

SER PROFESSOR INICIANTE: UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

BEGINNER TO BE TEACHER: A STUDY ON THE CONSTITUTION OF THE TEACHING OF TEACHERS OF MATHEMATICS

Natal Lânia Roque Fernandes¹
Ricardo da Silva Pedrosa²

Resumo

O artigo é fruto de uma investigação que teve por objetivo compreender o processo de identificação com a docência por meio da construção de itinerários de experiências individuais dos docentes, evidenciando as influências recebidas para a escolha da profissão, bem como os processos formativos. A perspectiva adotada foi a pesquisa (auto)biográfica (JOSSO, 2004; DELORY-MONBERGER, 2008). Foram escolhidos para participar do estudo três sujeitos, levando em consideração que suas biografias se ligavam a denominadores temporais e espaciais comuns: o curso de Licenciatura em Matemática e o tempo de experiência. O processo identitário dos sujeitos foi analisado à luz de teóricos como HALL (2006), NÓVOA (1992), MOITA (1996). Os resultados evidenciaram um processo identitário dinâmico, com conflitos e afetividades presentes na escolha da profissão e com desafios em aprender a lidar com os saberes construídos no processo de formação docente.

Palavras-chave: Identidade. Saberes. Formação. (Auto)Biografia.

Abstract

The article is the result of an investigation that aimed to understand the teaching identification process through the construction of itineraries of individual experiences of teachers, showing the influences received for the choice of profession as well as the training processes. The perspective adopted was the autobiographical research (JOSSO, 2004; DELORY-MONBERGER, 2008). Three subjects were asked to participate in the study, taking into consideration that their biographies were linked to common temporal and spatial denominators: the teacher education program in Mathematics and their time experience. The identification process of the subjects was examined based on the work of HALL (2006), NÓVOA (1992), MOITA (1996). The results show a dynamic process of identity, affectivity conflicts present in the choice of profession and challenges in learning to cope with the knowledge constructed in teacher education.

Keywords: Identity. Knowledge. Training. (Auto) Biography.

¹ Professora do Curso de Licenciatura em Matemática do IFCE-Fortaleza. Doutoranda em Educação na UFC

² Graduado em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Introdução

Dar vez e voz ao professor (Goodson, 1992), que está iniciando sua carreira, eis a idéia central deste estudo! Originado de um processo de iniciação de pesquisa científica, desenvolvido entre o ano de 2008 a 2010, O texto representa o esforço para conhecer a trajetória de vida de professores iniciantes e, assim, compreender o processo vivenciado na identificação com a docência em matemática de professores egressos do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, campus Fortaleza.

O desejo de estudar as narrativas de vida de professores iniciantes foi originado da problemática que norteia a realidade dos profissionais docentes de matemática, na sociedade brasileira atual. Na sociedade contemporânea, denominada de sociedade do conhecimento ou sociedade tecnológica, percebe-se, a cada dia, o crescimento da demanda por um novo perfil docente. Tal demanda tem levado os cursos de formação de professores a desenvolverem processos de formação que construam nos futuros professores, conhecimentos, saberes, posturas que atendam às necessidades postas a essa profissão. Além disso, para atendimento das demandas faz-se necessário pensar a continuidade do processo formativo dos professores, como afirma Torres (1999, p. 103):

Admitir a multiplicidade e a complexidade de competências requeridas ao bom docente (o docente capaz de assegurar uma educação de qualidade), o enorme atraso de sua formação e a acelerada produção de novos conhecimentos e o avanço das tecnologias, implica admitir a necessidade de aprendizagem permanente. (Tradução livre).

Em conjunto com os desafios da formação inicial e continuada, em nosso país, a prática profissional é permeada por uma complexidade de fatores que influenciam o desempenho docente, tais como: desvalorização profissional (baixo salário, carga horária elevada), indisciplina escolar, entre outros.

Em específico, no caso dos professores de Matemática e Física que, embora exista disponibilidade de vagas no mercado de trabalho, enfrentam problema em sua inserção no mundo do trabalho, além disso, a formação, devido aos conflitos existentes sobre que tipo de conhecimento devem compor o currículo do professor dessa área de ensino, que tipo de professor deve ser formado, nos últimos anos tem passado por reformas curriculares¹.

Observa-se que nas universidades que oferecem cursos de licenciatura, dos alunos que ingressam nos cursos, poucos se formam em tempo hábil (três anos e meio a quatro anos). Na instituição que realizamos a pesquisa, das 18 pessoas que concluíram os cursos de Licenciatura

em Matemática e Física no período de 2005 a 2007 (quinze da licenciatura em matemática e três da Física), apenas quatro sujeitos concluíram o curso em tempo hábil (sete semestres), nove concluíram entre sete e meio a nove semestres e cinco entre dez e onze.

Em relação ao mercado de trabalho, em pesquisa recente Ristoff (2008) verificou que mesmo existindo 108.899 vagas para o professor de matemática, apenas 43.204 se encontram em exercício. A situação é agravada em se tratando dos professores de Física, visto que, das 56.602 vagas existentes no mercado, apenas 6.196 são ocupadas pelos professores formados. Além disso, a maioria dos professores dessas áreas de conhecimento enfrenta o desafio constante de construir conhecimentos com os alunos, devido à representação dos alunos de que essas áreas são campos de conhecimentos difíceis.

Esses números apresentados por Ristoff (2008) podem ter relação com a realidade desenhada por Ponte (2010) referente ao desenvolvimento do professor de matemática, não apenas de Portugal como de outros países. Esse autor admite que existem aspectos contraditórios, no sentido que o professor é ao mesmo tempo um educador, um matemático ou um funcionário público, acrescentando ainda que “[...] a profissão admite não só pessoas com as mais diversas origens acadêmicas como pessoas sem nenhuma preparação educacional” (p.11).

Diante dessa realidade, nos debruçamos sobre a problemática buscando conhecer o processo de constituição da docência de sujeitos que se formaram em curso de licenciatura em matemática, para entendermos a sua relação com a profissão, desde o processo de escolha, até a formação e a prática. Para tanto outras questões foram pertinentes: Porque escolheram a profissão? Como eles estão se tornando professores? Que perfil docente eles adotaram para si? Quais dificuldades enfrentam? Que influência a formação inicial teve para a sua profissão?

Baseados no argumento de Nóvoa (1988, p.19) que “as experiências e os estudos autobiográficos produzidos no âmbito da profissão docente ilustram bem suas debilidades e potencialidades”, buscamos estudar o processo identitário de três professores egressos através de suas escritas (auto)biográficas pautadas na escolha do curso (as influências), o período de formação (dificuldades, aprendizados, influências). Esses professores foram identificados no estudo como: Prof. Alex, Prof. Beto e Prof. Carlos.

O estudo foi realizado em três etapas: na primeira, realizamos levantamento de dados nos arquivos pertencentes à coordenação de controle acadêmico (CCA) da instituição, referentes às fichas individuais dos alunos para delinear o perfil dos egressos e identificarmos a sua inserção ou não no mercado de trabalho. Das quinze pessoas que concluíram os cursos no

período de 2005 a 2007, datas previstas para a conclusão, foram escolhidos cinco que lecionavam há dois anos. No entanto, apenas três se mostraram disponíveis para participar do estudo, devido a fatores ligados à falta de tempo, seja para estudar para tentar um mestrado ou devido à elevada carga horária a qual se submetia o professor.

Na segunda etapa, os três professores iniciantes foram convidados a escrever sua (auto)biografia, para contarem sobre suas trajetórias e influências para a escolha do curso de Licenciatura em Matemática e o percurso de formação no IFCE. Buscamos nos relatos de suas vivências educativas, tanto durante o tempo de permanência oficial neste centro de educação superior, como também desde os primeiros contatos com a práxis educacional, uma indicação do processo de identificação com a docência o qual os licenciados estavam construindo.

Após a primeira análise das narrativas, realizamos a terceira etapa desenvolvendo entrevistas semi-estruturadas com esses sujeitos para compreendermos alguns pontos que não ficaram claros nas narrativas escritas.

Para entendermos a constituição da identidade dos professores iniciantes, fundamentamos-nos na contribuição de dois campos teóricos: o campo dos estudos sobre processos identitários docentes (NÓVOA, 1992; MOITA, 1992; entre outros) e os estudos sociológicos sobre identidade (HALL, 2006; WOODWARD, 2000; BAUMAN 2005).

Por acreditarmos que as mudanças sociais ou demandas educacionais interferem no cotidiano dos docentes, fazendo oscilar a sua identidade profissional e pessoal, o conceito de identidade que adotamos neste estudo foi identidade como um constructo dinâmico, móvel, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, citado por HALL, 2006, p.13).

Concebendo a construção da identidade docente como um processo dinâmico, iniciado desde o início da escolarização e que se estende ao longo da vida profissional, utilizamos como instrumento de pesquisa a (auto)biografia. A nossa opção metodológica leva em conta como cada um dos sujeitos percebe suas vivências, isto é, a natureza de suas representações, e, ainda, a natureza da ação dos diferentes meios e sujeitos por quem cada um foi influenciado e, como afirma Tardif (2002, p. 107), “[...] é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos [...]”.

1. Iniciando o processo identitário: as influências da família, escola, professores e sociedade

O papel da instituição escolar é evidenciado em várias pesquisas sobre a formação do professor, tais como: Moita (1992) Delory-Momberger (2008). Na narrativa de egressos do curso de licenciatura em matemática, a escola é lembrada como espaço de convivialidade. A forma como um dos professores iniciou sua escrita sobre a escolha pela profissão representa pontualmente a presença da escola na vida do grupo pesquisado: “Recordo-me bem do ensino fundamental: salas lotadas, muita bagunça, calor, grupos formados por afinidades e professores hora estressados hora calmos, ou seja, uma sala de aula comum” (Prof. Alex).

Por ser um espaço de socialização e afetividade, os anos de convívio escolar foram marcantes, na medida em que os sujeitos criaram laços de afeto entre colegas que tinham objetivos semelhantes, fossem de estudo ou de divertimento. Como relembra esse professor: “Praticamente mantivemos um grupo que costumava estudar junto desde a sexta série, claro que não só estudar, mas brincar, ir ao cinema[...]”. Nesse processo de socialização o sujeito se confunde com o outro e passa a construir laços identitários cunhados na escolha e não mais na inevitabilidade da vida parental. (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Outra dimensão da escola observada nas narrativas refere-se ao papel social da instituição escolar. Sendo este papel o de instruir as gerações mais novas (TARDIF, 2000), sua capacidade de trazer à consciência dos sujeitos novas perspectivas de vida e profissão parece surgir não apenas por fatores que lhe são internos (relação professor e aluno ou aluno e conhecimento, por exemplo), mas, também, por fatores externos cunhados no papel social estabelecido pela educação escolar como pré-requisito para ascensão no mundo do trabalho.

Essa dimensão da escola foi constatada no relato do professor Beto. Diferente do professor Alex, para quem a escola foi lembrada como espaço de convivialidade, o professor Beto, vivenciou a educação escolar mais como um meio de superar suas condições sócioeconômicas do que como um local para se relacionar com outros sujeitos. Essas relações ocorreram e foram pontuadas pelo professor, mas em sua narrativa ele relaciona a escolaridade com o trabalho.

Além disso, observamos, na narrativa desse professor, a indicação da pouca escolaridade de seus pais e o fato de, mesmo assim, estes buscarem meios e modos de garantir uma vida digna através do trabalho. Diante do fato de que sua família não se importava tanto com seus estudos e, durante a experiência do trabalho árduo de galego, que exercia em sua adolescência, ele constrói

para si uma forte noção de que a educação seria o seu passaporte para uma vida melhor. Ele relatou: “[...] foi um momento muito difícil, pois andávamos muito para fazer uma venda e em meio a essa dificuldade eu sempre tinha em mente sair para outra profissão, estudar e ter uma vida melhor[...]”.

Vale ressaltar que os relatos dos professores também revelaram indícios de suas identificações com a área de conhecimento que escolheram para lecionar. No caso do professor Alex, além de se identificar com o outro (professores e alunos), este se identificou também com as disciplinas ministradas, percebendo um diferencial marcante referente às inclinações endógenas para a área de ciências exatas. Ele justifica a preferência em frases como: “O diferencial nas exatas era que pouco eu tinha que estudar para, quantitativamente, tirar notas acima da média[...]”.

De forma diferente, os estudos iniciais vivenciados pelo professor Beto foram marcados por desafios e, mais especificamente, por deficiências no ensino de matemática. Ele se expressou da seguinte forma: “Apesar da professora ter boa vontade, não tirava todas as dúvidas [...] eu gostava de matemática e a professora não resolvia alguns exercícios [...]” (Prof. Beto).

Enquanto estes dois professores falaram da identificação com o conhecimento matemático como resultado de uma influência externa, elencando este fator dentre outros importantes para a constituição da identidade docente, encontramos na narrativa do terceiro sujeito a predominância desse fator. Para o professor Carlos, relatar sobre a construção do seu eu profissional é relatar sobre o percurso de sua identificação com os estudos e com o conhecimento matemático. A consciência dessa identificação foi explicitada desde início de sua narrativa, quando ele enalteceu seu saber: “Ao iniciar minha vida estudantil, minhas professoras sempre notaram minha aptidão para os estudos não só em matemática [...]”.

A identificação com a matemática foi permeada pelas condições de ensino pelas quais estes três profissionais passaram. Essa inclinação endógena constitui um traço de identificação e percebe-se a ressignificação feita pelos sujeitos mediante fatos e fatores externos à primeira identificação com o conhecimento matemático, como por exemplo, a influência de alguns professores.

Percebe-se, portanto, que os sujeitos pesquisados falaram dos professores como uma referência desses momentos vivenciados na escola, seja de forma negativa, como narrado pelo professor Beto, ou positiva, como lembra o professor Alex: “Tenho ótimas lembranças de três professores em especial [...]”.

Dessa forma, a identidade de aluno construída pelas memórias desses professores de matemática foi marcada pelo valor afetivo de cada interação ocorrida durante os “tempos de escola” como também pelo valor das influências dessas interações para a escolha da profissão. Assim, os fatos lembrados como importantes foram aqueles carregados de valor subjetivo e objetivo, exercendo grande influência no processo de socialização. Conforme assinalado por Delory-Momberger (2008, p. 122)

O estudo sociológico de François Dubet (1991) mostrou que as aprendizagens escolares se inscrevem e ganham sentido em uma relação de identidade e de experiência com o universo social e afetivo dos alunos: universo, ao mesmo tempo, externo ao ambiente escolar e interno à escola, uma vez que ela própria constitui um meio social produtor de papéis, valores, imagens de si e trajetórias.

Especificamente, observamos que a trajetória de vida do professor Alex está imbuída de marcantes laços afetivos com um tio, professor de matemática e ex-aluno do IFCE, que faleceu jovem. Assim, a afetividade foi o elemento motivador na luta desse sujeito para estudar no IFCE e para ser professor de matemática. Ao se referir às influências de seu tio, ele reconhece: “[...] tudo que conquistei no âmbito de estudo formal, eu devo a essa importante pessoa” (Prof. Alex).

Enquanto esse professor encontrou na influência do tio forças para não desistir de tentar o curso do IFCE, o professor Beto encontrou na perspectiva do trabalho. Conforme ele relata:

[...] havia a Escola Técnica Federal do Cearáⁱⁱ, e todos falavam que quem entrasse na escola técnica tinha garantia de um emprego certo e sempre sonhei em estudar na ETFCE [...] Consegui entrar para fazer o pró-técnico, antes desse momento, já havia tentado a seleção e não tinha passado. [...] (Prof. Beto)

O trabalho e o estudo passaram a se relacionar diretamente na vida deste professor, pois foi com a perspectiva de superação das condições difíceis de vida que ele ingressou na instituição. Vale ressaltar que enquanto tentava ingressar no ensino médio tendo em vista a estabilidade e o emprego garantido, o professor Beto escreveu que “paralelo aos estudos já tinha feito um curso de informática... trabalhava como digitador para prefeitura com contrato terceirizado, ou seja, havia deixado a vida de galegoⁱⁱⁱ”. O decorrer do curso médio integrado de eletrotécnica não foi diferente, observamos no discurso do professor o fator trabalho e seu principal conseqüente: a obtenção de um salário, como algo que o impulsionou a prosseguir nos estudos.

Em relação à escolha do curso de licenciatura em Matemática, esse professor afirmou: “[...] não houve influência de ninguém, escolhi porque sempre gostei de matemática”. Assim, a

identificação com a disciplina o influenciou principalmente para a escolha do curso de licenciatura. Porém, o gostar de matemática foi reforçado pelo desejo de vencer na vida. “Trabalhando na área técnica comecei a perceber que se eu não fosse fazer uma faculdade eu não ia sair dali” (Prof. Beto).

Em relação ao professor Carlos, embora fatores como convivialidade, os afetos construídos no meio familiar e a influência de professores para sua constituição como pessoa e como professor tenham sido evidenciados em sua escrita, esses fatores não foram relevantes. A identificação com a disciplina foi evidenciada como principal motivo para a escolha do curso.

Nesse sentido, por exemplo, não foi pela experiência com um professor do ensino médio que ele atenta para a escolha da matemática, este fator não é apontado como uma influência, ainda que seja um referencial para sua prática. Ao se referir ao término do seu ensino médio e em relação à matemática ele afirma: “Quando eu terminei o ensino médio eu queria me aprofundar mais nela, não com o intuito de ser professor, mas aprofundar na matéria e aplicar ela em alguma outra área, engenharia, contabilidade...” (Prof. Carlos).

Encontramos, assim, um professor seguro de suas capacidades como um todo, surgindo em sua escrita um constante responsabilizar-se a si próprio pelo seu desenvolvimento enquanto pessoa. Com uma forte afirmação de si frente ao mundo, ao narrar, o professor traz uma narrativa em que não conta a dinâmica de sua vida familiar tampouco a sua influência para a escolha profissional. Pesa, portanto, em suas escolhas, um misto entre a confirmação de seu próprio sucesso e o amor pela matemática, como ele relata:

Fiz a prova do CEFET para Matemática e passei em 12º na 1ª fase, uma boa colocação. Dediquei-me para a 2ª fase, pois eu tinha muita aptidão para a Matemática, mas era uma lástima em Física [...] Escolhi aquilo que eu tinha mais aptidão. Por isso, escolhi o CEFET, e escolhi me aprofundar na ciência mais linda que existe nesse mundo. Isso só descobri quando comecei o curso.

Um aspecto importante presente nos relatos dos professores Alex e Beto é a questão da desvalorização da profissão, revelada a partir de suas relações cotidianas ou representações construídas de que qualquer um pode ensinar. Esse aspecto subjaz a escolha pelo curso de engenharia, como ele escreve: “Estava então disposto a cursar Agronomia com a possibilidade de lecionar [...]” e assim o fez. Além disso, o professor Alex narra o seguinte fato: “Descobri que muitos professores de Matemática eram engenheiros. Hoje trabalho com um que é advogado, e isso era favorável para mim.” Ou seja, a idéia colocada pelo sujeito é a de que, na época de seu vestibular e mesmo hoje, outros profissionais ocupam o posto do licenciado em matemática. Esse fato demonstra uma realidade comum para esse sujeito: a de que muitos profissionais se

deslocam de suas áreas específicas para lecionar matemática. Poderíamos inferir que isso contribui para uma cultura de desvalorização do licenciado, pois expressa a idéia de que qualquer outro profissional está capacitado para “dar aulas de matemática”.

2. A Graduação em Matemática: os sujeitos inseridos na ambiguidade de saberes

Após os conflitos vivenciados pelos sujeitos para ingressar no curso de licenciatura em matemática, um novo percurso se inicia e com ele novas dúvidas e perspectivas influenciam a identificação com a docência. Estando mais próximo da efetivação legal de sua profissão, os sujeitos, progressivamente, atribuem novos sentidos ao que seria uma licenciatura. Um deles se coloca dizendo: “Tinha muitas dúvidas de como seria uma Graduação em Matemática, achava que talvez fôssemos dedicar a estudar fórmulas e resolver equações, mas logo no primeiro dia de aula pude tirar muitas dúvidas a esse respeito” (Prof. Beto). Enquanto outro relata: “[...] meus professores no Ensino Médio me elogiavam dizendo que eu sabia muita Matemática [...] Quando entrei percebi que eu não sabia ‘de nada vezes nada’. Era só uma gota em um imenso oceano” (Prof. Carlos). Ou ainda: “Foi muito grande a expectativa acerca do curso, começou sem ter estrutura planejada [...] o corpo docente inicial era formado por professores bacharéis, havia aquela incerteza sobre o reconhecimento do mesmo” (Prof. Beto).

Além de ser marcado por novas indagações, essa maior proximidade foi significada pelo sujeito a partir de referências como as dos professores da instituição, e da instituição em si enquanto formadora de profissionais para o ensino de matemática. Um deles narra: “Não posso esquecer de falar dos professores da graduação, incrível, mas é como se antes do curso fosse feita uma seleção com vários profissionais e ficassem apenas os melhores, é assim que podemos classificar nossos professores [...]” (Prof. Alex).

Outro egresso comenta a respeito da formação: “[...] o bom mesmo foi do 5º semestre em diante. Vi as cadeiras que mais me fascinaram: Teoria dos Números, Estruturas Algébricas e Variáveis Complexas (tudo dado pelo prof. Stálio). A cada questão que o Stálio resolvia eu me arrepiava todinho e me maravilhava [...]” (Prof. Carlos).

Na narrativa de ambos, vemos o reflexo de suas motivações para entrar no curso, enquanto o professor A ressalta o papel dos professores de formadores de bons profissionais, creditando também a instituição pela escolha dos mesmos, o professor Carlos destaca a beleza das disciplinas específicas e um certo fascínio pelos conteúdos teóricos expostos no decorrer do curso.

Em relação ao professor Beto, este faz questão de destacar: “Não sei também se, passando na engenharia elétrica, teria condições de cursar, haja vista haver disciplinas manhã e tarde, dificultando assim a vida de quem tem que trabalhar. Enfim, fui para matemática e gosto de ensinar”.

É importante ressaltar a relação entre as disciplinas de matemática pura e as disciplinas de fundamentos da educação e pedagógicas no curso de formação inicial relatada pelos professores. “Na Licenciatura, nós temos uma paixão tão grande pela matemática que por vezes apresentamos barreiras nas cadeiras direcionadas para a Educação”. (Prof. Alex). Essa questão observada na escrita desse sujeito se faz presente no cotidiano da instituição pesquisada e desenvolve sob várias óticas ou por vários argumentos de professores e alunos, uns subestimando a importância das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas, outros falando do desgaste de algumas disciplinas puramente matemáticas.

Os estudos sobre os saberes docentes apontam para um conjunto de saberes necessários à docência e a articulação entre esses saberes compõe o trabalho do professor, sendo que cada saber tem sua importância na constituição da profissão docente. Assim, os saberes científicos, pedagógicos e disciplinares devem compor a formação docente que em conjunto com os curriculares e experienciais, dão forma à profissão docente.

Os relatos dos professores explicitam a presença desses saberes em sua formação inicial, mas ainda assim, a relação dos professores com os saberes pedagógicos durante a formação é evidenciado como uma relação conflituosa, diferente dos saberes disciplinares, no caso, com a disciplina de matemática. Conforme escreve o professor Carlos:

Sempre a gente achou que a matemática era mais importante. Reclamávamos muito da parte pedagógica, dizíamos que não servia pra nada. [...] A gente sabe que aquilo pesa, não que tudo que sei hoje deveria ser aprendido na faculdade, mas ajuda.

O professor Alex, em sua escrita demonstra um reconhecimento do sentido dos saberes pedagógicos em sua formação, tendo em vista a diferença entre ser professor e ser bacharel em matemática, afirmando que os saberes são complementares e que contribuem para a formação do professor de matemática.

Os relatos dos professores, longe de expressarem apenas opiniões pessoais acerca da formação na licenciatura, demonstram claramente a existência de uma tensão entre os demais conhecimentos necessários à formação da docência e o conhecimento específico da formação, ou

seja, matemática, no que se refere à tentativa de articular estes dois campos que polarizam a identidade docente dos licenciandos.

Outro aspecto da formação enfatizado pelos professores Alex e Beto foi o momento de estágio supervisionado. Para esses professores, o momento de estágio também é uma fase conflituosa, seja pelo choque com a realidade (SHULMAN,1992), do primeiro momento em sala de aula, como argumenta um dos professores, [...] “um dos mais marcantes, pelo menos para aqueles que não tinham experiência, foi o de enfrentar uma sala de aula pela primeira vez no estágio supervisionado” (Prof. Alex). Seja pela aprendizagem em lidar com o grupo de alunos e da superação do medo de ensinar. Como relata o professor Carlos: “no 6º semestre, comecei a estagiar no Pró-Médio e perdi o medo de assumir uma sala de aula. Passei a gostar de fazer aquilo, de me relacionar com os alunos. Foi uma experiência muito boa”.

O estágio de docência possibilita o contato dos alunos com a prática de ensino de matemática através do contato com professores experientes e o desenvolvimento da regência pelos próprios formando. É o momento de colocar em prática os conhecimentos e enfrentar medos, conflitos, como também alegrias pela prática da profissão.

Conclusão

O profissional da docência não inicia seu processo identitário com o curso de formação inicial. Os estudos têm demonstrado que esse processo se inicia mesmo antes da escolarização, pela influência de pais professores, e se estende ao longo da vida profissional. Desta forma, a constituição da profissão docente é permeada por uma diversidade de pessoas, saberes, práticas e experiências que influenciam na escolha e no desenvolvimento do trabalho docente.

A dinâmica profissional dos docentes que participaram do estudo foi evidenciada no momento em que identificamos processos identitários docentes que são construídos num *continuum* experiencial marcado pela presença do outro, seja parentes, amigos e professores que influenciaram na escolha da profissão ou a instituição formadora deste sujeito, bem como as instâncias administrativas escolares.

O observado foi que a identidade se constrói sendo influenciado no decorrer do tempo, a partir dos momentos anteriores à formação para o magistério, no decorrer dessa formação e após a formação. Esse transcurso, no entanto, não é linear e sofre influências como as advindas da família, de inclinações internas para uma determinada área do conhecimento (nos momentos anteriores à formação), da instituição formadora e dos professores inseridos nesse período de

preparação para a docência e dos pares, de outros profissionais de áreas afins e das instituições de controle e determinação dos parâmetros para a educação.

Vale ressaltar, ainda, que essas influências se processam a partir de experiências ocorridas no decorrer da vida do sujeito. Em nosso estudo, analisamos as experiências do sujeito e buscamos evidenciar que o processo de identificação com a docência acontece no decorrer das experiências pelas quais o sujeito passa e tendo em vista os significados atribuídos à docência a partir do experienciado.

3. Referências bibliográficas

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: Figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN:EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira L. Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. Tradução de; Maria dos Anjos Caseiros e Manuel F. Ferreira.

NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiros e Manuel F. Ferreira. Portugal: Porto Editora, 1992.

PONTE, J. P. Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In: PONTE, J. P.; MONTEIRO, C; MAIA, M.; SERRAZINA, L.; LOUREIRO, C. (Eds.), **Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Que formação?** (pp. 193-211). Lisboa: SEM-SPCE. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>>. Acesso em 01 jan 2010.

RISTOFF, D. **Mapa da demanda docente da educação básica**. Disponível em: <www.capes.org.br>. Acesso em: 1 jan 2008.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Education Review**. v.57, n. 1, February 1987.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à

formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED - Campinas-S, n. 13, p.5-24, 2000a.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Nuevo rol docente:¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In: FUNDACION SANTILLANA. **Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente**. Madri, p.99-111, 1999.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ⁱ Para maiores informações consultar: RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

ⁱⁱ Nome da instituição antes de ser transformada em CEFET e atualmente em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.

ⁱⁱⁱ Expressão utilizada no Ceará, para designar vendedores ambulantes que andam nas ruas vendendo seus produtos a domicílio.