

# Tensões e desafios enfrentados por quatro professores de matemática no exercício da profissão docente

---

PAULO ROBERTO FRANCISCO<sup>1</sup>  
ADAIR MENDES NACARATO<sup>2</sup>

## Resumo

*O presente artigo discute e analisa o processo de constituição e profissionalização docente de quatro professores de matemática (três do sexo feminino e um do sexo masculino) das cidades de Itatiba/SP e Jundiaí/SP, com diferentes tempos de magistério, os quais, em depoimentos durante as entrevistas, evidenciam que nem todos tiveram a escolha consciente da profissão e três deles constituíram-se professores ao longo da carreira; ficou evidente, também, que os primeiros anos de docência foram fundamentais para a permanência ou não na profissão. Apesar de identificarem mudanças nas condições de trabalho, esses professores não têm consciência da “profissionalidade” docente nem do processo de precarização do seu trabalho, o que resulta na desprofissionalização.*

*Palavras-chave: profissionalização docente; professor de matemática; trabalho docente.*

## Abstract

*This paper discusses and analyzes the process of constitution and teaching professionalization of four mathematics teachers (three females and one male), of the cities of Itatiba/SP and Jundiaí/SP, with different times of teaching, which were interviewed. The depositions of the teachers evidence that some didn't make a conscientious career choice, and three of them were “transformed” as teachers throughout their practice; it was also evident that the first years of teaching were fundamental for the permanence, or not, in the profession. Even though they identify such changes, these teachers are not aware of their teaching “professionality” or the wearing of their teaching, which results in disqualification.*

*Key words: teaching professionalization; mathematics teacher, teaching profession*

## Introdução

Nas últimas décadas temos constatado a ampliação do número de pesquisas sobre formação docente. Evidências dessa ampliação são facilmente obtidas em consultas ao banco de dissertações e teses da Capes e em periódicos e livros de circulação nacional. Tal ampliação também está presente no campo da educação matemática, como pode ser constatado nos anais dos trabalhos apresentados no GT19- educação matemática da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), nas últimas reuniões anuais, bem como nos eventos da área, com destaque para o GT 7 - Formação de professores, da Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

Dentre as temáticas relativas à formação docente, presentes na produção nacional, além daquelas mais conhecidas, como a formação inicial e a formação

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade São Francisco, docente da rede pública paulista e da rede privada em Jundiaí/SP. E-mail: francismat\_prof@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba/SP. E-mail: adamn@terra.com.br.

continuada, destacam-se construtos como: saberes docentes ou saberes profissionais, desenvolvimento profissional, início de carreira, grupos colaborativos, dentre outros. No entanto, ainda são poucos os trabalhos que trazem como foco da pesquisa os processos identitários e de profissionalização docente.

Motivados pela pouca presença da temática de profissionalização docente no campo da educação matemática, optamos por ela em nossa pesquisa de mestrado, realizada de 2007 a 2009, em que analisamos e discutimos como professores com diferentes tempos de experiência narram e percebem seu processo de (des)profissionalização e, principalmente, como analisam as condições de trabalho docente.

Foram entrevistados quatro professores de matemática (três do sexo feminino e um do masculino) que atuam na educação básica da rede pública e particular nas cidades de Itatiba e Jundiaí. A primeira entrevista individual foi textualizada — na perspectiva metodológica da História Oral (GARNICA, 2004) — e devolvida a cada entrevistado, com nova rodada de questões, de forma a complementar as informações que julgávamos importantes para o traçado da trajetória profissional desses professores. Nosso foco nas entrevistas centrou-se nos seguintes eixos: forma de ingresso na carreira docente; escolas em que já haviam atuado; condições de trabalho docente ao longo dessa trajetória; elementos que contribuíram para a constituição profissional; dificuldades, dilemas encontrados e desafios enfrentados na profissão.

Concluída a fase de entrevistas e textualização, a análise dessa documentação permitiu olhar as mudanças sofridas pelo sistema educacional nas últimas décadas e também identificar que algumas questões que envolvem o magistério nos dias de hoje perduram há décadas. O depoimento de três desses professores evidenciou que suas carreiras docentes foram constituídas no exercício do trabalho docente.

Assim, o foco deste artigo está na discussão e na análise do início de carreira desses professores como elementos centrais ao próprio processo de constituição e profissionalização docente.

### **Qual o sentido de falar em profissão docente no atual contexto?**

Esse questionamento é pertinente a partir do momento em que encontramos dificuldades para conceituar o que é uma profissão. Lüdke e Boing (2004) destacam não ser essa uma tarefa fácil. Em vista disso, muitos autores optam por trazer características

de uma profissão, ao invés de conceituá-la. Por exemplo, Cogan e Barber (apud LÜDKE; BOING, 2004, p. 1.161-62) apontam quatro critérios para caracterizar profissão: “a) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e d) horários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário”.

No entanto, como destacam os autores, apoiando-se em Bourdoncle (1991), parece haver consenso em um critério comum, qual seja, a especialização do saber. E é justamente essa especialização que vem sendo colocada em discussão quando se propõe que qualquer profissional possa ser professor.

Para Peixoto (apud SOARES, 2007, p. 73), o conceito de profissão pressupõe, além de um corpo de conhecimentos, um conjunto de normas que o sustentem. Se, na gênese da profissão docente, como destacado por Nóvoa (1991), os docentes passaram a contar com um código de normas — apesar de este ser imposto externamente aos professores —, em decorrência da crescente desvalorização e proletarização do trabalho docente nos dias atuais, há que questionar qual é esse código nos dias atuais.

Podemos dizer que tal desvalorização é consequência, principalmente, da expansão do ensino, sem que investimentos substantivos tenham sido feitos na educação.

A expansão da educação, sob a tutela do Estado, exigiria dele investimentos num projeto político-pedagógico, com a definição de objetivos e finalidades do ensino, além de investimentos financeiros. O que ocorreu foi o início de um modelo técnico-burocrático de organização escolar (HYPOLITO, 1991), acompanhado de limitados recursos; ou seja, o aumento de verbas para a educação não tem sido proporcional à sua expansão, acarretando perda na qualidade de ensino. (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 2001, p. 78)

A perda dessa qualidade vem gerando, de um lado, tensão nos professores que buscam realizar um bom trabalho; de outro, tem levado o professor a ser visto pela sociedade como o responsável por tal perda.

Lüdke e Boing (2004) acrescentam que a precarização do trabalho docente é visível no atual contexto e destacam alguns elementos, como: “perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje” (p. 1.160).

Em consequência da forte explosão escolar dos últimos anos, tornou-se uma prática comum por parte das secretarias de educação a contratação temporária de

professores para atender a demanda. São contratações de forma precária de professores substitutos ou eventuais e, em alguns casos, há professores lecionando disciplinas para as quais não estão habilitados. Acrescentemos a isso o fato de profissionais de outras áreas — cujos cursos de Graduação em nenhum momento estiveram voltados para a educação — também passarem a ser profissionais da educação ou poderem exercer o magistério, desde que submetidos a cursos de complementação pedagógica. Essa modalidade de formação impossibilita a constituição de um corpo especializado de conhecimentos para o exercício da profissão e, além disso, provoca a banalização dos cursos de licenciatura.

A despreocupação com que qualquer pessoa, no Brasil, se arroga o título de professor e mais o fato de nossos costumes e nossas leis o tolerarem demonstram que, na própria consciência pública, não há diferenças para os que tinham passado por um instituto de preparação para o magistério. Compreende-se, assim, que se pode chamar de “professor” qualquer um, que saiba ou presuma saber, e não somente “ao que saiba ou deva saber ensinar”. (CAMPOS, 2002, p. 22)

Se, por um lado, essa descaracterização do trabalho docente e dos saberes que lhe são próprios vem se acentuando, por outro, do professor cada vez se tem exigido mais: funções que outrora não faziam parte de suas atividades lhe são atribuídas e impostas e, ao mesmo tempo, são controladas pelo Estado. Tudo isso gera a insatisfação do professor pela não obtenção do resultado de seu trabalho — a aprendizagem dos alunos —, mas gera também a incompreensão da sociedade para com o papel da escola e de seus professores.

A própria sociedade mostra-se incapaz de se esclarecer sobre o que se espera da escola e as contradições de suas expectativas facilitam o desperdício que as dimensões do insucesso escolar atestam. Investe-se socialmente na escola e proclama-se que deve promover a democratização e a igualdade, mas exige-se-lhe que selecione em função de critérios de excelência cristalizados e etnocêntricos (HÚSEN, 1986). Definem-se finalidades em política educativa que manifestam uma aparente visão holística, global e integrada dos problemas, mas regula-se e decide-se compartimentando, desagregando, gerando conflitos e entropias. Proclama-se uma escola humanista, capaz de satisfazer as aspirações individuais e de facilitar a auto-realização, mas o sistema opera, antes de tudo, de forma a procurar satisfazer as necessidades econômico-sociais de formação e encaminhamento profissional e social. (CAVACO, 1995, p. 158)

Lüdke e Boing (2004), ao analisarem o movimento de desprofissionalização vivido pelos professores brasileiros, destacam quatro fatores que o justificam: 1) a divisão do corpo docente em diferentes níveis dentro do sistema educacional; 2) a

decadência do salário; 3) o processo de socialização profissional; e 4) as mudanças na configuração do trabalho no contexto contemporâneo.

A divisão do corpo docente no interior do sistema educacional, revela-se pela constituição de três grupos de professores: professores polivalentes, que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; professores especialistas, cujo trabalho se aplica aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio; e professores do ensino superior.

Esses diferentes “grupos” de professores mantêm *status* e salários diferenciados. No caso dos professores que atuam na escola básica, apesar de a Lei 5.692/71, determinar oito anos de escolarização formando um ciclo — antigo 1º grau —, observamos que, na maioria das escolas, convivem dois grupos distintos: o dos professores polivalentes e o dos especialistas. Tal separação fica mais evidente no Estado de São Paulo, em que as escolas públicas foram reorganizadas em escolas de ensino fundamental e escolas de ensino médio. Além disso, com a municipalização do ensino em muitas cidades, o município é responsável pelo fundamental I (séries/anos iniciais) e o Estado, pelo fundamental II (séries/anos finais), separando o corpo docente em estatutos diferentes e salários diferenciados — principalmente por haver, numa mesma escola municipalizada, professores concursados pelo município e professores concursados pelo Estado.

Há ainda um outro fator que contribui para a divisão desses grupos: “a separação pelas diferentes disciplinas, que por vezes determinam traços nítidos de conotação profissional, mais que a simples integração funcional a um grau de ensino.” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1.164-65). É visível no sistema educacional brasileiro a divisão entre, por exemplo, professores da área de ciências exatas — onde se concentra o maior número de professores do sexo masculino — e professores de áreas como arte, letras, dentre outras. A matemática, por exigir um raciocínio diferenciado em relação às demais disciplinas do contexto escolar, é, em geral, bastante valorizada.

Outro aspecto considerado por Lüdke e Boing envolve todos os grupos de docentes: a decadência do salário atinge a “dignidade e o respeito de uma categoria profissional” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1.165).

O estudo da desprofissionalização dos docentes brasileiros empreendido por Lüdke e Boeing abrange também a socialização profissional, para cuja análise Claude Dubar contribui. O conceito de socialização, segundo ele, não está dissociado da ideia de identidade – entendida esta como o que é mais valioso para uma pessoa: “a perda da

identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte.” (DUBAR, 2005, p. 25). Para ele, a identidade é construída por sucessivas socializações, num movimento entre o pessoal e subjetivo e o social. A “socialização inicial” ocorre durante a infância, com a apropriação de valores, regras e signos

oriundos da família de origem e também do universo escolar e dos grupos etários nos quais as crianças realizam suas primeiras experiências de cooperação. [...] Essa socialização também contribui para fornecer as referências culturais a partir das quais os indivíduos terão de identificar seus grupos de pertencimento e de referência, interiorizar seus traços culturais gerais, especializados, opcionais e individuais [...] antecipar suas socializações posteriores. (DUBAR, 2005, p. 329)

Mas, segundo ele, dentre as múltiplas dimensões que a identidade assume, a profissional merece destaque.

Por se tornar um bem raro, o **emprego** condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a **formação** intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do período escolar. (DUBAR, 2005, p. XXVI, grifos do autor)

O autor aponta momentos distintos das configurações identitárias — momentos que não aparecem necessariamente em todas as carreiras profissionais. São eles:

Momentos da *construção* da identidade correspondendo tradicionalmente à formação profissional [...], momento da *consolidação* da identidade ligado à inserção e à aquisição progressiva da qualificação nos planos de carreira profissionais [...] momento do *reconhecimento* da identidade, pautado pelo acesso à responsabilidade nas camadas empresariais [...], momento de *envelhecimento* da identidade e da passagem progressiva à aposentadoria. (DUBAR, 2005, p. 327, grifos do autor).

E no caso da profissão docente? Em que momentos essas configurações identitárias podem ocorrer? Como nos dizem Lüdke e Boing (2004, p. 1.168):

Dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la.

Se, como destacado anteriormente, uma profissão caracteriza-se por uma especialização do saber, qual é essa especialização? Entendemos que o processo de formação é a etapa onde se desenvolve o repertório de saberes necessários ao exercício da profissão docente e é também onde se constrói a identidade profissional — o que não

é proporcionado, evidentemente, para aquele que não tem uma formação especializada para ser professor.

Sem dúvida, esses elementos contribuem para a não configuração identitária dos professores e fragilizam a consolidação e o reconhecimento dessa identidade. Mas há, ainda, outros fatores que contribuem para essa fragilidade:

A entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos [...] e também, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade “categorial” dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos ocupacionais. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1.169)

Quando não há esse momento de socialização profissional, o professor entra num processo de crise de identidade. Para Dubar (2005, p. 330), essas “crises de identidade” têm acometido os diferentes trabalhadores: “cada identidade assume hoje a forma de um misto, em cujo cerne as antigas identidades vão de encontro às novas exigências de produção e em que as antigas lógicas que perduram entram em combinação e às vezes em conflito com as novas tentativas de racionalização econômica e social”. Dessa forma, as identidades sociais e profissionais vão se constituindo num movimento de permanência e de evolução, constituem “formas sociais de construção de individualidades, a cada geração, em cada sociedade.” (Ibidem, p. 330).

Finalmente, na análise de Lüdke e Boing sobre os fatores que contribuem para a desprofissionalização docente estão as mudanças na configuração do trabalho no contexto contemporâneo, que atingem todas as categorias profissionais e das quais os professores também não se isentam. O trabalho passa a ser uma “relação de serviço, em todos os setores, nas grandes, médias e pequenas empresas e até nas funções públicas.” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1.167). Entram em cena conceitos como *competência*, *relação com o cliente*, *qualidade total*. Essa nova configuração do trabalho, segundo Dubar (apud LÜDKE; BOING, 2004, p. 1.167), “se desmorona para o trabalhador, uma maneira de praticar seu ofício e definir e estruturar sua vida a partir dele, de seus valores e maneiras de ser e fazer, construídos coletivamente e passados, muitas vezes de pai para filho” e opera transformações que acarretam as crises de identidades profissionais.

O espaço de trabalho do professor propicia reflexões que permitem um olhar mais crítico sobre a organização das tarefas no espaço escolar e sobre a influência deste na desprofissionalização docente. Nesse universo, os professores vêm sofrendo, como outros grupos profissionais, fortes impactos oriundos dessas transformações ocorridas

no mercado. Acrescente-se, a essa crise de identidade profissional dos professores, sua falta de autonomia para o exercício da atividade docente. Perrenoud (apud BOING, 2002, p. 7) afirma que, nos países anglo-saxões, o ofício de professor é descrito como semiprofissão, devido à excessiva dependência dos professores em relação aos programas e aos textos, o que os leva a assumir pessoalmente poucos riscos. Ou, como dizem Lüdke e Boing (2004, p. 1.174), “esta falta de autonomia do professorado coloca em dúvida a existência de uma ‘profissão’ docente. Quando muito, podemos falar de um processo de profissionalização”. Essa profissionalização, segundo os autores, só tem sentido se considerado o estabelecimento de ensino no qual o professor atua — ,pois é ali que ocorre a socialização profissional. Assim,

a escola é praticamente o único espaço onde o professor é considerado profissional ou onde dele se exige, pelo menos, um comportamento profissional (BOING, 2002). Fora do estabelecimento de ensino, qualquer outro profissional pode exercer a docência, como no caso das aulas particulares. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1.174)

Foi com esses pressupostos que realizamos a pesquisa com os quatro professores de matemática. Queríamos entender como foram suas escolhas profissionais, bem como seus primeiros anos de docência; e as formas que encontraram para o exercício da profissão docente.

## **Os professores participantes da pesquisa e suas escolhas pela profissão**

A pesquisa foi realizada com quatro professores: Artur, Carmen, Angélica e Ana. É importante destacar que, na pesquisa original, os professores autorizaram a utilização dos verdadeiros nomes; entretanto, para este artigo, optamos por usar pseudônimos.

O que leva um (uma) jovem a escolher a profissão docente? Desejo de ser professor? Ou as voltas que a vida dá o(a) levam ao curso de Licenciatura?

Na entrevista inicial com esses professores, quisemos conhecê-los e saber quais razões os levaram a optar pela carreira do magistério. As histórias de vida de professores têm revelado que, muitas vezes, a escolha da profissão está relacionada a fatos como: presença de professores na família, gosto e facilidade em aprender matemática, identificação com a profissão ou com professores que foram marcantes na trajetória de formação.



## Artur

Artur é professor de matemática na cidade de Jundiaí/SP, tem 40 anos de experiência, é aposentado da rede pública, mas ainda atuante na rede privada.

Seu ingresso no magistério foi decorrente das contingências da vida. Seu sonho era entrar na marinha mercante ou trabalhar na área de ciências biológicas. A possibilidade de dar aulas seria uma forma de conseguir fazer um curso superior. Então, optou pela licenciatura em matemática. Mesmo estudando durante o dia, conseguiu custear seus estudos, dada a carência de professores de matemática.

*Em 1968, ao procurar a Delegacia de Ensino de Campinas, na tentativa de conseguir as aulas de matemática, o funcionário que me atendeu falou que para conseguir essas aulas, o estudante deveria estar cursando o segundo ano da faculdade, porém, como a falta de professores era muito grande, eles estavam aceitando alunos do primeiro ano. O regime de contratação, quando iniciei no magistério, era CLT e tinha carteira assinada. (Entrevista, Prof. Artur).*

No entanto, a experiência como docente, logo no primeiro ano do curso, já o despertou para a paixão de ser professor — carreira que exerce até hoje.

## Carmen

Carmen é professora aposentada pela rede pública, mas atua como professora eventual, na cidade de Jundiaí. Assim como Artur, ingressou no curso de licenciatura por contingências da vida. Ela sempre sonhou com o curso de medicina, mas, por questões financeiras, por precisar trabalhar, não pôde se preparar o suficiente para ser aprovada no vestibular para medicina. Ingressou no curso de serviço social, mas não o concluiu, porque se casou e parou de estudar. Anos depois, quando voltou a estudar, ingressou no curso de ciências biológicas, complementando sua formação para trabalhar como professora de matemática.

*O MEC, eu acho, não tenho muita certeza, estabeleceu uma lei que para ser professor, era necessária a licenciatura plena, mas quem possuía licenciatura curta, poderia dar aulas, desde que o professor fizesse complementação pedagógica. Assim, no 3º ano do curso eu fiz opção por matemática, porque eu gostava mais e me achava apta para dar aula de matemática, graças ao conteúdo que estudei no Objetivo. Nesse contexto, iniciei o curso de complementação pedagógica em matemática na Universidade Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro. (Entrevista, Profa. Carmen).*

Os encontros e desencontros de Carmen com a escolha de uma profissão, os sonhos não alcançados ou interrompidos, com certeza, influenciaram na sua constituição profissional. Ela acabou se tornando professora por gostar de matemática e por considerar que tivera uma boa formação durante o cursinho. Podemos dizer que ela não se preparou para ser professora; foi se tornando professora à medida que trabalhava na profissão.

### Angélica

Angélica é professora de matemática na rede estadual da cidade de Itatiba/SP, com dez anos de experiência. Sua escolha pela área de ciências exatas foi decorrente tanto da existência de professores de matemática na família, quanto da experiência vivida com uma professora de 7ª série. Essa professora não a marcou positivamente, mas ajudou-a a tomar consciência da sua facilidade com a matéria:

*Eu tinha uma professora de matemática que levava trabalho de crochê para a sala de aula. Chegando lá, ela passava exercícios para a turma, exercícios esses retirados do livro. O que acontecia então? Metade da turma fazia; a outra metade brincava. Eu conseguia fazer todos os exercícios e foi aí que eu percebi que tinha facilidade de aprender sozinha. (Entrevista, Profa. Angélica).*

Ela ingressou no curso de engenharia civil na Universidade São Francisco e acabou trancando sua matrícula, por não se identificar com o curso. Fez novo vestibular e ingressou em licenciatura em matemática, na Unesp/Rio Claro. Desde o início demonstrou interesse pelo bacharelado, pois acreditava já ter optado pela profissão docente.

### Ana

Ana é professora de matemática, recém-formada, iniciando a carreira docente como professora substituta na rede estadual de Itatiba/SP e Jarinu/SP. Diferentemente dos demais, ela já ingressou na licenciatura em matemática como primeira opção, por gostar de matemática, mas também por influência de professoras de matemática que marcaram sua trajetória estudantil.

*De quinta a oitava série, entre todos os professores, uma professora foi marcante: Tânia, que lecionava matemática para a 8ª série. Era*

*uma excelente professora, um ídolo para mim. Em alguns momentos pensei ser professora de outras disciplinas, como educação física, artes, mudava a disciplina, mas eu queria ser professora. A partir do segundo ano do ensino médio fui estudar no MEB, uma outra professora de matemática foi decisiva para que eu optasse por cursar matemática, foi a professora que mais me incentivou a seguir a carreira docente. (Entrevista, Profa. Ana)*

Escolhas intencionais ou não, os quatro ingressaram na profissão docente. E como foram seus primeiros anos de docência, como se deu a constituição profissional de cada um deles?

### **O exercício do magistério: o enfrentamento dos primeiros anos de docência e o (des)encantamento com a profissão**

Um dos primeiros conflitos que o futuro professor enfrenta é quando este passa da condição de aluno para a condição de licenciando, ao contrapor a imagem que traz consigo sobre o que é ser professor e aquela que é discutida e idealizada durante a formação inicial. As imagens que esses futuros professores trazem foram institucionalizadas durante a escolarização básica e, em alguns casos, constituíram fator determinante na escolha da profissão docente. Elas se aproximam ou se contrapõem às aquelas que são veiculadas durante o período de formação?

O segundo conflito desse processo é a entrada no local de trabalho que, no caso do professor, é a escola. Esse momento significa a demarcação do seu espaço no âmbito social, porque, envolvidas nesse processo, existem a promessa de uma autonomia econômica e a perspectiva de realização de um projeto de vida.

Tal perspectiva nem sempre está associada à permanência no magistério: em muitos casos, pode significar um período transitório em que estar professor significa ter um apoio na busca de uma outra atividade profissional, a qual a pessoa acredita que lhe proporcionará estabilidade econômica e reconhecimento social; pode acontecer, também, uma permanência na atividade docente, não como a profissão ideal e escolhida, mas decorrente das idas e vindas que a vida impõe ao ser humano e das necessidades de sobrevivência, que não lhe permitem muitas escolhas.

Independentemente do motivo da atividade docente, a entrada no magistério tem a capacidade de mudar o olhar em relação ao que é ser profissional.

Ao ingressar no magistério, o jovem professor traz consigo informações, crenças, atitudes e modelos construídos ao longo da vida e cristalizados durante a sua fase estudantil.

O início da atividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida ativa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade definida nos bancos da escola, ou através de diferentes atividades socioculturais, ou modeladas pelas expectativas familiares. Assim, é neste jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços. (CAVACO, 1995, p. 162-63).

O término da graduação representa o passaporte para a inserção na vida adulta, em função da qualificação para o exercício de uma atividade profissional. Entretanto, não é um processo automático; na maioria dos casos, o professor iniciante submete-se a condições de trabalho totalmente adversas para inserir-se no mercado de trabalho.

A atividade docente é uma atividade temporal e carrega consigo as necessidades de seu tempo. Estas são direcionadas pelo sistema educacional, que está inserido num contexto político, em função do que esse sistema acredita ser necessário à sociedade.

O fato de a atividade docente ser regulada pelo Estado implica situações, no universo escolar, que influenciam de forma direta na construção da identidade do professor nos dias de hoje.

Nas últimas décadas, os sistemas educativos sofreram mudanças radicais, o que está provocando um desgaste da escola e dos professores perante a sociedade. Esteve (1995, p. 96) afirma que, nesse processo, os elementos mais significativos são:

- Escolarização plena das crianças em idade escolar.
- Níveis mais alargados de frequência do ensino secundário.

Em consequência dessas transformações, os sistemas educativos veem-se obrigados a oferecer uma educação que seja eficiente, ao atender as novas necessidades desta sociedade. Entendemos que esse é o papel da educação como um todo; entretanto, o que se percebe é que todas as mudanças e os investimentos que têm sido feitos nessa direção não estão provocando as mudanças necessárias. Em virtude da interatividade da atividade docente, torna-se necessário o apoio dos professores e da sociedade, que precisam acreditar nas reformas que estão ocorrendo; caso contrário, estas serão apenas

mais um conjunto de alguns dispositivos legais, somados aos que já existem no universo real da educação.

Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogêneas pela seleção ou enquadrar cem por cento das crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação. (ESTEVE, 1995, p. 96).

No entanto, nem todos os professores passam por esse desencanto. Por exemplo, o professor Artur, ao ingressar no magistério, cursava o primeiro ano do curso de Graduação na PUC-Campinas e vivenciou momentos, em sala de aula, que contribuíram positivamente no processo de construção do professor que se tornou hoje.

*Quando entrei na sala de aula, pela primeira vez eu me senti útil, valorizado pelos seguintes motivos: os alunos prestavam atenção no que estava sendo ensinado; não havia conversas paralelas; os alunos levantavam a mão, quando queriam perguntar ou fazer um comentário. Havia interesse no que estava sendo ensinado; eu me sentia valorizado, prestigiado, ao perceber que estava fazendo algo importante para a vida de outras pessoas; era muito gratificante você ouvir do seu aluno palavras como: “Eu estou conseguindo acompanhar as suas aulas!” E até hoje, mesmo após 40 anos de magistério, eu me emociono ao ouvir palavras como essas.*

*Todos esses fatos acontecidos no início de minha carreira, eu posso garantir que contribuíram positivamente para a minha permanência no magistério. Isso praticamente mudou o meu pensamento com relação a ser professor, me proporcionou um olhar diferente, uma mistura de profissão e missão.*

*A sala de aula nos dias de hoje está muito modificada; o contexto social no qual a escola está inserida precisa ser levado em consideração, não se deve trabalhar uma matemática puramente acadêmica em determinadas escolas, porque a aula fica monótona e sem significado para o aluno, o que provocará indisciplina. Penso que uma forma de amenizar as dificuldades em escolas em que as condições de trabalho são difíceis é o professor se apoiar na História da matemática. Além disso, a realidade da sala de aula também é outra. Hoje você compete com a internet que tem no celular e diante de tudo isso o professor tem que mudar também a sua postura em relação à matéria. A matemática precisa ser mais atraente, mais atrativa para o aluno. (Entrevista, Prof. Artur).*

De forma semelhante ao professor Artur, a professora Angélica ingressou no magistério ainda como estudante: cursava o terceiro ano da graduação na Unesp/Rio Claro. Embora numa sala de aula já modificada em relação à época em que o professor Artur ingressou, ela afirmou-se como professora de matemática graças às condições em que realizou o seu trabalho nesse momento crucial de sua carreira. Entretanto, ela destaca que o período de estágio realizado com classes do ensino fundamental e ensino

médio, um semestre em cada segmento, deu-lhe a segurança necessária para iniciar de forma confiante a sua carreira docente e sentir-se professora. Foi bem recebida pelos colegas e sentiu-se fazendo parte do mundo adulto, porque executava todas as tarefas pertinentes ao trabalho de um professor no universo da sala de aula e da escola.

*Assumir uma classe como professora com diário de classe, mesmo, aconteceu quando estava no terceiro ano da faculdade. Eu fui bem recebida pelos professores que já estavam na escola, foi muito tranquilo, foi aí que peguei mais gosto pelo magistério. Como graduada, comecei trabalhando como OFA<sup>3</sup> numa escola estadual da cidade de Araras e como eventual na prefeitura da mesma cidade. (Entrevista, Profa. Angélica)*

Chama-nos a atenção nessa fala de Angélica a simbologia do “diário de classe” — um instrumento que faz parte da atividade do professor, um instrumento de legitimação da condição de docência. Ser responsável por ele já representa fazer parte de uma comunidade profissional.

Comparando o momento de ingresso no magistério com os dias atuais, a professora Angélica consegue perceber mudanças significativas no comportamento dos alunos em relação à escola e à aprendizagem.

*No que diz respeito ao meu trabalho como professora, a maior dificuldade que eu enfrento não é quanto ao material, nem o fato de ter que estudar para preparar uma aula, mas é a resistência dos alunos; já trabalhei em escolas públicas situadas em cidades menores, como Araras e Louveira, e existe uma grande diferença entre os alunos daquela época e os alunos de hoje aqui em Itatiba, que também é uma cidade de pequeno porte, onde trabalho atualmente. Em Araras e Louveira, mesmo com classes superlotadas, eu conseguia desenvolver um bom trabalho, os alunos eram mais comprometidos; quando chegavam ao ensino médio, eles conseguiam acompanhar de forma satisfatória os conteúdos desse segmento, o que de alguma forma os motivava a continuar estudando. Em Itatiba eu percebo uma lacuna muito grande nos conteúdos adquiridos no ensino fundamental e isso faz com que os alunos tenham mais dificuldade em acompanhar os conteúdos deste segmento... Eu já trabalhei com classes em que, para conseguir um mínimo de aprendizagem, era necessário separar os alunos em grupos de acordo com as dificuldades; eu preparava listas de exercícios compatíveis com cada grupo e assim esclarecia as dúvidas e corrigia as deficiências que iam surgindo. Funcionava quase como uma aula particular para cada um; porém para que este processo dê resultado, os grupos precisam ser formados por três alunos no máximo, e as aulas precisam ser duplas, porque para a formação dos grupos existe uma movimentação e numa classe com número elevado de alunos e*

---

<sup>3</sup> OFA: Ocupação de função atividade. Trata-se de professores não concursados.

*com uma aula de 50 minutos este processo é totalmente inviável.*  
(Entrevista, Profa. Angélica)

Angélica não é uma professora com tanto tempo de magistério, e seu depoimento leva-nos a alguns questionamentos: Os alunos mudaram tanto assim ou ela se encontra em uma fase de desencanto pela profissão? Ou, atualmente, estará ela inserida numa escola que lhe dá pouco incentivo para continuar buscando propostas alternativas em sala de aula? Evidentemente, não há como ignorar que, além da massificação do ensino, a rede pública estadual de São Paulo, na última década, ao adotar o regime de progressão continuada, acabou implantando a promoção automática e, com isso, muitos alunos acabaram desinteressando-se pela escola e pelo conhecimento. Se, por um lado, como nos diz Esteve (1995, p. 95), “os professores enfrentam sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social”, de outro, os alunos, diante das transformações ocorridas nos sistemas de ensino em consequência das políticas públicas, também não consideram a escola uma instituição cujo papel fundamental é a produção de saberes. Como diz Charlot (2005, p. 83), “um número crescente de alunos, particularmente nos meios populares, vão à escola somente para ter um bom emprego no futuro, estando a ideia de escola desvinculada da ideia da aquisição do saber”.

Este parece ser o maior desafio que os professores vêm enfrentando: como mobilizar esses jovens para o saber, se muitos deles já estão desanimados com a profissão? Se os professores com certo tempo de magistério comparam o contexto atual com o passado e percebem diferenças significativas, como será o caso de quem está ingressando? Isso nos remete à professora Ana.

Ela ingressou no magistério como professora substituta — ou eventual, como se denomina atualmente —, quando estava terminando a graduação, em 2008; e, comparando o seu início de carreira com o dos demais professores, é possível perceber as lutas, os dissabores vividos neste momento atual, tão contraditório para a vida profissional do professor. Um desses dissabores diz respeito à não aceitação de Ana, como profissional docente, pelos demais professores, devido a sua condição de professora eventual — categoria profissional criada pelo próprio Estado. *O professor eventual é visto como um quebra-galho... Sinto, ainda uma discriminação por parte dos professores efetivos da escola; alguns não falam com os professores eventuais, tratando-os com muita indiferença e arrogância.* (Entrevista, Profa. Ana)

O choque entre a realidade da sala de aula e a realidade idealizada ao longo de sua vida estudantil tem levado essa jovem professora a repensar o seu desejo de continuar na carreira docente. Ana vive a fase denominada, por alguns autores que estudam o início de carreira, de “choque com a realidade”. Esteve (1995, p. 109), ao analisar essa fase, diz: “O professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação”.

Esse “choque com a realidade” torna-se mais pesado ainda para a jovem professora, principalmente no que diz respeito à relação que os alunos têm com os professores atualmente. Essa relação sofreu mudanças profundas nas últimas décadas, segundo Esteve (1995, p. 107):

Há vinte anos, verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes.

Essas mudanças de relações têm sido marcantes no início de carreira da jovem Ana:

*Não consegui ainda despertar a atenção dos alunos das duas turmas com as quais estou trabalhando: uma de quinta série e outra de sexta série. Os alunos falam junto comigo, gritam, fazem a maior algazarra. Sinto que não estou conseguindo desempenhar o meu trabalho. [...] Os alunos parecem não ter interesse em nada da escola; para eles a escola e os seus ensinamentos não têm nenhum significado, chegando mesmo a dizer, que não irão fazer nada, porque eles não serão reprovados, devido à progressão continuada, ou seja, fazendo ou não as atividades, estudando ou não, todos serão aprovados. Este é um outro fator que compromete seriamente o trabalho do professor, principalmente o professor eventual. A partir do momento em que não há compromisso com a aprendizagem, o ambiente escolar, para estes alunos, é um local de recreação; eles não ficam quietos e não param de falar um só momento. A escola para estes alunos é apenas o cumprimento de uma formalidade. (Entrevista, Profa. Ana)*

O professor, como todo trabalhador, é amparado por um conjunto de leis que lhe asseguram certa estabilidade para o exercício de sua função. Entretanto, o que se observa é que, desde o início dessa legislação, tais direitos não têm sido assegurados a todos os envolvidos nessa atividade. Contratações de professores temporários, professores substitutos foram comuns em décadas passadas e ainda o são, nos dias



atuais, nas secretarias de educação de vários Estados, em virtude da expansão do ensino, sem um mínimo de planejamento, da qual resultou uma carência de professores e, até mesmo, de prédios escolares em condições adequadas para uma educação de qualidade.

*Eu vejo três situações distintas: quando o professor é efetivo, ele tem uma estabilidade, tem o seu pagamento em dia, e tem o respeito dos alunos, da escola, e dos colegas. Quando o professor é OFA, este professor, embora não tenha vínculo com o Estado (não é estatutário), ele tem seus direitos assegurados, ele tem aulas o ano todo e o vínculo com a escola é mantido até o fim do ano. Para o professor eventual é complicado, ele recebe um mês atrasado, recebe o seu pagamento de acordo com o número de aulas dadas, não recebe descanso remunerado. [...] A maior dificuldade do professor eventual é que em alguns casos, ele trabalha num mesmo dia várias disciplinas diferenciadas, na maioria das vezes disciplinas que não são compatíveis com sua graduação. [...] Acontece com frequência; quando chego na escola, não são todas, para substituir um professor que se ausentou não existe nenhum direcionamento sobre o que vai ser trabalhado na classe, não há comprometimento do professor e nem da direção da escola, quanto a este fato. (Entrevista, Profa. Ana)*

Na profissão docente não há acolhida aos novos professores. Quando estes chegam à escola, precisam aprender a trabalhar e a resolver seus problemas sozinhos. Mas estão preparados para isso? É nesse ambiente de insegurança, dúvidas e incertezas que o professor novato precisa encontrar o “equilíbrio” a que se refere Cavaco (1995).

O sentimento de profissão do trabalhador em relação ao seu trabalho independe das condições em que este é realizado. Se comparado com a história dos professores Angélica e Artur, o caso da professora Carmen ocorreu na contramão do processo de constituir-se professor: mesmo exercendo o magistério contra a sua vontade, a sua entrada no magistério como professora de matemática, podemos afirmar, foi por acaso:

*Comecei a fazer ciências biológicas na Faculdade Anchieta, em Jundiaí, pensando que seria bióloga. No terceiro ano eu descobri que o curso era licenciatura curta em ciências, quase abandonei o curso; entretanto, o MEC, eu acho, não tenho muita certeza, estabeleceu uma lei que, para ser professor, era necessária a licenciatura plena, mas quem possuía licenciatura curta, poderia dar aulas, desde que o professor fizesse complementação pedagógica. Assim, no terceiro ano eu optei por matemática, porque eu gostava mais, e me achava apta para dar aulas de matemática, graças ao conteúdo que estudei no Objetivo. (Entrevista, Profa. Carmen)*

O ingresso na carreira docente, para a professora Carmen, não foi um processo contraditório, em virtude de a escola naquele momento — início dos anos de 1990 — apresentar características semelhantes à escola de sua época como estudante. Como nos

diz Cavaco (1995, p. 164), “perante a necessidade de construir respostas urgentes para as situações complexas que enfrenta, o professor jovem<sup>4</sup> pode ser levado a reatualizar experiências vividas como aluno e a elaborar esquemas de actuação que rotiniza e que se filiam em modelos tradicionais”.

Ela foi bem recebida e requisitada para trabalhar em outras escolas. Foi um momento em que ela se sentiu valorizada:

*Consegui aulas de imediato e iniciei minha prática com uma postura totalmente conteudista e, como o ensino daquela época era desta forma, eu não enfrentei muitas dificuldades. Como não havia muitos professores, se o professor realizasse um bom trabalho numa escola, no ano seguinte ele era disputado por outras escolas; era comum você estar trabalhando e receber convite de outras escolas para trabalhar. Esse foi um bom momento vivido pelo professor. (Entrevista, Professora Carmen).*

Talvez por ser aceita pelos colegas e por trabalhar em condições que lhe permitiram reproduzir modelos de aula que já conhecia, o que de alguma forma lhe deu segurança, não sentiu necessidade de buscar novas formas de ensinar. No entanto, chama-nos a atenção quando ela diz:

*Durante este período eu nunca me senti professora; eu ensino por ensinar, é um trabalho que eu gosto de fazer e procuro fazê-lo da melhor forma possível, gosto de matemática, gosto de ensinar matemática, mas não me sinto professora. (Entrevista, Profa. Carmen, grifos nossos).*

Quais os sentimentos envolvidos na atividade docente, para que um trabalhador exercendo essa atividade se sinta professor?

Os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, que dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 38).

Trabalhando atualmente numa escola totalmente modificada, em virtude das mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, é nítido o desencanto da professora Carmen com a atividade docente nos dias de hoje:

---

<sup>4</sup> A autora usa o adjetivo “jovem” para referir-se ao professor em início de carreira.

*Trabalhar na escola pública, nos dias de hoje, está muito complicado. A escola atual, em relação à época em que ingressei no magistério, está muito modificada. Quando iniciei no magistério, as aulas eram pesadas, com muito conteúdo e resolução de exercícios na lousa. Eu preparava o aluno para concurso, vestibulares, qualquer prova que ele fosse fazer que envolvesse conteúdos de ensino fundamental, ele reunia condições para realizar uma boa prova. A cobrança era muita, tanto de minha parte como também da escola. O aluno tinha receio da reprovação, ele não queria ser reprovado. A diferença é que ele era consciente que precisava estudar, pois existia reprovação. (Entrevista, Profa. Carmen)*

Provavelmente, seu isolamento nas escolas onde atuou, até mesmo por nunca ter se efetivado na rede — e também por não se sentir valorizada pelos colegas ao longo de sua carreira, como havia sido ao ingressar —, pode ter provocado tanto desencanto. Talvez ela não tenha procurado pelas brechas do sistema, em busca de saídas para enfrentar a atividade docente em constante mutação. Pelo contrário, como nos diz Cavaco (1995, p. 165), “ao modelar a sua identidade profissional, o professor tende apenas a fixar-se defensivamente nos saberes que domina e/ou nos que são veiculados por manuais e programas, tornando-os estáticos e dogmáticos”. Tal postura também nos remete à ausência, nas escolas, de reflexões partilhadas com o aluno que aí está, pautadas pela busca coletiva de soluções para o novo contexto. Esses espaços de reflexão partilhada permitem “o permanente questionamento das dificuldades e problemas da função docente e dos seus aspectos mais inovadores, como condição para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.” (CAVACO, 1995, p. 166).

Essa ausência de reflexões no interior das escolas fez-se presente nas trajetórias desses quatro professores, embora elas sejam bastante singulares. Artur e Angélica, provavelmente, viveram o que Huberman (1995, p. 39) denomina de fase da “descoberta” no início de carreira. Essa fase “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por sentir-se colega num determinado corpo profissional”. Cada um deles, a sua maneira, foi se descobrindo na profissão e identificando necessidades para nela manter-se, principalmente, por processos de formação continuada. No caso de Artur, até hoje ele é um entusiasta por novas possibilidades de trabalho em sala de aula, participando de eventos em educação matemática; Angélica buscou cursos de pós-graduação *lato sensu*, na tentativa de encontrar respostas aos problemas que enfrentava. Mas, diferentemente de Artur, parece estar entrando numa fase de desinvestimento — como discutiremos a seguir.

Já Ana, provavelmente, precisaria ter turmas sob sua responsabilidade para, talvez, sentir-se fazendo parte da comunidade profissional docente.

## **Táticas de sobrevivência no exercício da profissão docente**

Vencida a etapa de ingresso no magistério, como os professores conseguem nele manter-se? Nosso objetivo é discutir as táticas (CERTEAU, 2002) de sobrevivência utilizadas pelos professores diante das adversidades que encontram no exercício da atividade docente, nos vários momentos de sua trajetória profissional.

Assim, diante das “estratégias” (CERTEAU, 2002) adotadas pelos sistemas de ensino (público ou privado), os professores criam suas táticas — como formas de contrapontos e até mesmo de sobrevivência. São recursos que vão buscando para sobreviver na profissão e encontrar não apenas satisfação (ou não) naquilo que realizam, mas também a razão de ser professor.

A literatura destaca a importância das várias etapas da trajetória profissional vividas pelos professores, ao analisar como eles enfrentam as dificuldades do cotidiano da sala de aula. Os depoimentos dos professores apontam que o modo de enfrentar as adversidades no seu trabalho está ligado à forma como este parece aos olhos da sociedade, da escola e das políticas públicas, como é visto pela sociedade, pela escola e pelas políticas públicas.

A professora Carmen vivenciou, ao longo de sua trajetória, dois momentos contraditórios que foram responsáveis pelo conformismo e pelo desânimo no seu fazer docente nos dias de hoje, em que, mesmo aposentada, trabalha como professora eventual.

*Ingressei na escola pública como ACT na E.E. Conde Parnaíba, em Jundiá. Naquele momento era vantajoso ser ACT, pois o professor nessas condições tinha alguns direitos como os efetivos, mas tinha a opção de escolher escola e carga horária que gostaria de trabalhar. [...] Eu sempre escolhi muito a escola que iria trabalhar. Eu nesse período trabalhei somente em boas escolas, sempre próximo de minha casa e com a carga horária que era conveniente para a minha vida pessoal. (Entrevista, Profa. Carmen)*

Duas reflexões são suscitadas pela fala da professora Carmen: a condição vantajosa de professor ACT e o *status* social vivenciado pelo magistério naquele momento foram tão significativos que não despertaram o seu interesse em desenvolver-se profissionalmente. Ou, até mesmo, o fato de não se sentir professora tirou de seus

ombros a responsabilidade de ir em busca de aperfeiçoamento, já que não se sentia uma profissional da educação.

A professora Ana viveu momentos difíceis, em consequência da contradição entre o ideal de escola que a levou a optar pela carreira docente e essa mesma escola que a recebeu no momento do seu ingresso no magistério. O processo de construção de sua identidade como professora tem lhe proporcionado momentos de reflexão sobre sua vida pessoal e profissional que ainda mantêm vivo o desejo de ser professora.

*Terminada a Licenciatura, comecei a lecionar em uma escola estadual em Jarinu, São Paulo. Trabalho com turmas de quinta e sexta séries. Estou substituindo um professor que não é efetivo, mas que tinha assumido estas aulas no início do ano. Agora no meio do ano apareceram aulas livres para ele. Os alunos gostavam muito deste professor e, quando cheguei para substituir, eu percebi uma revolta muito grande por parte dos alunos, pela mudança do professor. [...] Revendo minha trajetória, sempre tive alguém que me dissesse o que fazer e como fazer. O grande desafio é que na sala de aula eu tenho que decidir, tenho que mandar e não estou conseguindo exercer minha autonomia na sala de aula. Penso também que, por ser muito nova ainda, os alunos não me respeitam. Não consegui ainda despertar a atenção dos alunos das duas turmas com as quais estou trabalhando: uma de quinta série, e outra de sexta série. (Entrevista, Profa. Ana)*

Podemos considerar que os ocupantes de posições instáveis, movidos pelas contradições dessas estruturas, são obrigados, para viver ou sobreviver, a praticar uma forma de auto-análise que, muitas vezes, dá acesso às contradições objetivas de que são vítimas e às estruturas objetivas que se exprimem através delas.

O ingresso, no magistério, dos quatro professores em questão aponta o empenho pela educação demonstrado por eles, independentemente do momento vivido e da realidade da sala de aula; cada um, mobilizado pelas suas crenças relativas ao fato de ser professor, procurou, dentro de sua realidade e de suas limitações, desenvolver o seu trabalho de forma a ser aceito no universo da profissão.

Esse era o desejo da professora Carmen, mesmo não se sentindo professora:

*Neste período eu era conhecida por ser uma professora que cumpria todo o programa estipulado no início do ano letivo, uma professora que passava muitos exercícios e também pelo fato de vários alunos meus que pretendiam fazer faculdade conseguirem bolsa integral em escolas particulares e cursinhos preparatórios para estes concursos. (Entrevista, Profa. Carmen)*

O mesmo desejo de realizar um trabalho produtivo parece ser o objetivo da professora Ana que, apesar de todas as dificuldades pertinentes à condição de trabalho do professor eventual, carregava consigo crenças que julgava importantes para o exercício de um bom trabalho em sala de aula.

*Normalmente, quando chego numa escola para substituir um professor que se ausentou, não existe nenhum direcionamento sobre o que vai ser trabalhado na classe, não há comprometimento do professor e nem da direção da escola, quanto a este fato. Entretanto, existem escolas em que, quando há substituição, o professor eventual recebe o material preparado pelo professor da disciplina e o direcionamento de como deverá ser feito tal atividade, nestas situações é possível realizar um bom trabalho. Fui chamada para substituir o professor de Filosofia numa turma de segundo ano do ensino médio regular, o qual não havia deixado material algum, ficando sob a minha responsabilidade, graduada em matemática, escolher o material a ser trabalhado. Escolhi um texto que falava sobre o homem contemporâneo. Chegando à sala mandei que os alunos copiassem do quadro o conteúdo, porque o professor iria trabalhar este conteúdo quando retornasse. Esta foi a única maneira de fazer com que os alunos prestassem atenção na aula e fizesse as anotações. Passados alguns dias, quando retornei nessa mesma turma para substituir o professor de Química, para minha surpresa os alunos disseram que não iriam fazer nada, porque o professor de Filosofia havia dito para esquecer o que a professora substituta havia trabalhado; quanto ao texto, eles poderiam arrancar a folha e jogar na lata do lixo. Foi um momento muito angustiante. Levei este fato ao conhecimento da coordenadora, que conversou com o professor, o qual justificou que era greve e a intenção era deixar os alunos sem fazer nada mesmo. Nesse dia, chorei na sala da coordenação, sentindo-me desprestigiada pelo colega de profissão. Mesmo sendo período de greve, a escola me chamou para trabalhar; caso não atendesse o chamado da escola quando solicitada, corro o risco de nunca mais trabalhar [...] Em algumas classes de ensino médio regular, onde atuei como professora eventual, eu já consegui realizar um bom trabalho, este fator depende muito da classe e da direção da escola. [...] As únicas classes em que me sinto realizada quando trabalho são as classes de EJA. São alunos com os quais realizei o meu melhor trabalho, foi realizado durante um mês – na licença prêmio da professora da turma, ela deixou o planejamento das aulas e os conteúdos que deveriam ser trabalhados. (Entrevista, Profa. Ana)*

A professora Angélica também trabalhou como professora eventual no seu início de carreira e conseguiu passar por essa fase de uma forma menos traumática, mas esse momento foi importante para que desenvolvesse um sentimento de respeito e colaboração para com o professor eventual.

*O primeiro contato com a sala de aula foi quando estava na faculdade. Eu tinha que fazer estágio, a professora saía e eu assumia*

*a turma; já dominava a classe e aí eu aplicava o método que estava sendo estudado e trabalhado na faculdade, e quando eu percebi já estava na profissão. [...] Embora eu não tenha enfrentado muitas dificuldades como professor eventual, porque logo que comecei, eu organizei pastas com os conteúdos das disciplinas; mesmo que o professor faltoso não deixasse material, eu tinha como trabalhar na sala de aula. Esse professor eventual, num mesmo período, trabalhava várias disciplinas para as quais não foi formado, e muitas vezes, ele é chamado quase na hora de começar a aula, porque surgiu algum imprevisto com o professor efetivo. Nesse momento, o professor que quase sempre está iniciando na carreira entra na classe sem saber o que trabalhar e como trabalhar; isso provoca um desgaste muito grande, já que o aluno percebe esta situação, e controlar a classe nessas condições fica uma tarefa quase impossível. Eu tenho noção das dificuldades enfrentadas por esse professor como eu e, por este motivo, quando preciso faltar eu deixo material para ser trabalhado, explicando o que fazer e como fazer; quanto às dúvidas que irão surgir durante estas aulas, deixo anotado no material que estas serão esclarecidas na próxima aula. (Entrevista, Profa. Angélica)*

Destacam-se nesses depoimentos os problemas decorrentes da forma de contratação do professor. Em algumas secretarias de educação, o professor eventual constitui uma força de trabalho alternativa, da qual as secretarias se utilizam para suprir a falta de professores. Em algumas disciplinas, em virtude da carência de professores efetivos na rede pública, o professor eventual trabalha com uma classe durante todo um ano letivo, sem possuir habilitação compatível com a disciplina que está trabalhando.

Um fato instigante nessa realidade da escola pública, no que diz respeito ao professor eventual ou temporário, é que a escola, assim como ocorre em outros setores, ao fazer uso da mão de obra temporária, legítima para o professor a condição de mão de obra descartável, uma vez que a condição de trabalhador docente está submetida à decisão do Estado.

Por outro lado, em virtude do sistema de avaliação externa ao qual a escola está submetida, a direção das escolas, ao atribuir as aulas, prioriza os professores efetivos, no que diz respeito às classes e aos horários, porque a escola tem uma garantia de que o professor nela ficará até o término do ano letivo. Para o professor temporário, isso implica grandes transtornos para o trabalho: carga horária que, muitas vezes, não compensa financeiramente, além de horários de aulas alternados, que dificultam a vida pessoal do professor.

O processo de flexibilização das relações de trabalho, uma tendência geral no mundo do trabalho, está presente também na educação. No caso da educação pública, percebemos que um artifício — o trabalho temporário —, que deveria ser utilizado por

um período predeterminado, está se consolidando como solução definitiva para a carência de professores.

Dentro do atual quadro do magistério, o mais comprometedor, sem dúvida, é a situação do professor eventual, que pode ministrar aulas de qualquer disciplina. Como nos diz Campos (2002, p. 22), “compreende-se, assim, que se pode chamar de ‘professor’ qualquer um, que saiba ou presuma saber, e não somente ao que saiba ou deva saber ensinar”. Esse professor, diante dessas condições, dificilmente poderá construir sua identidade profissional, tal como defendido por Dubar (2005) e Lüdke e Boing (2004).

No entanto, mesmo com essa situação de vínculo empregatício desfavorável, é possível constatar que alguns professores buscam desenvolver a atividade com postura ética e profissional. Por exemplo, o professor Artur teve a sua condição de profissional despertada pelo universo da sala de aula, que o motivou a sair em busca de novas maneiras de trabalhar os conteúdos com os alunos.

*A partir do instante em que eu mudei a minha maneira de pensar o magistério, eu comecei a estudar mais. Eu tinha uma preocupação muito grande em preparar aulas, explicar os conteúdos de forma mais simplificada e posso assegurar que foi nesses momentos que eu aprendi muita coisa, acho que aprendi mais do que ensinei. [...] Mesmo com um ambiente favorável ao meu trabalho, eu percebia algumas lacunas que eu não conseguia preencher. A matemática ainda era um deserto que precisava ser explorado e, como o interesse dos alunos era muito grande, eu saí em busca de algo que me proporcionasse significado ao que estava ensinando e foi nesta busca que encontrei verdadeiros tesouros. (Entrevista, Prof. Artur).*

Cada professor, em particular, tinha motivos para acomodar-se: uns, pela tranquilidade que viviam no universo da sala de aula; e outros, pelas dificuldades para exercer o seu trabalho, quando substituíam vários professores de diferentes disciplinas. No entanto, é possível identificar um traço comum entre eles: todos estavam comprometidos com a aprendizagem dos seus alunos, mesmo em condições precárias e com dificuldades para serem aceitos pela escola e por seus membros.

Os professores iniciantes não são acomodados, acreditam na educação. Buscam ajuda, normalmente respeitam os alunos, compreendem suas dificuldades. São mais flexíveis, buscam inovar, aplicar algumas coisas que aprenderam durante o curso de magistério em sala de aula. Só que muitas vezes não conseguem os resultados que esperavam. Mas sempre estão tentando, apesar de sua insegurança. (FREITAS, 2002, p. 167)



Nessa fase de sobrevivência, os professores buscam seus próprios caminhos, os quais poderão conduzir a grandes realizações profissionais ou ao desânimo diante das dificuldades, como apontado por Huberman (1995, p. 39):

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional; o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

A expansão do ensino a todas as classes sociais implicou um aumento quantitativo de alunos nas escolas e exigiu a ampliação do número de professores. No entanto, a cada ano a escassez de professores vem se acentuando, o que tem provocado o ingresso no magistério de um número cada vez maior de profissionais não qualificados, ou seja, sem a formação inicial especializada para ser professor de matemática.

O atendimento a tal demanda — tanto da expansão do ensino quanto dos profissionais que atuam nas escolas — tem provocado o surgimento de novos problemas de ordem qualitativa que, para serem discutidos, precisam de uma reflexão mais profunda entre os próprios professores e os demais atores da escola. Isso não está ocorrendo, o que provoca um desencantamento nos professores, quando comparam a realidade da escola nos dias de hoje com a realidade da escola de alguns anos atrás, para a qual eles olham com certo saudosismo. Falta-lhes a compreensão de que, além dessas mudanças provocadas pelos sistemas de ensino, os alunos também mudaram, assim como a sociedade; e a expectativa que se tem da educação escolarizada também mudou.

Esteve (1995) distingue dois grupos de fatores que contribuem para o estudo da pressão da mudança social sobre a função docente:

- Chamam-se *factores de primeira ordem* os que incidem directamente sobre a acção do professor na sala de aula, modificando as condições em que desempenham o seu trabalho e provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do mal-estar docente.
- Os *factores de segunda ordem* referem-se às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência. Este segundo grupo de factores tem uma acção indirecta, afectando a motivação e a implicação do professor. (ESTEVE, 1995, p. 99, grifos do autor).

Os depoimentos dos professores nesta pesquisa evidenciam esses fatores. No caso de Carmen, ela constata a necessidade de mudanças de postura diante das

necessidades dos alunos, mas parece não se sentir confortável com isso, o que pode estar afetando sua motivação para continuar na profissão:

*Eu mudei muito a minha maneira de ser professora em relação ao momento em que iniciei no magistério. Eu nunca fui de conversar com aluno, entrava na classe e logo em seguida começava a trabalhar. Agora nesta nova realidade, já houve momentos em que eu precisei perder quase metade da aula, para falar com os alunos sobre respeito aos outros e ao local em que se encontra. Isto porque, no meio da explicação um aluno xingou uma aluna de todos os nomes, quase chegando às vias de fato. Infelizmente este é um fato que acontece com frequência, o aluno vai a escola para fazer de tudo menos estudar, prestar atenção na aula. (Entrevista, Profa. Carmen).*

Artur também analisa as mudanças que sofreu nas suas condições de trabalho e aponta para aquelas que interferem diretamente na sua ação em sala de aula:

*Mesmo durante o período da ditadura militar havia tranquilidade para o trabalho; havia uma condição melhor de trabalho, não que eu gostasse daquele momento, mas no que diz respeito ao trabalho, eram melhores as condições. Financeiramente era melhor, o professor tinha sua carga horária toda na escola pública e você conseguia se manter, eram oferecidos, já naquela época, cursos que hoje também são oferecidos; eu não via perseguição, pelo menos no que diz respeito a matemática.[...] Tempos depois, de forma inexplicável, nós, professores, fomos perdendo tudo isso. Foi nesse momento que teve início o processo de desvalorização e desprestígio do professor.[...] Este processo teve o seu início quando começou a faltar compromisso com a disciplina no interior da escola e fora da escola. Os alunos tomaram conta, e o professor ficou sem respaldo por parte da direção, coordenação e até mesmo das autoridades. É comum, nos dias de hoje, notícias sobre agressão a professores, diretores, funcionários da escola, violência entre os alunos, drogas. Infelizmente tudo isto faz parte do cotidiano de algumas escolas públicas. Tudo isto interfere na qualidade do trabalho do professor, pois, nesse cenário, o professor, quando consegue realizar algo, ele realiza o que as condições lhe possibilitam fazer. (Entrevista, Prof. Artur).*

Os reflexos da mudança social que afeta a escola interferem diretamente no professor, na maneira de auto-analisar-se como profissional, diante das condições de seu fazer docente, dos resultados obtidos e, principalmente, da maneira como é visto o seu trabalho pelas autoridades gestoras do sistema educacional e pela sociedade. Essa auto-análise provoca, na vida profissional do professor, efeitos variados, que vão desde o desânimo até a busca de novos horizontes, de novos caminhos, como forma de manter aceso o entusiasmo pela atividade docente. O depoimento seguinte é revelador:

*Neste momento da minha carreira, estou meio perdida; eu já fiz duas pós-graduações lato sensu, a primeira foi modelagem matemática, a segunda saiu um pouquinho fora, foi com a psicopedagogia. Eu procurei a psicopedagogia como forma de me preparar melhor para trabalhar com o ensino fundamental. Eu tenho dificuldade de trabalhar com turmas de 5ª e 6ª séries; com a psicopedagogia eu tinha o objetivo de me adequar melhor nesse segmento e com essas séries. Quanto ao mestrado, eu ainda quero fazer um mestrado, só que eu percebo que ainda não é o momento. Eu não sei ainda se quero fazer em educação – que tem em Itatiba. Na verdade eu gostaria mesmo de fazer é na área de matemática pura. Como em Itatiba não tem, eu teria que sair da cidade para estudar na USP ou Unesp/ Rio Claro. É numa dessas universidades que eu gostaria de fazer o mestrado. [...] Neste momento da minha vida, o meu projeto profissional é trabalhar numa universidade com pesquisa ou sala de aula, mas também não é uma coisa muito definida ainda. (Entrevista, Profa. Angélica).*

Essa indecisão da professora Angélica remete-nos a alguns questionamentos: como pode uma professora que iniciou sua carreira profissional de forma diferenciada, entusiasmada com a profissão, demonstrando segurança, determinação, consciência profissional para buscar soluções para as dificuldades que surgiam na sala de aula durante esse período, viver esses momentos de indecisão em relação à profissão? Quais os motivos que têm provocado essa oscilação, ou até mesmo uma mudança de rumos na sua vida profissional? Seriam as condições de trabalho docente, o descaso do sistema educacional e da escola para com o seu trabalho? No entanto, ela própria busca encontrar motivos para continuar na profissão: *Parece estranho, mas quem ainda reconhece o trabalho do professor é o aluno, e o meu entusiasmo com o magistério ainda persiste, graças ao carinho e o reconhecimento dos meus alunos para com o meu trabalho* (Entrevista, Profa. Angélica). Assim como Angélica, muitos docentes acabam encontrando, no reconhecimento dos alunos, motivo para permanecer no magistério.

Não obstante, a professora Carmen, embora já aposentada, ainda sofre com a condição de desprestígio em que vive o professor nos dias de hoje.

*Em Jundiaí o professor era respeitado, admirado; quando você dizia que era professor, você era visto com admiração; se fosse professor de uma escola tradicional da cidade, este tratamento era mais diferenciado ainda. Atualmente, quando você fala que é professor, é comum você ouvir: “mais um sofredor”, ou então frases do tipo: “Você é professor? Eu também fiz faculdade para ser professor, mas nunca trabalhei como professor, aguentar desaforo de aluno, ganhar mal, é uma coisa que eu não quero para minha vida”. O desprestígio chegou a um nível, que o estudante faz faculdade, ele aceita qualquer trabalho, menos ser professor. (Entrevista, Profa. Carmen).*

Também para a professora Ana, os efeitos da mudança social estão se fazendo sentir: provocam questionamentos quanto a sua permanência ou não no magistério:

*Quanto aos planos para o futuro, já pensei em desistir do magistério, fazer vestibulinho para a escola técnica de química. No entanto, refleti melhor, percebi que seria um retrocesso, mas está muito difícil! Os alunos estão muito rebeldes, os pais não educam mais os filhos. Assim, sobra tudo para a escola e o professor, os alunos não estão mais preocupados em aprender. Se o perfil dos alunos modificar, acho que continuo no magistério, ou se eu trabalhar somente com turmas de EJA. Sonho em fazer mestrado para dar continuidade ao trabalho de iniciação científica. Mas por enquanto são apenas sonhos. (Entrevista, Profa. Ana).*

Nos depoimentos das professoras Carmen e Ana, percebemos claramente o desencanto com a profissão docente; as mudanças foram muitas e causaram fortes impactos na auto-estima do professor e o desânimo vai ganhando força. Como diz Cavaco (1995, p. 183), a própria sociedade alimenta esse desânimo,

aponta-lhe o caminho da resignação e de desistência. Corre então o risco de encontrar como solução o distanciamento amargo, o alheamento, o fechamento em relação a desafios e oportunidades, de se deixar corroer pela percepção de que é incapaz de acompanhar o desenvolvimento do saber, de continuar a aprender, a descobrir novos horizontes de conhecimento!

O depoimento do professor Artur caminha na contramão dos demais depoimentos. Em momento algum ele se deixou abater perante as dificuldades e as incertezas surgidas durante o período em que trabalhou na escola pública sob o regime de título precário, nem mesmo quando as mudanças sociais na sala tiveram o seu início; pelo contrário, foi nesse momento que ele saiu em busca de soluções e respostas, participando de congressos, cursos de especialização, com o objetivo de melhorar cada vez mais a qualidade de suas aulas, tornando-as atrativas para seus alunos, pois entendia que essa era uma das maneiras eficazes de combater a indisciplina e o desinteresse pela matemática.

No meio dessas reflexões, podemos indagar: quais são as motivações que fizeram com que esse professor, hoje com 40 anos de magistério, ainda mantenha acesos o gosto e o entusiasmo pela atividade docente?

*Em 1996, eu fiz um curso de especialização na PUC-Campinas. Foi muito bom! Foi um curso excelente. Eu não fiz com o objetivo de dar aulas em faculdade, foi pelo conhecimento mesmo. Eu queria muito conhecer o outro lado da matemática, a matemática contextualizada, interessante, bonita, e isto foi ficando cada vez mais empolgante. [...]*

*Eu nunca parei de estudar. Na minha profissão nenhum dia é igual ao anterior; todos os dias eu me sinto desafiado, não tanto pelos alunos, mas no intuito de buscar uma matemática mais agradável ao jovem, eu tenho pesquisado muito, tenho feito cursos, agora por último eu fiz um curso de verão na USP sobre história da matemática. [...] Estou escrevendo um livro sobre Pitágoras; já escrevi um livro para o ensino fundamental que foi aprovado pelo MEC. Eu não parei em momento algum; ainda me sinto em plenas condições de produzir alguma coisa nova, continuo lutando pela minha profissão, e agora surgiu uma nova oportunidade, o ensino superior, uma faculdade aqui de Jundiaí, abriu um processo seletivo, fui aprovado e talvez seja mais uma meta que eu tenha que cumprir, eu acredito que minha profissão para mim é mais uma missão. Isto porque em vários momentos de minha vida eu percebi e ainda percebo que a matemática serve como um canal de transmissão de outros conhecimentos. Para o aluno, o professor é um espelho e, embora com todo este massacre que o professor vem sofrendo por parte da mídia e dos dirigentes da educação, a figura do professor representa muito para o aluno. Já houve dias em que só consegui ensinar alguma coisa de matemática depois de conversar com os alunos outros assuntos relacionados com sua vida diária; normalmente valores humanos como respeito, ética entre outros. [...] Uma coisa que mantém aceso o entusiasmo com a sala de aula, e com o magistério, é o fato de encarar o meu trabalho em alguns momentos como missão, não que com isto eu tenha que ganhar mal, ser humilhado, e sujeitar-me a determinadas situações de desprestígio, mas o caráter de missão está relacionado com o fato de procurar fazer o meu trabalho da melhor forma possível; eu não tenho reconhecimento da escola, diretores, coordenadores; eu tenho reconhecimento dos meus alunos e é por eles que eu procuro fazer o meu trabalho da melhor forma possível. É muito gratificante você saber que o seu trabalho contribuiu, de alguma forma, para o sucesso do seu aluno, como pessoa, como profissional. Este é o maior troféu do professor. (Entrevista, Prof. Artur).*

Segundo os estudos sobre os ciclos de vida profissional, Artur já estaria na fase do desinvestimento ou à espera da aposentadoria. Mas ele ainda continua se considerando útil na profissão.

Todavia, a fase final da carreira reflecte principalmente a forma como uma longa experiência de trabalho e o conhecimento que proporciona são integrados, a consciência maior ou menor que a pessoa tem do valor e da consistência do seu esforço no sentido de se continuar como uma presença útil e ainda necessária na sociedade. (CAVACO, 1995, p. 186).

E, por ainda se considerar útil, continua a investir no seu desenvolvimento profissional e mobilizado a compartilhar suas experiências com os colegas de profissão:

*A participação em congressos e outros eventos de educação matemática é uma busca particular minha. Eu tenho curiosidade em saber como as escolas de outras regiões e até mesmo de outros países trabalham o ensino da matemática. Acho engraçado que nestes*

*congressos a comunicação oral dos trabalhos é feita por mestrandos e doutorandos, que são orientados também por doutores, onde eles apresentam o trabalho de pesquisa. Eu participo com o único objetivo de mostrar o que estou fazendo, o que estou tentando ensinar e, para minha surpresa, cheguei à conclusão de que as dificuldades para se ensinar matemática são as mesmas, independente de regiões ou países; o que muda são as maneiras de se buscar soluções para resolver estas dificuldades. (Entrevista, Prof. Artur).*

O comprometimento do professor Artur com a sua profissão, conforme já destacado, vem desde o seu ingresso no magistério, quando, devido à receptividade dos alunos e ao interesse deles pelo que estava sendo ensinado, despontou neste professor o sentimento de valorização, de sentir-se útil, de ser capaz de melhorar a vida dos seus alunos como pessoas e como profissionais. Isso, provavelmente, fez com que saísse em busca de novos caminhos, com o objetivo de melhorar a qualidade do seu trabalho.

Há ainda que considerar que muitos professores sobrevivem na atividade docente não apenas pela sua qualificação profissional, mas pelas táticas que desenvolve. Nesse sentido, Hypolito (1997, p. 87) diz:

Dependendo da lógica, o professor mais adequado tanto pode ser aquele profissional bem preparado, quanto pode ser aquele que não está apto a pensar, mas mostra-se um perfeito executante. Numa ótica tecnicista, o trabalhador do ensino ideal executa o que está prescrito pela supervisão e previsto nos manuais.

Mas, ao submeter-se a essa lógica, o professor perde sua identidade profissional.

## **Uma reflexão final**

Nosso propósito foi trazer um recorte de nossa pesquisa, visando discutir o processo de profissionalização do professor. A discussão sobre a profissionalização e a desprofissionalização sinaliza que é importante conhecer as condições de trabalho dos professores de matemática e, principalmente, a forma como eles vêm exercendo a atividade docente. Na concepção de Hypolito (1997, p. 108):

Nem os professores são os culpados pela desprofissionalização nem os dirigentes desqualificam o trabalho escolar porque assim o desejam consciente e conspiratoriamente. Não é possível discutir profissionalização sem discutir as formas concretas de organização do trabalho, sob pena de atribuir-se a responsabilidade desses processos aos próprios docentes.

Ao analisarmos as condições de trabalho docente dos quatro depoentes, ficou evidenciado que o ingresso no magistério e o exercício da profissão nas últimas décadas vêm sendo marcados pelo processo de desprofissionalização no qual está envolta a

atividade docente. No entanto, ficamos instigados com uma questão: o professor tem consciência da profissionalidade do seu fazer docente?

Analisando os quatro depoimentos, percebemos que a opção dos professores pelo magistério foi motivada pela influência de um professor em sua fase estudantil ou pelas contingências da vida. Porém, o ponto crucial dessa questão é o ingresso no magistério.

Confrontando esse momento com os estudos de Nóvoa (1995), percebemos que o ingresso na carreira docente em razão da falta de professores já caracteriza um traço de desprofissionalização: todos os depoentes tiveram o seu primeiro contato com a sala de aula antes mesmo de concluir a graduação, um fato que não é comum em outras profissões.

Num segundo momento, ao discutir o exercício da profissão docente, quando comparada com outras profissões, duas questões chamaram a nossa atenção: a falta de uma ideologia de classe profissional por parte dos professores, legitimada pela forma pela qual os professores iniciantes (efetivos ou não, professores OFA e professores eventuais) são recebidos pela comunidade escolar: falta-lhes um acolhimento por parte da unidade escolar e do corpo docente que nela atua.

Os dilemas vividos pelos professores em início de carreira, como apontados por Huberman (1995) e Cavaco (1995) e evidenciados nos depoimentos, indicam que essa fase da profissão necessita de uma atenção maior, por parte tanto dos gestores e da comunidade escolar, quanto das próprias políticas de formação docente. O professor iniciante precisa superar essa fase do “choque da realidade” e sobreviver com dignidade e com esperança na profissão.

Se, por um lado, em outras atividades, aos profissionais mais experientes são confiados os trabalhos mais complexos como forma de reconhecimento de sua capacidade profissional adquirida ao longo dos anos de trabalho, por outro, na atividade docente, as classes com melhor rendimento são atribuídas aos professores mais experientes. Aos iniciantes são confiadas as classes mais complexas nos quesitos disciplina e aprendizagem. No universo escolar, portanto, a experiência do professor não indica capacidade profissional no sentido de considerá-lo mais bem preparado para enfrentar desafios de classes mais difíceis.

Nos depoimentos dos professores, fica evidente que em nenhum momento eles relacionam esse fato a um sinal de desprofissionalização, uma vez que o discurso comum a todos eles envolve as condições de trabalho na sala de aula e na escola.

Evidentemente, essas condições interferem no bom desempenho do professor; no entanto, podemos observar que, na maioria das vezes, ele não encara desafios que seriam inerentes a qualquer profissão: atualizar-se constantemente, conhecer seus direitos trabalhistas, associar-se a um sindicato e a uma sociedade científica, inteirar-se das publicações na área, dentre outras providências. No caso dos depoentes, somente o professor Artur revelou conhecer e participar de uma sociedade científica — a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Sair do universo da escola e buscar interlocuções com os pares, em outras instâncias, pode ser um caminho para a busca de alternativas de sobrevivência no magistério. Nesse aspecto, não há como ignorar que, historicamente, como apontado por Nóvoa (1991, 1995), o professor sempre contou com especialistas externos que lhe dissessem o que fazer. O fato de o professor manter expectativas totalmente dissonantes do que a sociedade espera dele quanto a sua função no contexto atual tende a intensificar cada vez mais o processo de desprofissionalização.

No entanto, há que entender que os professores, no próprio contexto de trabalho, sempre poderão criar formas de contestações. Como diz Hypolito (1997, p. 99):

Consoante com a idéia de que a escola não é uma instituição totalmente determinada e que há espaços para práticas sociais conscientizadoras, entende-se nessa perspectiva que, mesmo a escola cumprindo um papel na reprodução social e cultural, os agentes sociais que a constroem desenvolvem práticas que, ao mesmo tempo, reforçam e contestam as formas de dominação e controle.

Enfim, é em constantes tensões que os professores enfrentam a complexidade do trabalho docente: entre aquilo que o professor idealiza para a sua profissão e aquilo que enfrenta no cotidiano escolar; entre aquilo que a sociedade dele espera e aquilo que ele, de fato, consegue realizar; entre o que as políticas públicas esperam e avaliam quanto ao desempenho dos alunos e aquilo que eles de fato conseguem fazer, sem condições materiais e estruturais; entre os baixos salários e a necessidade de sobrevivência, exigindo que, a cada ano, novas aulas sejam incorporadas a sua jornada, para melhoria salarial; entre o desejo de fazer o melhor que pode e a impotência de não conseguir, gerando sérios problemas de saúde.

Nesse movimento, alguns professores são mais engajados politicamente e buscam alternativas de manutenção na profissão com entusiasmo e autonomia — como o caso do professor Artur —; outros estão em momento de balanço na profissão e impotentes para tomar decisões — como a professora Angélica —; outros, ainda,



totalmente desestimulados e sem perspectivas — como a professora Carmen —; e outros, na fase do “choque de realidade” e sem muita certeza de que essa é a profissão que deseja — como se sente a professora Ana.

## Referências

- BOING, Luiz Alberto. **A profissionalização docente**. Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 2002. Disponível em: <[www.pedroarrupe.com.br](http://www.pedroarrupe.com.br)>. Acesso em: 20 ago. 2008.
- CAMPOS, Maria. Feminização do magistério. In: CAMPOS, M. C. S. S.; GASPAR, V. L. (Org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: USF, 2002. p. 13-37.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995. p. 155-191.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995. p. 93-124.
- FRANCISCO, Paulo R. **O processo de desprofissionalização do professor de matemática**. 2009. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade São Francisco, Itatiba/SP.
- FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 155-172, mar. 2002.
- GARNICA, Antonio Vicente M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 77-98.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 31-61.
- HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1.159-1.180, set./dez. 2004.

NACARATO, Adair M.; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 2ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 73-104.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p.109-139, 1991. Dossiê: interpretando o trabalho docente.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995. p. 155-191.

SOARES, Flávia S. **O professor de Matemática no Brasil (1759-1879)**. 2007. 151p. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica – PUC, Rio de Janeiro, RJ.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.