



PERFIS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES BAIANOS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PROFESSIONAL PROFILES OF BAHIAN TEACHERS TEACHING MATHEMATICS IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Hermínia Kelly de Barros Santos

Universidade do Estado da Bahia – Campus IX

E-mail: <kelly_herminia@hotmail.com>

Américo Junior Nunes da Silva

Universidade do Estado da Bahia – Campus VII

E-mail: <amerjun2005@hotmail.com>

Ilvanete dos Santos de Souza

Universidade do Estado da Bahia – Campus IX

E-mail: <ilvanetess@hotmail.com>

Resumo

Este artigo é recorte de uma pesquisa de conclusão de curso de graduação e objetiva identificar e descrever a formação e os perfis dos professores que ensinam Matemática no município de Barreiras-BA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa de campo, realizada com professores que ensinam a disciplina nos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas da rede urbana do referido município. Utilizou-se, como instrumento de produção de dados, um questionário que foi aplicado depois de validado com sujeitos que apresentavam perfis semelhantes aos dos participantes da pesquisa. A rede municipal de ensino, quando da realização da pesquisa, em 2015, tinha um quadro de 54 professores lecionando as disciplinas de Matemática, dentre os quais 33 aceitaram participar da investigação, respondendo ao questionário proposto. As respostas foram categorizadas e analisadas pelo método de Análise de Conteúdo, respaldando-se, sobretudo, em Bardin (2011). Ao final da pesquisa, tendo em vista os conteúdos produzidos pelas falas dos sujeitos, foi identificado que existem três perfis de professores no município, quais sejam: prático-artesanal, reflexivo e investido. Reconhecemos a necessidade de que a prática desses profissionais seja investigada em pesquisas futuras.

Palavras-chave: Formação de professores; Perfil profissional; Ensino de Matemática.

Abstract

This article is a review of a graduation course research and aims to identify and describe the training and profiles of teachers teaching mathematics in the municipality of Barreiras-BA. It is a qualitative research, of the type field research, carried out with teachers who teach the discipline in the final years of elementary school of the schools of the urban network of the mentioned municipality. A questionnaire was used as a data-producing instrument that was applied after validation with subjects who presented profiles similar to those of the research participants. The municipal teaching network, at the time of the research, in 2015, had a group of 54 teachers teaching Mathematics subjects, among which 33 accepted to participate in the research, responding to the questionnaire proposed. The responses were categorized and analyzed by the Content Analysis method, supported mainly by Bardin (2011). At the end of the research, in view of the content produced by the subjects' speeches, it was identified that there are three profiles of teachers in the municipality, namely: practical-craft, reflexive and invested. We recognize the need for the practice of these professionals to be investigated in future research.

Key words: Teacher Training; Professional Profile; Mathematics Teaching.

Resumen

Este artículo es recorte de una investigación de conclusión de curso de graduación y objetiva identificar y describir la formación y los perfiles de los profesores que enseñan Matemáticas en el municipio de Barreiras-BA. Se trata de una investigación cualitativa, del tipo investigación de campo, realizada con profesores que enseñan la disciplina en los Años Finales de la Enseñanza Fundamental de las escuelas de la red urbana del referido municipio. Se utilizó, como instrumento de producción de datos, un cuestionario que fue aplicado después de validado con sujetos que presentaban perfiles semejantes a los de los participantes de la investigación. La red municipal de enseñanza, en la realización de la investigación, en 2015, tenía un cuadro de 54 profesores que enseñaban las disciplinas de Matemáticas, entre los cuales 33 aceptaron participar en la investigación, respondiendo al cuestionario propuesto. Las respuestas fueron categorizadas y analizadas por el método de Análisis de Contenido, respaldándose sobre todo en Bardin (2011). Al final de la investigación, teniendo en vista los contenidos producidos por las palabras de los sujetos, fue identificado que existen tres perfiles de profesores en el municipio, que son: práctico-artesanal, reflexivo e invertido. Reconocemos la necesidad de que la práctica de estos profesionales sea investigada en investigaciones futuras.

Palabras clave: Formación de profesores; Perfil profesional; Enseñanza de Matemáticas.

Introdução

Este artigo, resultado de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso¹, buscou investigar os perfis dos professores que lecionam a disciplina de Matemática nas escolas da rede urbana municipal. Essa inquietação surgiu dos dados encontrados, inicialmente, no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, campus IX. Nesse documento constam dados da Secretaria Municipal de Educação, apresentando que no ano de 2001, o município se encontrava com 90 professores lecionando a disciplina de Matemática, nos anos finais

¹ Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Campus IX, Barreiras-BA.

do Ensino Fundamental, da rede pública municipal, e desses, somente 17 possuíam Licenciatura Plena em Matemática.

No entanto, em 2015, ano da realização da pesquisa, embora o quantitativo de escolas permanecesse o mesmo, o panorama foi alterado uma vez que, o número de professores e sua formação mudaram. Em relação à formação do professor que ensina Matemática, como evidencia a Secretária Municipal de Educação (2005), o município se encontrava com o quadro de 85 professores de Matemática e desses, 39 possuíam Licenciatura Plena em Matemática, nove estavam cursando Licenciatura em Matemática e 37 tinham licenciatura em outras áreas da Educação.

Como o quantitativo de professores e escolas do município é consideravelmente grande, constituindo um corpo de pesquisa inviável para um trabalho de conclusão de curso de graduação, pelo tempo reduzido para realização da pesquisa, resolvemos delimitar o objeto de investigação para o perfil dos professores que ensinam Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental da rede urbana do município, sobretudo, também, por ser espaço de trabalho e futura prática profissional. A rede urbana possui um quantitativo de 15 escolas nas quais atuam 54 professores lecionando a disciplina de Matemática nos anos Finais do Ensino Fundamental. Essa informação foi alcançada através da Secretária de Educação Municipal (2015). Após visitas as escolas supracitadas, 33 professores que ensinam Matemática aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Buscando atingir o objetivo da pesquisa, que se configura enquanto qualitativa, foi elaborado e aplicado com os participantes que aceitaram participar do estudo, um questionário composto por 22 questões, sendo elas 16 questões objetivas e seis discursivas. As respostas foram categorizadas e analisadas pelo método de Análise de Conteúdo de Bardin (2007).

Alguns autores, documentos oficiais e relatórios de pesquisa embasaram essa pesquisa, os principais foram Pimenta e Lima (2011), Tardif (2011), Almeida (2005), Dias (2003), D' Ambrósio (1993), D' Ambrósio (1999), Fiorentini e Costa (2002), Gatti (2009 e 2011), Lorenzato e Zuffi (2009), Muniz (2007) e UNESCO (2004). Esse referencial foi de suma importância para a construção desse trabalho.

Partindo da análise feita ao questionário, conjecturamos que a rede urbana, atuante com os anos finais do Ensino Fundamental, possui três perfis profissionais, sendo dois deles de profissionais que refletem e gostam da profissão que escolheram. A reflexão de sua prática é um avanço em busca da melhoria tanto do ensino como para o seu desenvolvimento profissional.

A trajetória e desenvolvimento profissional desses professores é bastante longa. Pode-se constatar, quando da análise dos dados da pesquisa, que a maioria dos professores lecionam há/entre 16 e 25 anos, e nenhum tem menos de cinco anos de atuação no magistério, suas experiências em sala

de aula e cursos de aperfeiçoamento, segundo os questionados, contribuem significativamente para a prática docente.

Formação de professores e os perfis dos professores de matemática

Consideramos pertinente, antes de qualquer discussão, apresentar um breve recorte histórico do curso de Licenciatura em Matemática, objetivando nos ajudar a estabelecer, sobretudo, uma relação entre aquele e os cursos na contemporaneidade e, sobretudo, perceber os prováveis ranços e avanços percebidos ao longo desses anos.

O primeiro curso de Licenciatura em Matemática no Brasil foi criado em 1934 na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras em São Paulo. Houve essa necessidade porque até então as formações de professores ocorriam nos cursos de bacharelado em uma lógica de formação conhecida como 3 + 1. Essa formação consistia em acrescentar mais um ano, destinado às disciplinas pedagógicas, ao final dos três anos responsáveis pela formação do matemático (GATTI, 2009).

Desde a criação do primeiro curso, o sistema governamental brasileiro passou por várias mudanças estruturais. Uma delas, de acordo com Saviani (2009), foi a lei 5.692/71 que previu a formação de professores em nível superior em cursos de licenciatura curta (3 anos) ou plena (4 anos). Após uma década, a lei 7.044/82 alterou o artigo 30 da lei anterior, mantendo o magistério, mas introduzindo mudanças para os anos iniciais e finais:

- a) No ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau;
- b) No ensino de 1º Grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por Licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração;
- c) Em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior correspondente à Licenciatura plena (BRASIL *apud* GATTI, 2009).

No entanto, somente em 20 de dezembro de 1996 com a lei nº 9.394 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornou-se obrigatório a formação superior para atuar em sala de aula.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 22).

Além da LDB (1996), a Resolução CNE/CP Nº 1 de 2002 trata das Diretrizes Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Nela “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL 2002, p. 1). O Art. 2º traz as orientações sobre a preparação do professor para a docência:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 1996, p. 22).

No entanto, acreditamos que a formação do professor se inicia mesmo antes da entrada na universidade e dessa forma, Fiorentini e Costa (2002) relatam que isso ocorre devido a duas dimensões importantes na formação do professor; são elas a dimensão pessoal e a sociocultural.

A primeira, a dimensão pessoal, atende a uma aspiração ou desejo interno e particular de cada um querer ser professor. A segunda, a dimensão externa ou social, diz respeito aos programas e às instituições de formação do professor, os quais se baseiam num conjunto de práticas e saberes reconhecidos publicamente como fundamentais à formação profissional do professor (FIORENTINI e COSTA, 2002, p. 310).

Os autores destacam ainda que essas duas dimensões não podem andar separadas, pois uma depende da outra para sua complementação pois são interdependentes. Isso ocorre pelo fato da primeira existir devido as experiências vividas antes da vida acadêmica e a segunda estar sendo formada através dos programas desenvolvidos dentro das universidades, por exemplo. Alguns programas desenvolvidos atualmente pelos cursos de formação de professores são: As monitorias de extensão universitária, monitorias de ensino, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)*, dentre outros programas que incentivam a formação do perfil profissional.

Há várias discussões acerca das percepções de como deve ser o professor e “estas diferentes concepções do que deve ser o professor influenciam de modo determinante os conteúdos, métodos e estratégias para formar professores” (GARCÍA, 1999, p. 30 apud FIORENTINI e COSTA, 2002, p.311). *Desde 1970 os pesquisadores apresentam categorias para representar cada tipo de professor, a mais recente segundo Fiorentini e Costa (2002) é a obra de Pérez Gomes (2011), onde ele classifica os perfis/tipos de professores em enfoques. “enfoque prático-artesanal; enfoque técnico-academicista; enfoque reflexivo: investigação-ação”* (FIORENTINI e COSTA, 2002, p.312 apud PÉREZ GOMES, 2011, p.185).

O professor prático-artesanal: é visto como artesão, que se apropria dos saberes necessários ao exercício do seu ofício na própria prática diária de ensinar. Ou seja, sua formação se converte num simples processo de socialização, a qual se baseia na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática.

O técnico-academicista estabelece uma nítida separação entre teoria e prática, considerando o conhecimento prático subordinado ao conhecimento teórico.

Reflexivo: investigação-ação concebe o professor como um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para melhor compreender tanto o processo ensino-aprendizagem como o contexto em que este processo ocorre (FIORENTINI e COSTA, 2002, p.312).

Falando especificamente sobre a formação do professor de Matemática os autores acrescentaram mais um enfoque: o prático-academicista. O que diferencia o prático e o técnico-academicista é que:

O enfoque **prático-academicista** é acadêmico no sentido do domínio da matéria de ensino e prático-artesão em relação à gestão da atividade docente.

O enfoque **técnico-academicista**, de outro, defende, além do domínio da matéria de ensino, a aquisição prévia – isto é, antes de entrar em contato com a prática – de princípios, competências e saberes didáticos e pedagógicos fundamentados em estudos das ciências educativas e, no caso do professor de matemática, em pesquisas do campo da Educação Matemática (FIORENTINI e COSTA, 2002, p.314, grifos nossos).

Além desses perfis apresentados por Fiorentini e Costa (2011), a LDB (1996) coloca em evidência a necessidade da construção de um novo perfil profissional, depositando para as instituições formadoras o dever de desenvolver no professor “o exercício da cidadania ativa e inclusiva” (UNESCO, 2004, p. 74). No entanto, não basta apenas desenvolver outro perfil, é preciso prestar atenção nos docentes que já existem. Ponte (2007) também apresenta três grupos de perfis de professores de Matemática.

Os investidos, que vivem a sua profissão com entusiasmo e sentido de responsabilidade, remando muitas vezes contra ventos e marés (e que não são tão poucos como isso!);
Os acomodados, que não têm esperança de ver ocorrer qualquer mudança significativa no ensino e que encara a sua profissão fundamentalmente como um meio de sobrevivência;
Os transitórios, que estão na profissão apenas de passagem, à espera de mudar para outra atividade em que se sintam melhor (PONTE, 2007, p. 4).

Ao se falar em perfis profissionais é interessante também relatar sobre as imagens desses professores de Matemática. Segundo Fiorentini e Costa (2011) as imagens se relacionam com os saberes da atividade docentes. São elas: Isolado, subordinado ou dependente e Interativo ou autônomo. Relatando um pouco sobre todas as imagens dos professores, inicia-se com o professor isolado.

É aquele que não está aberto às inovações curriculares de seu tempo, não busca atualizar-se através de cursos de especialização, não lê sobre as reflexões e estudos que são produzidos em seu campo profissional, não participam de congressos, raramente troca experiências sobre o ensino da matemática com seus colegas de magistério (FIORENTINI e COSTA, 2011, p.316).

Esse tipo de professor como relata os próprios autores são encontrados tanto nas universidades como no Ensino Fundamental e Médio. Esses professores depois de formados se consideram autossuficientes e isolando-se no seu ambiente escolar. No entanto, existe dentro desse grupo profissionais reflexivos que não são totalmente isolados, eles são “bem sucedido na sua tarefa de ensinar, recebendo, inclusive, o reconhecimento e a admiração de seus alunos. [...] são profissionais abertos ao diálogo (com os outros – seus colegas e/ou alunos) ou às leituras” (FIORENTINI e COSTA 2011, p. 316).

Já o professor dependente ou subordinado caracteriza-se pelo fato de não possuir “recursos próprios para a melhoria do ensino” e, além disso, “[...] no contexto dos saberes da profissão docente, ocupa uma posição inferior e subalterna, ligada à prática, em relação aos especialistas e pesquisadores acadêmicos que dominam os conhecimentos teórico-científicos” (FIORENTINI e COSTA 2011, p. 316). Esses professores possuem formação acadêmica em alguma área, no entanto, não possuem linha contínua na formação continuada, dessa forma ficam desatualizados a respeito das práticas e aos saberes docente e conseqüentemente são considerados inferiores no ambiente escolar.

O professor interativo ou autônomo é o contrário das duas últimas imagens de professor. Aqui ele busca ter sua autonomia e desenvolvimento profissional contínuo. Sendo assim, quando se fala especificamente sobre o professor de Matemática, trazem alguns exemplos, são eles:

Tenha uma formação teórica consistente tanto em relação ao conhecimento matemático, concebido sob uma perspectiva histórico-cultural e estudado sob uma abordagem compreensiva, quanto em relação à apropriação de uma cultura geral e tecnológica e, especialmente, à aprendizagem dos saberes didáticos pedagógicos relativos à educação matemática;
 Não se isole em sua sala de aula ou em sua escola;
 Procure acompanhar o que vem sendo produzido em termos de conhecimento novo relativo ao seu campo profissional;
 Procure permanentemente promover melhorias em sua prática;
 Partilhe seus saberes e experiências com os colegas (FIORENTINI e COSTA, 2011, p.319).

Dessa forma, conclui-se que tanto os perfis como as imagens dos professores são construídas a partir das experiências vividas na vida escolar. Cada um dos perfis pode ser modelado por cada profissional. No entanto, cabe o destaque as questões políticas governamentais e sua influência nas situações profissionais, uma vez que os professores enfrentam cargas horárias excessivas e dessa forma, muitas vezes não conseguem trabalhar de forma eficiente.

Metodologia

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa de campo, realizada com os professores que ensinam Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Barreiras-BA, no ano de 2015. O método de pesquisa usado será o qualitativo, devido a este tipo de investigação empregar diferentes estratégias de concepções filosóficas, estratégias de investigação, método de coleta de dados e análise e interpretação dos dados (CRESWELL, 2010).

Teve como objetivo identificar e descrever o perfil profissional dos professores que ensinam Matemática no município. Para analisar os dados produzidos utilizou-se a Análise de Conteúdo nas questões discursivas do questionário. “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2007, p. 27).

Outra definição utilizada por Bardin (2007) para o método é que trata-se de “uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto

das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (BELELSON *apud* BARDIN, 2007, p. 31). As respostas discursivas dos professores foram categorizadas e divididas em seis categorias, essas categorias tiveram o intuito de responder ao objetivo da pesquisa.

O município de Barreiras-Ba no ano de 2015 possuía um quantitativo de 54 professores lecionando na disciplina de Matemática nas escolas da rede urbana. Desses professores 33 aceitaram compor a amostra da pesquisa. Essa amostra foi delimitada pelo número de profissionais que se propuseram a participar e responder ao questionário.

O questionário teve como propósito identificar e descrever esses perfis profissionais dos professores que lecionavam a disciplina de Matemática no município. Possui 22 questões, sendo 16 questões objetivas e seis discursivas. As questões discursivas busca analisar e traçar os perfis dos professores de Matemática. Dessa forma, foi questionado como eles se avaliam/se percebem enquanto/como professor de Matemática, além disso, teriam que descrever seu perfil profissional e sua imagem como professor(a), e para finalizar eles relataram qual o seu grau de satisfação e insatisfação com a docência.

Durante a análise dos dados as escolas e os professores foram identificados por sigla, ES e P respectivamente. Além disso, todas as siglas terão um número para identificar tanto a escola como os professores pesquisados (ES1, ES2... ES15 e P1, P2... P33, por exemplo).

Sendo assim, a tabela 01 abaixo consta uma síntese do quantitativo de professores por escolas.

Tabela 1: Relação das escolas com seus respectivos quantitativos de professores

Relação das escolas do Ensino Fundamental II do município de Barreiras-BA	Números de professores por escolas	Quantidades de professores que responderam ao questionário.	Quantidades de professores que não responderam ao questionário.	Quantidades de professores não encontrados
ES 1	1	0	1	
ES 2	3	1	1	1
ES 3	6	3	1	2
ES 4	6	2	3	1
ES 5	3	2	1	0
ES 6	6	3	2	1
ES 7	4	0	4	0
ES 8	3	3	0	0
ES 9	3	3	0	0
ES 10	4	3	1	0
ES 11	3	2	1	0
ES 12	4	3	1	0
ES 13	3	3	0	0
ES 14	2	2	0	0
ES 15	3	3	0	0
Total	54	33	16	05

Fonte: Dados da Secretaria Municipal de Educação de Barreiras e dos questionários, 2015.

Análise e discussão dos dados: categorização dos dados

A pesquisa de campo foi realizada nas escolas municipais da zona urbana da cidade de Barreiras-BA e teve como participantes os professores que ensinam Matemática do 6º ao 9º do Ensino Fundamental. Dessa forma, foi solicitado à Secretária Municipal de Educação a relação dos estabelecimentos de ensino e também o quantitativo de professores que lecionavam a disciplina de Matemática no ano de 2015.

Na zona urbana do município funcionam quinze escolas que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), com um quantitativo composto de 54 professores lecionando a disciplina de Matemática. Do total de professores procurados 33 responderam ao questionário de pesquisa, sendo aproximadamente 61% dos pesquisados, formando assim a amostra que compõe esse trabalho.

Um dado importante é que na rede urbana do município de Barreiras-BA aproximadamente 58% dos professores que ensinam Matemática, participantes da pesquisa, são formados na área específica na qual atuam, nesse caso Licenciatura em Matemática. No entanto, apesar desse dado ser

pouco mais da metade de profissionais com formação na área, consideramos alto o número de professores sem licenciatura em Matemática atuando em sala de aula com essa disciplina.

Nos 42% restante entram os professores que ainda estão cursando Licenciatura em Matemática com intuito de atender o que vem posto na Lei 9394/96 ao exigir a habilitação na área na qual atua. Os demais profissionais que por motivos diversos (Complementação de carga horaria; Oportunidade; Afinidade dentre outros), compõe esse índice. Em alguns casos esses professores já possuem formação em nível superior, como Pedagogos, Licenciado em História; Bacharéis em Ciências Contábeis dentre outras áreas.

Com os dados encontrados observa-se que houve avanços no município de Barreiras-BA, uma vez que dados de 2011 da Secretária Municipal de Educação cedidos a UNEB, revelam que: “15 escolas na zona urbana e 11 na zona rural, com um total de 90 professores de Matemática. Desses 90, apenas 17 têm formação específica em matemática, ou seja, 73 professores ministram a disciplina sem a formação devida” (BRASIL, 2011, p. 5).

Como quase todos os professores já possuíam Licenciatura em alguma área da educação eles revelaram no questionário a importância da formação continuada para a vida profissional deles. Os dados apresentados revelam que existe somente cinco professores da amostra que não possuem pós-graduação, dessa forma, eles foram questionados sobre os motivos pelo qual não tinham feito alguma especialização.

Motivo pelo qual não fez uma pós-graduação.

No questionário proposto aos professores participantes da pesquisa nos preocupamos em perguntar a respeito da formação continuada desses profissionais, com o intuito de levantar os motivos da realização [ou não] de cursos de formação contínua. Dentre as diversidades de fatores é possível destacar a falta de tempo e dinheiro como motivo para a não realização de cursos de formação; problemas de saúde na família também. Uma das entrevistadas relatou não possuir graduação conclusa.

O P1 relatou a “falta de tempo e dinheiro, porque não é gratuita a pós, mas é bastante cara”. No entanto, no município de Barreiras, em algumas instituições públicas e privadas oferecem especializações EAD (uma vez ao mês), além disso, a UNEB, por exemplo, oferece pós-graduação em “Educação Matemática e as Novas Tecnologias” gratuitamente no campus IX.

A importância da formação continuada para o professor

Como já foi relatado no decorrer do texto, qualquer profissional precisa se atualizar, com o professor isso não é diferente. Uma boa formação ocorre pelo fato dele se qualificar adequadamente para exercer a profissão, além disso, a formação continuada tem “como propósito a atualização e

aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais” (GATTI, 2009, p. 199).

Vejamos alguns excertos dos professores quanto à importância de uma boa formação continuada:

P4: “Para **melhoria de ensino** de qualidade atendendo a demanda em que estar sendo atendida”.

P5: “Esta sendo de grande importância para o **exercício da minha função diária em sala de aula**, pois, a mesma me oferecer um grande suporte nos conteúdos de matemática trabalhando em sala de aula”.

P6: “**Melhoria na prática pedagógica**”.

P9: “O curso me proporcionou a aquisição de novos conhecimentos, para **colocar em prática no processo de ensino aprendizagem**”.

P13: Foi de fundamental importância, pois me proporcionou mais **conhecimento na área**.

P21: De grande valia, uma vez que **aprimora nossos conhecimentos**.

P32: A referida especialização contribuiu de forma decisiva **para melhoria da minha prática em sala de aula**, vez que as disciplinas estudadas oportunizaram reflexões importantes sobre o processo ensino aprendizagem de matemática.

P33: **Aperfeiçoamento das práticas docentes** (grifos nossos).

Através dos relatos apresentados pelos professores percebe-se a

Formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional (GATTI, 2009, p.198).

Dessa forma, as falas dos professores entrevistados mostram que a especialização realizada por eles contribuiu de forma expressiva para sua formação, uma vez que, todos relataram a contribuição da mesma na sua prática em sala de aula e o aprimoramento dos conhecimentos em relação ao ensino da Matemática. Essa melhoria fica explícita quando essa contribuição vem para melhoria do ensino oferecido para os alunos em sala de aula.

Como me vejo como professor de Matemática

É importante relatar como eles se avaliam enquanto professores de Matemática. Se essa pergunta fosse realizada com os alunos da Educação Básica, algumas respostas poderiam revelar outra perspectiva. Como o foco da pesquisa são os professores eles teriam que se avaliar enquanto professores da disciplina de Matemática.

Ser professor é saber dar um destino psicológico e social ao ato da aprendizagem. Aprender matemática deve ser um fator de contribuição na formação da identidade do sujeito. Essa aprendizagem deve, necessariamente, contribuir com a construção da crença do sujeito em poder superar-se a cada momento, para que a cada desafio encontre uma oportunidade de crescimento pessoal. A matemática deve ser um instrumento privilegiado para a construção da autoestima e autoconfiança de cada um em aceitar e enfrentar verdadeiros desafios que não devem se limitar a situações e exercícios escolares estritamente didáticos (MUNIZ, 2007, p. 10).

Vejamos o que destacaram alguns professores:

P2: “Me avalio como uma profissional que esta sempre em busca de aprender e se **aperfeiçoar** mais ainda na área em que atua”.

P7: “Uma professora que realmente se preocupa com a **aprendizagem dos alunos**, tornando a matemática uma disciplina prazerosa e presente no nosso dia a dia”.

P14: “Bom, porque a função do bom professor não é apenas a de ensinar, mas de levar seus alunos a contemplação do saber. Um professor é aquele que, além da **competência**, habilidade interpessoal, equilíbrio emocional, ter consciência que o, mas importante não é o desenvolvimento cognitivo e sim humano” (grifos nossos).

Além dessas características citadas pelos professores participantes da pesquisa, Muniz (2007) relata que:

Ser professor de matemática não significa, de forma alguma, ser matemático, tampouco significa não ter dúvidas acerca de seus conceitos, teoremas e formas de representação [...] Bons professores são eternos exploradores, questionadores, problematizadores das situações mais corriqueiras do dia-a-dia, pois nessas condições nos tornamos “alunos-permanentes”, querendo sempre aprender mais (MUNIZ, 2007, p. 9).

Mesmo alguns desses profissionais não possuindo formação específica em Matemática quando se avaliam se mostram conhecedor da disciplina e em praticamente todas as respostas tem a convicção e a intensão de tentar melhorar a aprendizagem desses alunos, através de atividades diversificadas e prazerosas. Nas respostas apresentadas isso fica claro quando ao se avaliar estão preocupados com a aprendizagem dos alunos e suas buscas por aperfeiçoamento e competências em lidar com o dia a dia em sala de aula.

A identidade profissional desses professores

A especialização também é um meio para a construção da identidade profissional, uma vez que ela é construída através da trajetória enquanto professor e experiências vividas (PIMENTA e LIMA, 2011). A fala do P26 relata bem isso:

[...] contribuíram e contribuem para a minha **construção de identidade** enquanto docente que por uma vez reflete sobre a minha prática. As formações que realizei e realizo é o suporte para refletir sobre minha prática e de certo modo oportuniza-me desenvolver em meu trabalho, mas consciente. Não consigo dissociar a prática docente da formação, pois é no conjunto que podemos realizar nossas reflexões. (grifos nossos)

Nesse sentido,

A identidade profissional aponta que sua construção carece de espaços de formação ou de emprego para se estruturar [além disso,] [...] para essa construção, contribuem também os estudos e as análises da prática pedagógicas que ocorre nas escolas a partir dos aportes dos campos do currículo, didática e prática de ensino (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 63).

Pimenta e Lima (2011) relatam que após a construção da identidade profissional, o professor começa a entender a construção dos conceitos de profissão e profissionalismo. A profissão se “diz

das características e modos de se exercer uma determinada atividade. Diz também das condições da profissão e dos requisitos necessários para nela ingressar” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 64).

Já o profissionalismo “significa compromisso com o projeto político democrático [...] dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito (e consideração) à cultura do aluno, assiduidade, preparação de aula” (LIBÂNEO, 1998 *apud* PIMENTA e LIMA 2011, p. 64).

Dessa forma, pode-se constatar que a P26, se encaixa nos dois conceitos acima, pois, tanto a profissão e o profissionalismo são ferramentas necessárias à construção e desenvolvimento profissional, uma vez que elas precisam andar juntas para que o professor possa se torna um profissional melhor.

Perfil e imagem profissional dos professores de Matemática

Como já foi relatado no item 1.8, em relação ao professor que ensinam Matemática existem alguns perfis/tipos de professores. Os autores Fiorentini e Costa (2002); Ponte (2007); *os caracteriza em os* professores prático-artesanal; o técnico-academicista; reflexivo: investigação-ação; o enfoque prático-academicista e prático-academicista.

Partindo disto, e na busca de traçar um perfil para os professores de Matemática do município de Barreiras, foi relacionado os perfis encontrados nas respostas dos entrevistados com os citados pelos autores. Dentre os perfis citados foram encontrados os professores de Matemática prático-artesanal.

P2: “Sou exigente e compreensiva quando é preciso. Compromissada e **preocupada com tudo que envolva a busca de conhecimento dos alunos**”.

P8: “Sou um pouco tradicional, procuro muito trabalhar de forma que o aluno aprenda realmente questões básicas com formulas e regras, que são de **fundamental importância para o educando**”.

P17: “Sou uma estudiosa da matemática, procuro sempre atualização de conhecimentos, minhas aulas são trabalhadas com projetos de imagens e construções com os instrumentos da geometria como compasso, transferidos, régua, etc. **Mais alunos quando querem constroem o conhecimento**”.

P28: “Trabalho os conteúdos contextualizando-os com as situações do cotidiano, motivando assim os alunos a **entender a importância da matemática** e a presença no dia-a-dia” (grifos nossos).

Para esses professores sua docência é adquirida “por ensaio e erro e pela transmissão da tradição da experiência própria deste ofício” (FIORENTINI e COSTA, 2002, p. 312). Ou seja, seus conhecimentos serão adquiridos pela experiência do dia a dia em sala de aula. Sendo assim, diante das falas desses professores observa-se a preocupação desses profissionais com os conhecimentos adquiridos por esses alunos em suas aulas, buscando alternativas diferenciadas no intuito de alcançar o maior número possível de alunos.

Outro perfil encontrado foi o **professor reflexivo**, eles refletem sobre sua prática no cotidiano de sala de aula, com o intuito de sempre melhorar sua ação pedagógica.

P19: Busco a coerência e coesão articulada sempre às estratégias de ensino. **Trabalhar as habilidades, estimulando ao crescimento com qualidade, competência e responsabilidade. Inovando, refletindo, planejando e acreditando que a vida é u eterno aprender.** Esse relato resume um pouco como seria esse professor (grifos nossos).

Durante a pesquisa foi constatado muitos professores que ainda acreditam na carreira que escolheram, gostam de ensinar e fazem isso com prazer. Esses professores são chamados por Ponte (2007) de **investidos**, pois amam o que fazem e lutam por uma qualidade de ensino melhor para seus alunos.

O P9 destaca ser “Assíduo, **compromissado com as questões educacionais**, com intuito de promover um **ensino de qualidade**, onde o alunado possa adquirir e construir juntos, novos conhecimentos” enquanto o P23 evidencia procurar “desmistificar a imagem da matemática como a área de difícil compreensão. Mostrando e conduzindo as aulas **através do lúdico**, pois, aprender de forma lúdica significa conhecimento e promove a interação (Vygotsky) entre os alunos”. Os dois professores buscam de maneiras diferentes introduzirem a Matemática na vida desses alunos de forma prazerosa, pois, estão comprometidos em transmitir um ensino de qualidade para seus alunos.

O P21 relata que gosta de ensinar e procura buscar experiências vivenciadas por outras colegas para ver se incentiva os alunos no ensino-aprendizagem. Complementa: “Sempre que tenho dificuldade busco ajuda, procuro sempre me atualizar”.

Também foi questionado aos entrevistados como eles se viam como professor de Matemática. As respostas foram diversas: boa, exigente, tradicional, desanimo dentre outras; e uma das professoras relatou a imagem que os alunos têm sobre ela.

P12: “Infelizmente minha imagem (de acordo com os alunos) é de **demônia**. Não consigo fingir o que não sou. **Cobro** atividades de casa, busco questões interdisciplinares, passo lista de atividade, cobro tabuada e as quatro operações (7º ao 9º ano) e outras”. “Os professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas (e já não é pouco!). Mas pessoas que trabalham para o crescimento e a formação de outras pessoas. O que é muito” (UNESCO, 2004, p. 169).

Infelizmente essa é a visão que muitos alunos possuem sobre os professores de Matemática. Isso ocorre pelo fato da disciplina ser considerada um “bicho de sete cabeças”. Pelos relatos dos professores eles tentam desmistificar essa visão levando atividades diversificadas como jogos, desafios, questões interdisciplinares dentre outras. Dentre tantas respostas de desanimo ainda há muitos professores que se qualificam para ensinar cada vez melhor, fazem pesquisas e se compromete pela melhoria do ensino.

P11: “É uma imagem de um **professor tradicional** de matemática, porém que busca aperfeiçoar, modernizar sua prática pedagógica a cada dia”.

P18: “Uma pessoa **muito importante** para meus alunos no que diz respeito no desenvolvimento cognitivo, relação social; uma pessoa que se preocupa com a aprendizagem deles para a vida”.

P26: “A minha imagem é **refletida** na fala dos meus alunos, tento desmitificar a ideia da disciplina como para poucos, fazendo uso de uma linguagem mais acessível sem, no entanto, desconsiderar os termos técnicos. Percebo a docência em matemática como um desafio, por vez complexo, mas possível”.

P29: “Professor como **mediador** de conhecimentos e não apenas mero transmissor. Sempre atento às mudanças ocorridas no contexto matemático, assim como um eterno aprendiz” (grifos nossos).

Esses professores, segundo Fiorentini e Costa (2011), são considerados professores interativos que se atualizam e buscam ter seu desenvolvimento profissional sempre contínuo. Suas experiências e realizados em sala de aula são compartilhadas com seus colegas de profissão, dessa forma, eles trocam suas vitórias e recebem sugestões para contornar suas derrotas.

Nível de satisfação e insatisfação dos professores

A docência, para os docentes investigados, não é um “mar de rosas” e isso pede ser percebido pelos relatos desses professores sobre seu grau de satisfação e insatisfação. Os relatos de insatisfação são muitos. Vejamos:

P11: “Há uma insatisfação visível na nossa prática como docente, porque nos **sentimos incapazes de agregar a evolução tecnológica** que hora se apresenta a nossa prática em sala de aula”.

P12: “Razoável. Local de trabalho ruim, **sala de aula suja, janelas quebradas**, não possui mobiliário adequado e em número suficiente. Salas de aulas sem ventilador, não possui material de expediente (folha de ofício, tinta pata pincel para quadro branco, pincel para quadro branco e mais uma serie de coisa)”.

P13: “Infelizmente o sentimento de **incapacidade** diante da realidade em sala de aula”.

P16: “Ultimamente ando muito descontente, pelo descaso com os nossos governantes tratam a educação. A **estrutura das escolas** principalmente do nordeste do Brasil”.

P17: “Sempre perguntei ensinar, mas infelizmente as maiorias dos alunos **não querem aprender**, sendo assim, está ficando difícil ficar satisfeita com a docência”.

P18: “Mesmo gostando do que faço, em outro tempo, não queria ou escolheria ser professor. Sou daquela pessoa que “só amor não enche barriga”. **Não temos valorização**”.

P20: “As insatisfações superam as satisfações. As **condições desumanas** em que alunos e professores enfrentam **nas salas de aulas** das escolas municipais de Barreiras, com tanto calor e muitas vezes sem um ventilador a agressividade dos alunos, a falta de limite e respeito e o pior de todas as drogas”.

P21: “Infelizmente na atual conjuntura devido à **falta de respeito de alguns alunos**, meu grau de insatisfação é 4,0. Porém, cabe ressaltar que às vezes esse grau se eleva gradativamente quando a agente percebe que houve uma aprendizagem”.

P27: “Meu grau é de insatisfação, devido à **falta de valorização** e suporte que nós educadores não temos” (grifos nossos).

A “grande insatisfação do professorado com seus rendimentos salariais, insatisfação que tem base bem concreta, não apenas pelos dados deste estudo, mas pelo que se pode observar nos diferentes estudos realizados sobre a remuneração dos docentes da educação básica” (GATTI, 2011, p. 148). Além disso, é visível a insatisfação desses profissionais com a situação que eles se encontram atualmente no dia a dia da sala de aula. A busca por melhores condições de trabalhos não é uma luta

recente, desde antes o manifesto dos pioneiros em 1932 e outros manifestos ocorridos nas décadas de 70, 80 e 90 todos eles se unem as recentes reivindicações de que é preciso, ainda, fazer lutas por condições dignas de trabalho. Dessa forma, um dos propósitos desses professores é por um plano de carreiras que almeja as suas necessidades profissionais.

O plano de carreira docente no Estado da Bahia leva em conta o nível de titulação, a carga horária atribuída e o tempo de serviço, definindo níveis em que o (a) professor (a) pode ser enquadrado (a). O avanço vertical feito pelas titulações é automático, após a sua comprovação. Além disso, a progressão horizontal pode ser obtida por meio do resultado alcançado pelo docente na Avaliação de Desempenho Docente, prova que o estado oferece, que é de realização voluntária e permite aumentos de até 15% sobre o salário atual do(a) professor(a) no nível vertical em que se encontra (GATTI et al., 2011, p. 163).

No entanto, mesmo com tantas dificuldades, salariais, condições de trabalho precárias ainda existem relatos surpreendentes de alguns professores que sinalizam amar o que fazem e escolheram para si essa profissão.

P7: “Sou feliz com a minha profissão. Como professora fico radiante e **realizada em saber que contribuo e contribuir para muitos alunos** que não gostava de matemática ou não entendia e passaram a gostar e entender por meu intermédio, isso é gratificante. Agradeço muito a Deus, por essa oportunidade de fazer parte da vida de muitos alunos que já passaram por mim e saber que contribuir na aprendizagem deles”.

P8: “Bom, estou na área porque **gosto da profissão**, então tudo que faço procuro fazer da melhor maneira possível, procurando sempre ter como foco o aluno e seu aprendizado”.

P5: “**Satisfação 10**; insatisfação 0”.

P19: “O meu grau de satisfação é muito bom, pois **faço aquilo que gosto, com carinho, dedicação e empenho**, uma vez que acredito no desenvolvimento, na quebra de paradigmas, na inovação e no crescimento do ser humano. Quanto à insatisfação – nada é perfeito tem seus deslizes, afinal nada é perfeito. Dá para superar” (grifos nossos).

Constata-se, nos relatos apresentados pelos professores que ensinam Matemática e que participaram da pesquisa, que eles acreditam em melhorias nas políticas públicas e condições de trabalho. Mesmo com os baixos salários e outras problemáticas que impactam o processo formativo e questões de ensino e aprendizagem estão mobilizados e em luta por melhorias.

Considerações

O trabalho traz como questão norteadora os perfis dos professores que ensinam Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública de Barreiras-BA. Dessa forma, a pesquisa, de um total de cinquenta e quatro professores, realizou a investigação com trinta e três, que aceitaram participar e responder ao questionário monográfico, sendo essa, portanto, a amostra da pesquisa.

O trabalho teve como objetivo: identificar e descrever a formação do professor de matemática do município de Barreiras, analisar a trajetória enquanto profissional que ensina Matemática e descrever quais são os perfis de professores de Matemática do município de Barreiras.

Para alcançar esses objetivos o questionário monográfico foi aplicado com a amostra de professores, o questionário é composto por vinte e duas questões sendo, dezesseis questões objetivas

e seis discursivas. Através dele percebemos que, desses profissionais 58% possuem Licenciatura Plena em Matemática e outros 42% são os professores que não têm Licenciatura em Matemática e os que ainda estão cursando graduação em Matemática. Praticamente todos os professores possuem especialização em alguma área da educação, e relatam em suas falas a importância de se aperfeiçoar para a melhoria da educação e sua prática docente.

Esses professores têm consciência da importância que eles possuem sobre a aprendizagem desses alunos, sendo assim, aprendem na prática de lidar com as dificuldades enfrentadas no dia a dia e desenvolvem suas habilidades cognitivas e psicológicas. Quando relatam sobre sua identidade profissional que é construída através de sua trajetória enquanto professores expressam que ainda esta em construção, dessa forma percebemos que esses profissionais se cobram e dessa forma sempre estão se aperfeiçoando na busca de se tornarem profissionais melhores.

Como o nosso foco principal é investigar o perfil dos professores de Matemática do município, baseando-se no item 1.2.5, desse trabalho, identificamos esses perfis e conjecturamos sobre eles. Conseguimos identificar que existem três perfis de professores no município, são eles: Prático-artesanal, reflexivos e investidos. O prático-artesanal evolui na docência através dos erros obtidos durante sua prática docente; já os reflexivos refletem sobre sua prática docente no dia a dia e os investidos são os professores que amam a docência e a escolheram para seu meio de vida.

A pesquisa mostra uma realidade vivenciada atualmente pelos professores do município. A docência é, segundo pesquisados, “a profissão que escolhemos para nossas vidas”. É interessante à Secretária Municipal de Educação ter esses dados quanto as vivências diuturnas da docência, para pensar em políticas de melhoria das condições de trabalho e formação desses profissionais que formam cidadãos de nosso país.

Esses perfis foram identificados pelas respostas obtidas pelos questionários, algo que ainda precisa ser pesquisado é a prática desses profissionais que ensinam a disciplina de Matemática, tendo em vista os perfis apresentados. Discutir a prática docente dos professores que ensinam Matemática permitirá avançar ainda mais nessa pesquisa.

Referências

- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 2007, ed. 70.
- BRASIL. *Decreto Nº 6.755*, de 29 de Janeiro de 2009.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, 1996.
- BRASIL. *Plano de curso da Universidade do Estado da Bahia*, 2011.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 18 de Fevereiro de 2002.

FIORENTINI, Dario. COSTA, Gilvan Luiz Machado. *Enfoques da formação docente e imagens associadas de professor de Matemática*. Itajaí, 2002.

GATTI, B. A. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo dos currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

MUNIZ, C. A. *Pedagogia Educação e Linguagem matemática*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. *Estágio e docência*. 6º ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2011.

PONTE, J. P. *Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática*, 2007. Disponível em: http://www.apm.pt/files/177852_C50_4dd7a32ef0676.pdf. Acesso dia 11/05/2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que pensam o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

Recebido em 17/05/2017

Aceito em 26/08/2017

Sobre os autores

Hermínia Kelly de Barros Santos

Licenciada em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia – Campus IX e Especialista em Ensino de Matemática pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Cadeias. Docente da Secretaria Municipal de Educação de Barreiras e da Secretaria Estadual de Educação.

Américo Junior Nunes da Silva

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Educação Matemática e em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Licenciado em Matemática. Integra os Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em

Educação e Desporto (CNPq/UnB) e Formação de Professor e Currículo (CNPq/Uneb). É professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Campus VII, em Senhor do Bonfim.

Ilvanete dos Santos de Souza

Doutoranda do Programa de Educação da Universidade Federal da Bahia- UFBA. Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática - (UFS). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Matemática. Especialista em Gestão Escolar; em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; em Matemática Financeira e Estatística e em Educação Matemática. Pesquisa na linha de Formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática, Ensino de Matemática e Avaliação.