

Ilvanete dos Santos de Souza²

Maria Batista Lima³

RESUMO

A formação do/a professor/a se constitui em múltiplos espaços de interações, primordiais na constituição da identidade docente. Por outro lado, à formação de professores/as em serviço não pode ser vista como uma habilitação pontual e emergencial, mesmo nas áreas das ciências exatas como a Matemática em que o processo de ensino-aprendizagem requer o entendimento de conceitos cruciais, mas também de uma postura didático-pedagógica humana. Mediante esse contexto este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir o perfil dos/as professores–alunos/professoras–alunas do curso de Licenciatura em Matemática do PARFOR/UNEB polo Cristópolis-BA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Para levantamento e organização das informações fez-se uso dos seguintes instrumentos: questionário exploratório e uma seção para cada um dos grupos focais A e B. Para análise dos dados optou-se pela Análise do Conteúdo. Entre as considerações que os dados apresentaram destacam-se a identidade do/a professor/a com sua área de formação, a necessidade de se repensar a formação em serviço quanto à organização do tempo condicionado à prática docente e as múltiplas jornadas assumidas por esses/as profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Formação; Professor/a; Matemática; PARFOR

ABSTRACT

The formation of the teacher constitutes multiple spaces interactions, primordial in the constitution of teacher identity. On the other hand, the training of teachers / in the service can not be seen as a timely and emergency clearance, even in areas of exact sciences such as mathematics in the teaching-learning process requires the understanding of key concepts, but also a human didactic and pedagogical approach. Through this context this work aims to: determine the characteristics of / the student teacher / course pupils teachers of Mathematics degree of PARFOR / UNEB polo Cristópolis-BA. This is a qualitative research of case study. To survey and organization of information made use of the following instruments: exploratory questionnaire and a section for each of the focus groups A and B. For data analysis we chose to Content Analysis. Among the considerations that the data presented include the identity of the / a teacher / a with their area of training, the need to rethink the in-service training on the organization of the conditioning time teaching practice and the many journeys undertaken by these professionals.

KEYWORDS: Identity; Education; Teacher; Mathematics; PARFOR

O Programa Formação de Professores/as da Educação Básica – PARFOR também conhecido como Programa Plataforma Freire⁴ compõe uma ação do Ministério da Educação em companhia através de convênios com os Estados, Municípios e Instituições Públicas de Educação Superior, com desafio de formar professores/as em serviço objetivando aumentar a qualidade da Educação Básica. Como se observa no artigo 1º da Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009 que institui o PARFOR na esfera do Ministério da Educação:

A Resolução 790/2010 CONSU/UNEB, fez funcionar o PARFOR na UNEB em execução desde 2010. O curso de Matemática associado ao Programa de Formação Inicial de Professores/as da Educação Básica – PARFOR/UNEB está difundido em quatorze polos/municípios: Alagoinhas, Barreiras, Caetité, Cristópolis,

⁴ Criado em 2009 pelo Ministério da Educação, é um Sistema eletrônico objetivando gerir e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. A partir de maio de 2012, o sistema passou a ser gerido pela Capes.

1 Este texto tem como base os dados da pesquisa de Mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA).

2 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA/UFS). Professora Substituta na Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Professora efetiva no município de Barreiras-Ba. E-mail: ilvanetess@hotmail.com

3 Doutora em Educação pela PUC-Rio (2006). Prof.ª Adjunta da Universidade Federal de Sergipe (Departamento de Educação do Campus Itabaiana-DEDI e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática-PPGECIMA). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE), do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS) e membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFS - CECH). E-mail: mabalima.ufs@gmail.com

Eunápolis, Irecê, Itaberaba, Jacobina, Juazeiro, Salinas da Margarida, Salvador, Serrinha e Teixeira de Freitas. Intentando oferecer formação para profissionais que atuam com a disciplina e não estão habilitadas na área, situações recorrentes nas microrregiões baianas.

O polo do PARFOR/UNEB de Cristópolis-BA deu início a suas atividades no primeiro semestre de 2010, através do processo seletivo que foi realizado inicialmente por meio do PAR- Plano de Ações articuladas e o SIMEC sistema pelo qual realizam a solicitação da demanda de vagas em um intervalo de tempo compreendido de 4 em 4 anos.

Inicialmente traçando o perfil dos/as professores-alunos/professoras-alunas, e a relação desses profissionais com a Matemática, até à condição de professor/a de Matemática, pontuando também a partir do discurso desses/as professores-alunos/professoras-alunas quanto a formação em serviço, na (re)constituição de sua identidade.

1. Traçando o perfil dos/as professores-alunos/professoras-alunas: Quem são esses/as profissionais?

Partido do pressuposto que tornar-se professor/a não se compõem de forma singular, mas plural nos espaços e tempos que estão arraigados, intenta-se dessa forma traçar o perfil dos/as professores-alunos/professoras-alunas que participam do PARFOR/UNEB polo Cristópolis-BA do curso de Licenciatura em Matemática. O perfil edifica-se com base nos dados coletados a partir de um questionário exploratório de cunho individual e profissional tais como: endereço; estado civil; idade; sexo; situação funcional; série que atua; disciplinas que lecionam; tempo de ensino; carga horária; formação dentre outros.

Segundo Tardif (2000), a identidade do/a professor/a traz marcas de sua atividade profissional bem como sua identidade e vida social estará marcada por sua trajetória por fazer alguma coisa de si mesmo.

Sendo que 56% dos/as professores-alunos/professoras-alunas moram na zona rural do município de Cristópolis- BA e outros/as 44% na zona urbana. Por se tratar de um polo a 72 km de distância do campus da universidade em Barreiras-BA, pode-se inferir que a oferta desse curso oportuniza aos profissionais que residem distante de um espaço de formação, frequentar uma graduação.

Outro fator que chama atenção é que 67% dos/as questionados/as são do sexo masculino e apenas 33% do sexo feminino, o que demonstra uma tendência na região de mais homens que mulheres atuando na disciplina de Matemática no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Mesmo com o aumento da participação feminina em diferentes setores da sociedade, na área das exatas, segundo Godinho (2005) e particularmente na disciplina de Matemática, ainda há predominância do sexo masculino.

De acordo com dados do Inep (2003), a distribuição percentual dos/as professores/as segundo o gênero que ministram a disciplina de Matemática no Ensino Médio, há predomínio do sexo masculino com 54,7%. No entanto, quando se analisa o Nordeste brasileiro a diferença é de 77,4% de professores de Matemática do sexo masculino, vale ressaltar ainda nesta região na 8ª série do Ensino Fundamental são 57,2% atuando nessa disciplina. De acordo com Gatti e Barreto (2009), “[...] No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% *versus* 67% do feminino”. Demonstrando a preponderância dessa tendência nos dias atuais o que possivelmente pode está sendo reforçado pelas conflituosas relações de gênero e mitos quanto à disciplina de Matemática.

Analisar a profissão docente sob a perspectiva do gênero significa perceber as relações entre homens e mulheres como sendo social e culturalmente construídas. Isto significa que o ser e o estar no mundo como homem e mulher não é algo apenas natural e biologicamente determinado, mas, também, pertence à ordem do social e do cultural e, assim sendo, tais papéis se alteram no decorrer do processo histórico (PEREIRA, 1996, p. 25)

O interesse ou a falta dele por determinada disciplina não é apurado exclusivamente pela questão de gênero, mas a forma como as relações vão sendo construídas, apresentadas, incentivadas ou reforçada nos diferentes contextos.

Nos gráficos (1) e (2) é possível visualizar os dados referentes o estado civil e a idade dos/as professores-alunos/professoras-alunas.

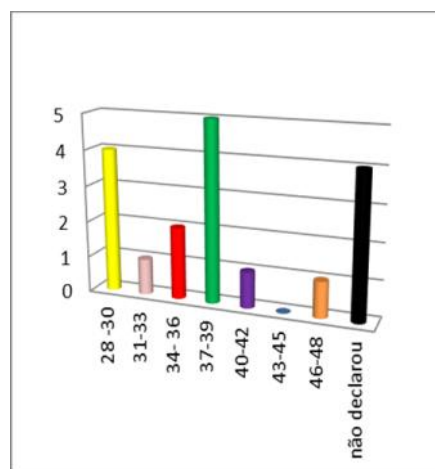
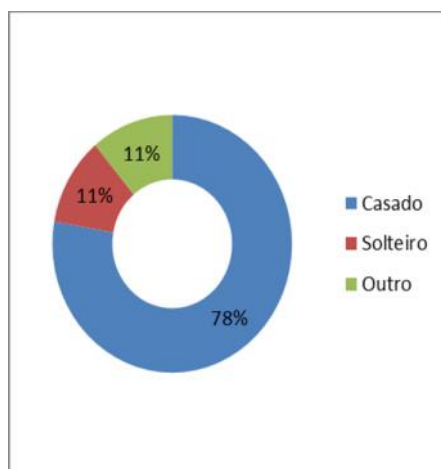


Gráfico 1 - Estado Civil dos/as Professores/as

Gráfico 2 - Idade dos/as Professores/as

Fonte: Questionário exploratório, aplicado aos professores- alunos/professoras- alunas (2014).

Quanto à situação conjugal 89% já possuem relação estável, sendo que 78% afirmam que são casados/as e apenas 11% da amostra declara está solteiro/a (gráfico 1). No gráfico 2, observa-se que a menor idade declarada foi de 28 anos e a maior de 47 anos. A média de idade dos/as informantes está em torno de 35,4 anos. Da amostra 22,2% não informaram a idade, mas é possível inferir que os/as participantes possuem uma idade considerável, o que pode possivelmente trazer os saberes da experiência em sua prática pedagógica.

Com base nos dados apresentados, tem-se uma imagem ampliada, porém sucinta das aproximações e distanciamentos dos/as professores-alunos/professoras-alunas. Quanto à situação funcional 61,1% não se sentiram a vontade para declararem seu vínculo funcional deixando esse item sem responder. Os/As que responderam, 27,7% se intitulam efetivo/concursado e os outros 11,5% afirmam serem contratados/ REDA⁵. A ausência de concursos públicos para o preenchimento de vagas reais ocupadas por profissionais contratados/as temporariamente é uma prática comum no Estado e se estendem aos municípios baianos, podendo ser justificados pela ausência de profissionais habilitados/as ou até mesmo por interesses excursos.

No município de Cristópolis-BA, em relação à carreira do Magistério, houve concurso público através do edital de nº 001/ 2006 para professor/a nível I- 68 vagas- 20h exigindo Ensino Médio completo em Magistério ou Médio e professor/a nível II- 10 vagas- 20 horas- estando apto a concorrer os que possuíam o título de Licenciatura Plena. Já o edital nº 009/2012 de 13 junho de 2012

⁵SREDA é o Regime Especial de Direito Administrativo que, de acordo a lei nº 6.677 de 26 de setembro de 1994, que dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos civis do estado da Bahia, das Autarquias e das Fundações Públicas Estaduais, foi criada para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público, permitindo haver contratação de pessoal, por tempo determinado e sob regime de direito administrativo.

convocou para o processo seletivo público simplificado destinado a contratação dentre outros cargos 04 professores/as com carga horária de 20h. Observa-se uma demanda de profissionais contratados/as em detrimento aos efetivos/as no município.

Segundo os dados relativos às seletivas realizadas pelo estado para o Magistério no município de Cristópolis-BA, o Edital- SAEB 02/2010, de 06 de outubro de 2010, para professor efetivo, disponibilizou 01 vaga para Licenciado em Matemática. O processo seletivo simplificado - Edital 04/ 2013 de 11/10/13 ofereceu 03 vagas para a disciplina de Matemática através do REDA.

Quanto aos dados referentes à série/séries que os/as professores-alunos/professoras-alunas lecionam os números demonstram que 03 atuam no Ensino Fundamental I, 08 no Ensino Fundamental II, 3 no Ensino Médio, 01 no Ensino Fundamental I e II, 01 no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, 01 diretor e 01 que é professor/a do Ensino Fundamental II e Diretor. Há uma diversidade de séries que atuam por se tratar de escolas de pequeno e médio porte em sua maioria localizada no campo. Por frequentarem as aulas à noite durante a semana, 94,4% declararam atuar no diurno (matutino/vespertino) e apenas 5,6%, P10, mesmo trabalhando 40 horas aponta trabalhar no noturno.

Sobre as disciplinas ministradas 94,4% trabalham com a disciplina de Matemática em uma das séries da Educação Básica e destes 27,7% atuam somente com a disciplina supracitada, identificamos P2; P7; P8; P9 e P13, mas P8 também é diretor. Quanto às disciplinas além da disciplina de Matemática ensinam Geografia, História, Física, Religião, Filosofia, Ciências, Educação Artística e Educação Física demonstrando a diversidade de atuação mesmo não estando habilitado para ministrá-las. Outros/as 04 professores/as, P3; P6; P14 e P17 são professores/as polivalentes,

lecionam todas as matérias no Ensino Fundamental I. Apenas P1 que é apenas diretor não se declarou na condição de professor/a que assuma alguma disciplina.

Em relação à quantidade de alunos/as por turma em que esses/as professores-alunos/professoras-alunas trabalham a média geral aproximada são de 24 alunos/as por turma e as turmas que apresentam menor quantidade de alunos/as estão em média com 12 (Ensino Fundamental I) e a maior 38 (Ensino Médio).

Buscando identificar a carga horária semanal destes/as profissionais que procuram conciliar trabalho e estudo, 09 trabalham 20 horas, 07 tem uma jornada de 40 horas, 01 desenvolve suas atividades em 60 horas e 01 não declarou. Um fato que chama atenção são P4, P9 e P18 que mesmo trabalhando 20 horas atuam no turno matutino e vespertino. No entanto, professores-alunos/professoras-alunas indicaram que a distância para o trabalho é inferior a 1 km. Outras curiosidades é que P7 trabalha 40 horas em apenas um turno (vespertino) a uma distância de 10 km de sua residência e P9 desenvolve uma carga horária de 60 horas em dois turnos (matutino e vespertino) em três escolas com distâncias distintas (0,3Km; 1 km; e 26Km) respectivamente. Há profissionais que deslocam até 38Km de sua residência até seu local de trabalho (escola) fazendo uso de diferentes meios de transportes, tais como: carro locação, moto, ônibus, micro-ônibus, bicicleta, carona dentre outros. Mesmo tendo uma jornada árdua desde a locomoção até as condições de trabalho alguns/as professores/as ainda desenvolvem outras atividades remuneradas além do Magistério para complementar a renda como: Pecuarista, Agricultor, Vendedor, Lavrador, Pintor, Coordenador/a do PDDE e outras atividades diversas.

Quanto ao tempo de atuação dos/as professores-alunos/professoras-alunas no Magistério da Educação Básica está num intervalo de 4 a 26 anos. O grupo possui uma média de atuação em torno de 14,05 anos. No entanto, quando se compara esse tempo com o ensino da Matemática o intervalo varia de 02 a 15 anos e

a média aproximada é de 7,73 anos, o que nos leva a interpretar que com exceção de P9, os demais atuavam anteriormente com outras disciplinas e que a implementação do polo induziu alguns/algumas profissionais a trabalhar com a disciplina de Matemática, por ser um pré-requisito para ingressar no curso.

Em relação à formação em nível Médio 72,2% dos sujeitos do estudo são habilitados/as em Magistério e destes/as 16,6% possuem uma segunda formação em nível Médio como Formação Geral, Técnico em Contabilidade e Técnico em Enfermagem representado respectivamente por P5, P10 e P14. Apenas 5,5% é formado/a em Formação Geral e outros/as 22,2% optaram por não declarar. O percentual de profissionais que não possuem uma habilitação em nível superior é de 72,2% e apenas 27,7% declaram ter cursado nível superior e deste 16,6% em instituições públicas e 11,1% em instituições particulares. Dos que possuem nível superior 22,2% cursaram Pedagogia entre 2005 a 2010 e 5,5% cursou Ciências Biológicas. Dos que possuem graduação apenas 5,5 têm especialização.

2. Da relação com a Matemática, à condição de professor/a de Matemática- algumas lembranças desse percurso.

Difícilmente alguém dorme e acorda professor/a, a identidade vai se constituindo com o tempo no embate entre afirmações e conflitos. São conduzidos seja por aspirações pessoais advindas das experiências escolar, pessoais, das opções ou falta delas, que tendem a gerir as escolhas. É nesse emaranhado de subversões pessoais e coletivas que pautam os depoimentos apresentados. O interesse, a falta de interesse pela disciplina de Matemática, aos desafios de se tornar um/a professor/a de Matemática “leigo/a”, algumas lembranças desse percurso.

No quadro 1 os/as professores-alunos/professoras-alunas expõem algumas analogias sobre a relação com a Matemática no período escolar.

Quadro 1 - Relação com a Matemática durante o período escolar

P1	A disciplina que eu sempre gostei.
P2	Durante o período escolar, sempre gostei de Matemática.
P3	Foi bom. Porque sempre gostei de cálculos apesar do ensino de antes ser método tradicional e tínhamos que decorar o que o professor transmitia [grifos nossos].
P4	Foi pouco desenvolvida, devido à falta de preparação dos professores que deixou de passar alguns conteúdos importantes.
P5	Muito boa. Sempre foi a disciplina que tive menor dificuldade [grifos nossos].
P6	Na verdade eu via a disciplina como um bicho papão , devido à falta de preparo dos meus professores da época em que eu fui aluno [grifos nossos].
P7	Apesar de ser exata, era bastante difícil a compreensão de alguns conteúdos, talvez seja por isso que me motivou a entrar nesta graduação.
P8	A Matemática para mim no período de Ensino Médio foi de pouca aprendizagem, pois não tínhamos professores qualificados.
P9	Com a disciplina foi e é muito boa. O professor é que era desleixado e não atendia as necessidades. Não planejava e não dava a matéria que nos permitíssemos desenvolver todas as competências e habilidades que necessitávamos naquele momento.
P10	Uma relação tranquila, pois quando se gosta da disciplina torna-se fácil o envolvimento e o aprendizado [grifos nossos].
P11	Bem harmoniosa, sempre foi à matéria que mais gostava.
P12	Apesar das dificuldades considero uma relação relevante com muito aproveitamento (sic).
P13	No primeiro momento, foi um pouco difícil porque o conhecimento com a Matemática estava um pouco distante, e até mesmo porque minha formação foi Magistério e se estuda quase nada de Matemática.
P14	Não foi muito bom, mas com o tempo fui aprendendo a gostar e hoje não vejo mais o mundo sem a Matemática.
P15	Foi regular, às vezes possuo momentos de altos e baixos.
P16	Sempre gostei de Matemática, nunca tive dificuldade com os cálculos.
P17	Boa, pois sempre me identifiquei com a disciplina [grifos nossos].
P18	Bastante afetividade e facilidade em compreender os conteúdos. [grifos nossos]

Fonte: Questionário exploratório, aplicado aos professores-alunos/professoras-alunas (2014).

Nota: Foi questionado: Como foi sua relação com a Matemática durante o período escolar?

A relação com a Matemática no período escolar é influenciada por diferentes fatores, e durante esse período pode sofrer influências tanto positivas quanto negativas. Apesar de ser uma ciência exata que permeia o cotidiano, dificilmente as instituições de ensino conseguem relacioná-la com as diferentes realidades que a compõe. São múltiplas as situações que ocasionam esse cenário, desde o olhar do profissional das series iniciais, às vivências oportunizadas nos ambientes familiares dentre outras.

Sobre essa questão, mais da metade dos respondentes afirmaram “gostar” da Matemática por se identificar com a disciplina e não apresentar dificuldades na realização dos cálculos. No entanto, aproximadamente um terço destaca que a prática do/a professor/a agregada a sua preparação/qualificação seria um dos fatores responsáveis para a obtenção de resultados desfavoráveis na disciplina. Aproximadamente 17% admitem relacionar a disciplina a um “bicho-papão”, reconhecendo que apresentam dificuldades e desenvolvem uma relação não muito boa com “altos e baixos” nessa disciplina. Segundo Gómez Chacón (2003, p. 77) “[...] As crenças que os jovens manifestam sobre o sucesso e o fracasso em matemática envolvem valores do grupo social, de sua dimensão afetiva e do posicionamento que eles assumem diante da matemática”. Dessa forma os resultados apresentados nas avaliações realizadas acabam por internalizar estigmas negativos.

Para Valente (2008), o ensino de Matemática é permeado por contextos históricos que por sua vez estão atrelados às necessidades de uma época, e mesmo que de forma parcial tem-se construído socialmente algumas representações dessas concepções de ensino, sendo difícil determinar o que são novidades ou continuidades.

A relação muitas vezes dicotômica entre ser exata e simples pontuada por P7 recai sobre o conceito da objetividade dessa ciência que requer uma inter-relação entre o conhecimento pessoal e o formal da Matemática. As falas realizadas com cores, referência a ênfase nas falas.

No quadro 2 os/as professores-alunos/professoras-alunas sinalizam alguns fatores que os conduziram a docência.

Quadro 2 - Fatores que conduziram a docência

P1	Falta de oportunidade , na época só tinha o curso de Magistério [grifos nossos].
P2	Primeiramente porque eu fiz Magistério, e assim que terminei o curso já comecei a trabalhar em sala de aula e passei a ter gosto pela profissão.
P3	Primeiro tive uma convivência com a minha tia que era professora e com o passar do tempo, fui interessando-me pela disciplina e até então me tornei professora [grifos nossos].
P4	Na verdade a falta de oportunidade, pois é uma situação de cidade do interior mais depois a gente vai se aperfeiçoando e passando a gostar.
P5	Após concluir o Ensino Médio, fui convidado para suprir a vaga de um professor que tinha abandonado o trabalho. Antes disso, eu não tinha pensado em ser professor.
P6	Sempre fui atento as oportunidade, e me tornar um professor foi questão de oportunidade , hoje visto que requer muita dedicação [grifos nossos].
P7	Na verdade neste município na época e não mudou nada, a única opção era ser professor, daí então fui gostando e estou até hoje.
P8	Na verdade eu gosto da disciplina de Matemática , por outro lado foi por opção.
P9	Ninguém. Simplesmente tornei-me.
P10	A vontade de trabalhar, ser independente financeiramente , devido ser a única opção na época [grifos nossos].
P11	Fui coordenadora de um grupo de jovem e sempre gostei de estar em contato com as pessoas então mim despertei para a docência.
P12	Primeiro pela falta de oportunidade de outros empregos e por ter cursado magistério.
P13	Foi o desafio de este lidando constantemente com novas descobertas, na construção do conhecimento para minha carreira profissional.
P14	A vontade de passar um pouco do que o mundo me ofereceu para os outros e por esse motivo fico muito alegre quando consigo passar algum conhecimento para outro
P15	A falta de opção na época em que conclui o 2º grau só existia o Magistério na região em que eu morava, daí me tornei um professor.

P16	Sempre gostei de participar de grupos de jovens, então, o fato de está em contato com o público mim fez sentir interesse em trabalhar com a sala de aula [grifos nossos].
P17	Sempre admirava os meus professores e isso me influenciou a tornar-me professora [grifos nossos].
P18	Professores do tempo de escola e vocação desde a infância.

Fonte: Questionário exploratório, aplicado aos professores-alunos/professoras-alunas (2014).
Nota: Foi questionado: O que te influenciou a se tornar um professor?

Tornar-se professor/a é uma escolha marcada por diferentes fatores que constitui a identidade do sujeito, atreladas às condições peculiares a área como a baixa remuneração, a desvalorização social o que torna essa escolha muitas vezes pouco atrativa, mas em algumas situações se torna uma válvula de escape por não ter a oferta de outras atividades remuneradas.

Os fatores destacados pelos/as professores-alunos/professoras-alunas como determinantes para a escolha de sua profissão estão marcados por condições sociais, como a falta de outra atividade remunerada no município que garanta condições mais favoráveis que a carreira do Magistério, restando esta como opção mais adequada. Além das questões econômicas, o Magistério oportuniza o primeiro emprego. Por ser uma atividade remunerada, ele garante a independência financeira atrelada a uma possível estabilidade financeira, reforçada por inspirações/incentivos familiares, admiração pelos/as professores/as e até mesmo a vocação. Esses são alguns dos fatores destacados como motivadores da escolha pelo Magistério.

Para Arroyo (2007, p.126)

A condição de vida está presente em nossas escolhas ou condiciona nossas escolhas. Não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível. Essa condição está presente na socialização de toda a nossa vida, sobretudo de nossa infância e juventude, na socialização das imagens profissionais e das posições que projetamos possíveis.

Devido às limitações políticas, geográficas e até mesmo econômicas as escolhas passam do idealizado ao possível, podendo ser reforçado pelo grupo social do qual fazemos parte. Tentar romper essas projeções requer bem mais que força de vontade, pois está intrínseca nessas escolhas a realidade de espaços distantes de grandes centros e até mesmo das representações e relações construídas. Cavaco (1999) salienta que múltiplos fatores influenciam a escolha de uma profissão e o percurso profissional do sujeito como as redes de relações culturais e sociais construídas ao logo da vida, feitas de decisões, casualidades, ambições, circunstâncias e constrangimentos conduzem essas escolhas.

No quadro os/as professores-alunos/professoras-alunas expõem alguns fatores que conduziram a docência em Matemática.

Quadro 3 - Fatores que conduziram a docência em Matemática

P1	Sempre tive afinidade com Matemática [grifos nossos].
P2	A facilidade de lidar com os conteúdos de Matemática.
P3	Porque queria conhecer novos métodos de aprender e ensinar a chegar aos cálculos exigidos pela disciplina, pois é uma das disciplinas que exigem raciocínio lógico.
P4	Devido uma grande afinidade com a disciplina.
P5	Antes lecionava Língua Portuguesa. Quando surgiu a possibilidade de fazer uma licenciatura em Matemática , passei a trabalhar com Matemática [grifos nossos].
P6	Na verdade não escolhi ser professor de Matemática, escolheram por mim, pois na época das inscrições eu trabalhava distante da sede e o prazo para as inscrições estava se esgotando, então a Secretária escolheu por mim [grifos nossos].
P7	Para poder passar um pouco do que estou adquirindo no curso, para os alunos.
P8	Sim, sou um professor de Matemática. E adoro dar aula de Matemática.
P9	Sim.
P10	Gosto da disciplina, me identifico com a mesma.
P11	Na escola que trabalho eu era contratada ou REDA; então quem escolhia as matérias primeiro era os professores efetivos. Então sempre sobrava(sic) as exatas, então juntei o útil ao agradável , como gostava de Matemática comecei a trabalhar com a disciplina [grifos nossos].

P12	Pela identificação com a disciplina.
P13	O fato de compreender que a Matemática está presente no nosso dia-a-dia, principalmente para nós professores. Acabou-me despertando essa vontade.
P14	Muito satisfatório para mim, está transmitindo algo para as pessoas que precisam.
P15	Como tenho facilidade para compreender matemática leciono esta disciplina.
P16	Na verdade foi por falta de opção, trabalhada com português, mas mim deparei com a matemática, tive que estudar muito e hoje posso dizer que amo de paixão a Matemática.
P17	Na escola em que eu trabalhava com o primário passou a trabalhar com ensino fundamental II e devido a falta de professor para a disciplina de Matemática fiquei com a mesma sob pressão, pois foi o que sobrou [grifos nossos].
P18	Domínio dos conteúdos.

Fonte: Questionário exploratório, aplicado aos professores-alunos/professoras-alunas (2014).

Nota: Foi questionado: E um professor de Matemática?

O perfil de boa parte desses/as profissionais aponta o contato com a sala de aula, alguns anos antes de iniciar o trabalho apenas com a disciplina de Matemática, uma vez que fatores apontados anteriormente aproximaram-nos da profissão professor/a. Já outros estão trabalhando com a disciplina de Matemática para cursar a graduação na área.

As respostas dos/as questionados/as destacaram como fatores que os conduziram a docência em Matemática, a afinidade, a facilidade, o domínio, a identificação e o gosto pela disciplina. Arroyo (2007, p.17) afirma que, “[...] Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso”. Cabe salientar que os depoimentos trazem imbuído a relação desses/as profissionais com seus/suas professores/as e com a disciplina de Matemática que os conduziram na decisão por ministrar essa disciplina.

Outro fator que segundo os/as professores-alunos/professoras-alunas, os conduziram a se tornar um/a professor/a da disciplina de Matemática é a falta de oportunidade em ministrar outra disciplina, uma vez que há uma rejeição de

alguns/algumas professores/as pela disciplina de Matemática. Por estarem atuando em uma mesma escola há muito tempo ou terem uma situação funcional efetiva, acabam adquirindo culturalmente o “direito” que lhes permitam escolher a disciplina que irão ministrar. Dessa maneira, as disciplinas da área de exatas não são escolhidas. Assim, os/as professores/as que não gozam desse *status* restam-lhe acatar o decidido pela maioria. Nota-se um certo preconceito por parte alguns/algumas professores/as têm em relação a disciplina de Matemática. Isso recai justamente nos conceitos e no tempo de estudo, além da afinidade que muitos apontam como fatores que os fazem repudiar a disciplina.

Um motivador particular para alguns/algumas desses/as professores-alunos/professoras-alunas foi atuar com a disciplina para cursar a Licenciatura em Matemática através do PARFOR, e mesmo assim, apontam pontos positivos na mudança. Uma curiosidade é sinalizada por P6, ao afirmar que fizeram a opção da disciplina por ele e assim ingressou na graduação, esse fator pode ser justificável pela quantidade mínima de docentes para compor uma turma.

3. Entrecruzando vozes: percepção dos/as professores-alunos/professoras-alunas quanto a sua identidade

Na ocasião da organização dos dados coletados, através dos grupos focais, percebeu-se que alguns elementos se complementavam para o entendimento dos componentes.

A constituição da identidade do/a professor/a está atrelada a ação de auto reconhecer-se enquanto sujeito profissional com características peculiares ao exercício de sua função. Nesse sentido, a constituição dessa identidade perpassa por uma série de fatores (históricos, culturais e sociais dentre outros), que corroboram na

projeção dessa identidade. Sem, no entanto, desmerecer a necessidade de terem conhecimento sistematizado, o qual será imprescindível para uma aprendizagem significativa, como sinaliza Lorenzato (2006, p.3) “[...] Considerando que ninguém consegue ensinar o que não sabe, decorre que ninguém aprende com aquele que dá aulas sobre o que não conhece”. Desse modo as políticas públicas de formação em serviço, inicial ou continuada, do/a professor/a de Matemática, visa salutar as lacunas advindas das limitações acadêmicas desses profissionais com formação inadequada para a área na qual atuam. Com base nas avaliações externas é possível visualizar os índices de baixo desempenho alcançados pelos/as estudantes da Educação Básica, estendendo esse cenário para o Ensino Superior com destaque para a disciplina de Matemática.

A maioria dos/as professores-alunos/professoras-alunas do Grupo Focal B atrela sua identidade de professor/a às relações sociais, reforçada historicamente:

P12- [...] **ajudar** e mediar à troca.

P18- [...] A formação.

P17- **Ter a alegria** de ensinar, mas saber também que tá aprendendo.

P4- **Uma missão** [...] **esse amor pelo** [...] **ato de ensinar** [...] **cativarmos nossos alunos.**

P9- [...] ser mais dialógico mais flexível e ela precisa ter o entendimento que faz necessário que ela articule uma serie de saberes capazes **de suprir as necessidades dos sujeitos sociais.** [grifos nossos] (GRUPO FOCAL A-1 e B-1)

A forma como os/as professores/as se veem está atrelada a imagem que o/a outro/a tem sobre o “nós”, vinculando a imagem de afetividade e sacerdócio ao qual diverge a fala de P18 ao destacar a profissionalização como crucial para o reconhecimento individual e coletivo da identidade do/a professor/a, reforçado por

Nóvoa (1993, p. 23), “[...] A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”. No entanto, a formação é um dos elementos que podem conduzir a profissionalização do/a professor/a, reforçando a ideia de pertencimento a um grupo. Além das questões sinalizadas, o grupo focal A sinalizam alguns elementos recorrentes ao questionário exploratório quanto à falta de opção em exercer outra profissão.

Nesse ínterim, os/as professores-alunos/professoras-alunas atrelam a identidade de professor/a à disciplina de Matemática ao gosto e identificação pessoal com a disciplina, despertado por fatores como: facilidade durante o período escolar, identificação com professor/a. Reforçam ainda:

P8- Quem tem menos né (Falou o nome da colega), no caso dos novatos. Falou o nome da colega, é prova viva do que estou falando ela foi professora de parte desses acadêmicos que estão aqui. Na época de Magistério foi onde passou certos valores pra gente porque os professores passam esses valores e aí realmente despertar né (sic) tanto (Falou o nome da colega) quanto outros professores da gente no Magistério acabou despertando e a gente entrou nessa [...] nessa ah! Nessa [...] área de educação aí **começou no início aprendendo aí foi adquirindo experiência hoje a gente já consegui fazer um trabalho até com certa praticidade** chega certo ponto que a gente ver colegas da gente trabalha aqui professores às vezes peca didaticamente a gente percebe. Fazer crítica não, mas a gente acaba percebendo, dar de perceber que e aí acaba [...] [grifos nossos] (Grupo Focal A-1)

No discurso está presente não só a qualidade do trabalho profissional quanto à competência, como também a postura de uma prática humanizada, vinculada a identidade, as experiências vivenciadas, e adquiridas com o tempo. Para

Nacarato et al (2009, p. 126) “[...] Muitos professore(a)s trazem em suas narrativas lembranças de docentes que os influenciaram enquanto jovens estudantes, até mesmo na escolha da profissão.” Em algumas situações o/a professor/a da educação básica se torna fonte involuntária de inspiração na escolha pela docência. Além do reconhecimento dos saberes advindos das experiências vivenciadas para a constituição de uma postura profissional despertada pelos professores de Magistério que tiveram uma postura pedagógica significativa.

Em relação aos avanços provindos desse período de formação, é sinalizado pelos/as professores-alunos/professoras-alunas, o conhecimento adquirido durante o curso nas disciplinas de conhecimento pedagógico e específico, com ênfase na primeira.

Algumas Considerações

O perfil dos/as professores–alunos/professoras–alunas do curso de Licenciatura em Matemática do PARFOR/UNEB polo Cristópolis-BA, não se distanciam significativamente do típico professor/a brasileiro/a. Requer atenção na análise das falas, em relação à construção paulatina da identidade docente no desenrolar dos anos, até mesmo a necessidade de buscar uma formação inicial e continuada para atender ao que é exigido pela legislação. Percebe-se ainda certo distanciamento dos/as professores/as que trabalham no campo, quanto ao reconhecimento de sua identidade profissional atrelada ao campo e uma não reflexão sobre o trabalho docente no campo.

Durante a realização da pesquisa foi possível delinear o perfil parcial de um número significativo de alguns dos/as professores/as de Matemática da cidade de Cristópolis-BA, suas concepções sobre o ensino e aprendizagem da Matemática, bem

como das competências profissionais para atuar na área. O estudo conduz a uma reflexão quanto à necessidade de mais reestruturações na formação inicial em serviço. A docência e a formação necessitam urgentemente serem mais reconhecidas, considerando que a questão da identidade ainda é um fator a ser trabalhado nos processos de formação e atuação profissional, para se chegar à construção de um significado que seja socialmente constituído. Neste sentido, os cursos de formação inicial e continuada em serviço têm essa responsabilidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 9*, de 30 de junho de 2009. Disponível em portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso 20/03/2014
- CAVACO, Maria Helena. *Ofício do professor: o tempo e as mudanças. Profissão professor*, v. 2, p. 155-191, 1999.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GODINHO, Tatau, et al. (Orgs.) *Trajetória da Mulher na Educação Brasileira 1996-2003*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), 2005.
- GÓMEZ CHACÓN, Inês Maria. *Matemática emocional*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Estatística dos Professores no Brasil*. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf. Acesso em 2014.

LORENZATO, Sergio. *Para aprender matemática*. Coleção Formação de professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NÓVOA, Antônio. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

PEREIRA, Luisa Ribeiro. *De donzela angelical e esposa dedicada... a profissional da educação*. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, 1996. p. 304

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação e Sociedade, Campinas, v.21, n. 73, p. 209-244, dez de 2000.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA/UNEB. *Resolução 790/ 2010 Consu/UNEB. Atos Administrativos - Uneb*. Disponível em www.uneb.br/institucional/atos-administrativos/ Acesso em 06/05/2014.

VALENTE, Wagner Rodrigues. *Quem somos nós, professores de Matemática?* Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 74, p. 11-23, jan./abr. 2008.

Recebido: 04.10.2015 – **Aprovado:** 28.12.2015