continua arcaica, do mesmo jeito, dá-se aulas como se esses jovens adolescentes fossem adultos formados. As linguagens mudaram, a maturidade também. Parece que você está lidando com sábios que podem compreender tudo quase sozinhos, e não é verdade. Então as graduações teriam que se ajustar aos novos tempos e aos novos tipos de alunos que elas estão recebendo – graduação hoje não é o fim das formações superiores, é o início, é iniciação. Então a evasão nas universidades, pelas referências que a gente tem, é porque o aluno realmente não se sente adequado no curso, ele não sente que está aprendendo, ele não sente que ele está sendo ensinado. Ele desiste. Não é porque ele não goste da área, é porque é árido, não há de fato preocupação com as aprendizagens dos estudantes e sua formação. A mesma coisa acontece no Ensino Médio. Muito da evasão do Ensino Médio é explicado pela aridez na maneira como as disciplinas são ensinadas. O aluno desiste. Então nós temos um problema de formação sim, para quem quer ser professor, tá certo? Seja para a Educação Básica, seja para a Educação Superior. No Ensino Superior esse drama dos docentes já está aparecendo. A Unicamp montou recentemente um Centro de Apoio aos docentes para essas questões, oferecendo formações. Porque? Porque os seus professores começaram a pedir para determinados setores da universidade que eles queriam formação em didática, que eles precisam se formar melhor para falar com seus alunos. Foi indo, foi indo, isso virou um Centro hoje. E está aparecendo isso. A necessidade de quem dá aula no Ensino Superior de ter uma formação didática. Porque ele começa a falar grego para os alunos. Então essa questão didática ela está posta. E didática não é só uma questão educacional, é uma questão que envolve muitos conhecimentos de modo interdisciplinar. Envolve comunicação, saber se comunicar, saber tornar o conhecimento inteligível para quem tem que aprender. (...)Olha, o tema que eu acho é o seguinte (risos). Falta... Completando aquela questão sobre a formação inicial, falta uma política incisiva do Ministério da Educação para as licenciaturas. Então não só naquele sentido que eu falei de você poder financiar projetos integrados de formação de professores com subsídios para a infraestrutura, para a formação dos professores universitários, e bolsa para os alunos poderem fazer cursos no diurno, estimular isso, que o curso seja feito no diurno. Ou seja, uma política realmente incisiva para formação inicial com apoios financeiros. Claro que qualificando o que seria financiado, e quem seria financiado. Acho que isso faz falta nessa política. Todas as políticas que nós tivemos foram muito vagas, muito gerais, jogando para cooperações de estados, municípios, universidades que não acontece de modo eficaz. Então acho que nós precisaríamos mudar esta postura. Com isso talvez a gente tivesse um reconhecimento melhor das licenciaturas. O Pibid que é um projeto muito situado, mas muito bom, embora pequeno face às necessidades que nós temos de formar melhor o professor, ele caminha nessa direção, porque é uma bolsa de iniciação à docência que seria semelhante à iniciação à pesquisa, e ele já provocou grandes modificações em várias instituições e licenciaturas. Você imagine se houvesse uma política realmente dirigida para as licenciaturas, algo cooperativo e inovador. Então acho que a gente teria uma resposta mais rápida e muito melhor. Penso que hoje a Resolução do Conselho Nacional sobre formação do magistério dá muito respaldo para uma reformulação muito grande. Cada universidade fazer o seu projeto, de acordo com as suas competências. Mas nós não podemos continuar mais ignorando que você está formando um profissional para uma rede escolar, para a sala de aula, para esses alunos que estão ali, porque não fazer isso é fazer um buraco na água no que se refere à educação básica. (...) Eles criaram um Laboratório de Ensino de Filosofia, com uma programação. Eles	Completando aquela questão sobre a formação inicial, falta uma política incisiva do Ministério da Educação para as licenciaturas. (...)Ou seja, uma política realmente incisiva para formação inicial com apoios financeiros. (...)Todas as políticas que nós tivemos foram muito vagas, muito gerais, jogando para cooperações de estados, municípios, universidades que não acontece de modo eficaz.	Ausência de Políticas Públicas nas licenciaturas
		Na matemática nós temos uma riqueza, uma riqueza enorme de contribuições no exterior e aqui também. Temos que sair da ideia só de sequência didática, não é? Atribuir mais significado a isso. Tem até aquela Khan Academy, você já assistiu as aulas dele? É uma delícia aquilo. Serve de referência, você não vai imitar, porque aquilo é o Khan, mas pode servir de inspiração. Pega aquilo e põe num laboratório de ensino de matemática e fala “Olha aqui como esse cara faz”. Mas você tem outros vídeos, de outros professores, entende? Porque a gente aprende muito assim com a prática de outros.	Metodologias diversificadas

Questão 17: Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	descobriram que têm livros, claro que no exterior, não aqui, de filosofia para crianças, e o papel da filosofia na formação do adolescente. Então eles têm uma parte no laboratório que é compor uma biblioteca específica, fazer estudos com os alunos das várias facetas da formação com a filosofia, filosofia e a literatura, ou seja, eles estão caminhando. A filosofia na prática com jovens. Gente, eles acharam um caminho. Entende? Não sou eu... Você vai ditar regra? Não. Orientação básica, sim. Então eles acharam. Na matemática nós temos uma riqueza, uma riqueza enorme de contribuições no exterior e aqui também. Temos que sair da ideia só de sequência didática, não é? Atribuir mais significado a isso. Tem até aquela Khan Academy, você já assistiu as aulas dele? É uma delícia aquilo. Serve de referência, você não vai imitar, porque aquilo é o Khan, mas pode servir de inspiração. Pega aquilo e põe num laboratório de ensino de matemática e fala "Olha aqui como esse cara faz". Mas você tem outros vídeos, de outros professores, entende? Porque a gente aprende muito assim com a prática de outros.		
P2	Primeiro a formação não pode ser um programa que começa e para. Pra mim ela tem que ser pra sempre. Aquele um terço... (...) Sim, formação contínua. Eu acho que o Pibid é um programa que pra mim não poderia acabar. Os projetos em parceria com professores para desenvolver projetos nas escolas... Olha a gente ficou 5 anos numa escola pública, que é assim... Quando a gente montou um projeto Obeduc, eu e a Adair primeiro, a gente foi na secretária de educação e perguntou "Que escola você quer que a gente implante?", "Essa porque tem o menor Ideb". Vamos lá. Fomos 5 anos naquela escola trabalhando com Português e Matemática. Se você visse como é que os meninos foram, eles "arrebentaram a boca do balão". Eles foram super bem, porque ficamos 5 anos trabalhado com esses professores. Agora, elas tinham bolsa para participar do projeto. Eu acho isso fundamental, fundamental. Éramos nós duas formadoras o tempo todo. E assim, o que eu acho legal nos projetos que a gente tinha lá que assim... A gente tinha um grupo de professores, aí ele submete o projeto, e a gente tinha financiamento. Acabava? A gente submetia outro projeto. O grupo não mudava. O que eu acho que é um problema é que as vezes os grupos são formados pelos projetos. Acabou o projeto, acaba o grupo. E não dá. Ou você dá continuidade, ou se perde. Porque é isso que eu falei, o trabalho do professor é muito solitário. Ele precisa às vezes... Ele precisa ser remunerado pra participar disso. Ele precisa ter tempo pra participar disso. Então eu vejo... em Brasília, , que 50% da carga horária dos professores é com aulas e 50% estudo, Universidade e grupo de pesquisa, a diferença dos professores. Nós tivemos uma Anped. A Anped todo mundo sabe, é um evento de pesquisadores. Quando a Anped foi em Goiás nós tiveram quatro trabalhos apresentados na Anped, de pesquisa em educação, de professores da Educação Básica. Elas nem eram pesquisadoras da Universidade, mas elas fazem pesquisa na escola, por quê? Porque recebem pra isso. Então, das 40 horas elas ficam 20 em sala de aula e 20 estudando. Então eu não vejo saída sem um alto investimento em educação, garantindo ao professor horas de	Eu acho que o Pibid é um programa que pra mim não poderia acabar. Os projetos em parceria com professores para desenvolver projetos nas escolas...	Parceria universidade e escola
		O que eu acho que é um problema é que as vezes os grupos são formados pelos projetos. Acabou o projeto, acaba o grupo. E não dá. Ou você dá continuidade, ou se perde.	Sustentabilidade das Políticas Públicas
		Então eu não vejo saída sem um alto investimento em educação, garantindo ao professor horas de estudo, garantindo ao professor tempo pra ele trocar com o outro, tempo para ele preparar tarefa, pra ele corrigir, pra ele dar atendimento ao aluno fora da sala de aula, e acho que é isso. As políticas precisavam garantir isso e ter continuidade.	Investimento na formação do professor

Questão 17: Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	estudo, garantindo ao professor tempo pra ele trocar com o outro, tempo para ele preparar tarefa, pra ele corrigir, pra ele dar atendimento ao aluno fora da sala de aula, e acho que é isso. As políticas precisavam garantir isso e ter continuidade.		
P3	Sim. Uma das sugestões. Eu acho que se não tivessem políticas públicas, como por exemplo, o Obeduc que é uma política que envolve a pesquisa, e que tinha essa coisa de você ter o professor, nós não teríamos constatado que temos excelentes professores que também pode se tornar excelentes pesquisadores no ensino. Mas isso é uma política do governo federal. E se os estados conseguissem tratar disso, a Secretaria de Educação tivesse um projeto nessa linha, que de alguma forma visa ainda a parceria eu acho que seria importante. Porque? Ampliando um pouco mais. Porque a escola pelo que a gente percebe ela não se reconhece como formadora de professores. Isso gera um problema, porque ela acha que não forma professores, que ela só forma as crianças e os jovens. Mas ela recebe alunos do Estágio, ela recebe alunos do Pibid. Então veja, quando ela não se reconhece como formadora de professores isso é um problema. O outro problema é que a escola de Educação Básica, historicamente, não se reconhece como produtora de conhecimento. Pra ela a produção de conhecimento está única e exclusivamente na universidade. Então enquanto a escola não se reconhecer enquanto produtora de conhecimento e enquanto formadora de professores vai ser difícil a própria escola reivindicar espaços de pesquisa, certo? Porque pra ela pesquisa só acontece na universidade. Então ela está sendo educada a pensar que ela só é formadora de jovens e adolescentes. E porquê isso? Porque historicamente é aquilo que a gente já estava conversando. Todo mundo manda na escola. Todo mundo chega na escola e fala o que a escola tem que fazer, e os professores não são ouvidos, a grosso modo. Vários setores da sociedade pensam no currículo e mandam os professores executarem. Agora vem essa coisa do "novo" Ensino Médio e tal, e ninguém sentou com o professor pra perguntar como ele pensaria uma escola integral. 'Todos Pela Educação'... eles decidiram as disciplinas obrigatórias, agora eles estão com o tal da... Eles nem ousam em perguntar "O quê que vocês acham?". Não, já decidiram, inglês, matemática e língua portuguesa. Quer dizer, como é que a escola vai se sentir produtora de conhecimento? Quando que ela vai exigir que esses professores que fizeram mestrado e doutorado estejam atuando na escola? Quando é que eles vão exigir uma política que possam ter verba de financiamento pra poder fazer pesquisa? Ele não tem nem uma política pública onde o professor tenha dinheiro pra participar de um congresso, de um evento, pra mostrar seu trabalho. Quer dizer, é uma luta ele conseguir. Mesmo pra fazer mestrado profissional. Eu coordenei o projeto aqui, e atuo no mestrado profissional, a luta desses professores pra conseguirem fazer as disciplinas é muito grande. Quer dizer então, você não tem uma política pública que valorize a pesquisa que é feita ou ainda que pode ser feita na escola pelo próprio professor.	Eu acho que se não tivessem políticas públicas, como por exemplo, o Obeduc que é uma política que envolve a pesquisa, e que tinha essa coisa de você ter o professor, nós não teríamos constatado que temos excelentes professores que também pode se tornar excelentes pesquisadores no ensino.	Política pública direcionada à pesquisa na escola
		Porque a escola pelo que a gente percebe ela não se reconhece como formadora de professores. Isso gera um problema, porque ela acha que não forma professores, que ela só forma as crianças e os jovens. Mas ela recebe alunos do Estágio, ela recebe alunos do Pibid. Então veja, quando ela não se reconhece como formadora de professores isso é um problema.	Reconhecimento da escola enquanto formadora
		Quando é que eles vão exigir uma política que possam ter verba de financiamento pra poder fazer pesquisa? Ele não tem nem uma política pública onde o professor tenha dinheiro pra participar de um congresso, de um evento, pra mostrar seu trabalho. Quer dizer, é uma luta ele conseguir.	Financiamento para participação de eventos acadêmicos

Questão 17: Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
P4	São várias. Eu acho que em caráter emergencial a questão de bolsas, ou etc, para professor na sala de aula que praticamente dobrasse esse salário deveria ser feito. Tem vários setores sindicais contra essa proposta, mas eu sou amplamente a favor, assim como a bolsa do "Mais Médicos" ou outras bolsas, bolsas de pós-graduação, para estar colocando isso, atacando esse problema imediatamente. Eu acho que se hoje em dia a gente tivesse uma bolsa de R$ 1.000,00 para o professor que está na sala de aula isso iria estar muito atrativo em todo país. Eu estou falando de uma bolsa que é um décimo da bolsa do "Mais Médicos". Se a gente tivesse uma bolsa progressiva para isso seria fundamental. Essa é uma questão salarial. Retomar o programa do Pibid, quer dizer, reinventá-lo, aumentar as bolsas, aumentar a bolsa do professor que participa desse programa, que demanda mais trabalho, podendo ele receber essa outra bolsa que eu estou colocando é fundamental. E comprometer todos os estados com o cumprimento do piso nacional ou senão não recebe esse tipo de bolsa. Tinha que ter algum tipo de obrigação. No Brasil as leis sociais não são cumpridas. A lei do salário mínimo nunca foi cumprida. Em alguns dos últimos 10 ou 12 anos estava se aproximando do que deveria ser, do que diz a constituição, todas as constituições, que é um salário mínimo para que permita sustentar para atividades de educação, lazer, necessidade básica, uma família com 4 pessoas que daria em torno de R$ 3.000,00 hoje em dia, que foi a última vez que olhei, talvez seja um pouco mais. A gente não tem isso sendo colocado nesse país. E o piso nacional, já passou 5 anos, não está sendo cumprido, e estão querendo terminar com ele. Então a tendência vai ser de piorar essa questão se não houver políticas rápidas. Uma outra, é que no momento em que a gente... no novo ciclo do capitalismo que a gente supera essa crise, a gente devia ter antes de mais "Minha casa, minha vida" a gente devia ter o "Minha escola". Um programa de obras nas escolas, porque as escolas estão muito feias país afora, as escolas são péssimos local para receber as crianças, adolescentes, e não é à toa que o ambiente também ajuda na violência. A pessoa está indo para um local feio. É muito mais difícil ter briga ou depredação no metrô bem tratado com ar condicionado do que no ônibus já todo velho e descascado. A mesma coisa está na escola. Se eu estou numa escola bonita, em que tem uma atividade para os alunos porem cartazes e etc a pessoa cuida, do que do outro local aonde tá feio. Criar essa cultura de amor à escola, de participação na escola é algo importante, que às vezes a esquerda também acha que não pode ser importante, que tá querendo valorizar o trabalho voluntário em troca do profissional. Não, isso é uma visão equivocada, a gente tem que ter trabalho voluntário e tem que ter o trabalho profissional bem pago. Trabalho profissional bem pago, em sistema nenhum do mundo que eu conheço, da Finlândia até os Estados Unidos, ele não prescinde da participação voluntária dos pais na escola. Ele não prescinde para várias atividades que são serviço, é claro que eu poderia ter mais um profissional para fazer aquilo, mas é importante o filho ver o pai tomando conta da escola também. E nos projetos que eu estou tendo hoje com vídeos, uma das partes fundamentais que permite o vídeo com a internet o diálogo do pai com o filho sobre matemática, sobre questões de ensino. Porque também o pai está trabalhando, não tem tempo de vir à escola, e vir em atividade. E quanto mais velho o filho vai ficando, vão criando problemas. A cultura é muito da não participação dos pais. A gente precisa estar enfrentando essas questões. Mas eu diria que se a gente enfrentar a questão salarial, é a questão central. E se a gente enfrentar a questão central, rapidamente vai mudar, os alunos vão sentir que professores ganham mais, que eles são importantes, nós estamos numa sociedade capitalista. O aluno, pobre ou rico, idolatra o jogador de futebol entre outras coisas porque ele ganha muito. Então, não estou querendo salário de jogador de futebol, desses heróis, não da média que é muito	Eu acho que em caráter emergencial a questão de bolsas, ou etc, para professor na sala de aula que praticamente dobrasse esse salário deveria ser feito. (...) Eu acho que se hoje em dia a gente tivesse uma bolsa de R$ 1.000,00 para o professor que está na sala de aula isso iria estar muito atrativo em todo país. Eu estou falando de uma bolsa que é um décimo da bolsa do "Mais Médicos".	Incentivo financeiro
		Retomar o programa do Pibid, quer dizer, reinventá-lo, aumentar as bolsas, aumentar a bolsa do professor que participa desse programa, que demanda mais trabalho.	Aumento da bolsa do professor participante do Pibid
		Uma outra, é que no momento em que a gente... no novo ciclo do capitalismo que a gente supera essa crise, a gente devia ter antes de mais "Minha casa, minha vida" a gente devia ter o "Minha escola". Um programa de obras nas escolas, porque as escolas estão muito feias país afora, as escolas são péssimos local para receber as crianças, adolescentes, e não é à toa que o ambiente também ajuda na violência. A pessoa está indo para um local feio. É muito mais difícil ter briga ou depredação no metrô bem tratado com ar condicionado do que no ônibus já todo velho e descascado. A mesma coisa está na escola.	Programa para reforma das escolas
		Criar essa cultura de amor à escola, de participação na escola é algo importante, que às vezes a esquerda também acha que não pode ser importante, que tá querendo valorizar o trabalho voluntário em troca do profissional. Não, isso é uma visão equivocada, a gente tem que ter trabalho voluntário e tem que ter o trabalho profissional bem pago. Trabalho profissional bem pago, em sistema nenhum do mundo que eu conheço, da Finlândia até os Estados Unidos, ele não prescinde da participação voluntária dos pais na escola. (...) é importante o filho ver o pai tomando conta da escola também.	Envolvimento da comunidade
		O aluno, pobre ou rico, idolatra o jogador de futebol entre outras coisas porque ele ganha muito. Então, não estou querendo salário de jogador de futebol, desses heróis, não da média que é muito baixo também, mas eu estou querendo respeito, o respeito que a gente já teve, que eu comentei no começo da sua entrevista aqui.	Valorização salarial
			Reconhecimento da profissão na sociedade

Questão 17: Que tipo de Política Pública seria interessante implantar para que se diminuísse a evasão de professores nas escolas?			
Identificação do Depoente	**Excertos**	**Unidades de Contexto**	**Unidades de Registro**
	baixo também, mas eu estou querendo respeito, o respeito que a gente já teve, que eu comentei no começo da sua entrevista aqui. Os meus pais tinham pela profissão docente, embora já estivessem preocupados com a minha opção, em 79 que foi essa opção, estavam preocupados, meu pai em particular, pensando "Meu filho você vai sobreviver como? Você vai dar aula e vai sobreviver como?".		
P5	Não respondeu.	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Apêndice I – *CD-ROM*

Conteúdo:

1) Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC)

- Documentos originais das instituições: UNESP/Rio Claro – UNESP/Bauru – USP/São Carlos

- Análise de Conteúdo aplicado aos PPC

2) Questionário

- Dados Brutos do Questionário com Egressos

- Análise de Conteúdo aplicado ao Questionário