

## IMPLICAÇÕES DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO TRABALHO DOCENTE DO FORMADOR DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Christiane Novo Barbato  
FAJ  
[chris.barbato@gmail.com](mailto:chris.barbato@gmail.com)

Adair Mendes Nacarato  
USF  
[adamn@terra.com.br](mailto:adamn@terra.com.br)

1

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta um recorte da tese de doutorado da primeira autora, orientada pela segunda, defendido em fevereiro de 2016, que objetivou estudar a constituição profissional dos formadores de professores de Matemática. Neste texto, buscamos compreender, com base nas trajetórias estudantil e profissional de oito formadores de professores de Matemática, obtidas por entrevistas narrativas, os impactos do atual contexto da escola básica no trabalho docente desses formadores. Partindo do pressuposto de que as concepções de Mundo, de Homem, de Educação e de Ensino do formador de professores determinam sua atuação docente, baseamo-nos nas ideias de Maurice Tardif, Claude Lessard, Selma Garrido Pimenta, Antonio Nóvoa e Antonio Bolívar para investigar o trabalho do docente formador de professores de Matemática. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada durante o ano de 2015, com docentes que atuam na Licenciatura em Matemática, três dos quais em um Instituto Federal de Educação, localizado no interior paulista, e cinco em uma Universidade Federal localizada em uma cidade do interior do estado de Minas Gerais. Da análise das narrativas se obteve que o contexto atual da escola básica se apresenta como elemento complexificador da atuação profissional dos colaboradores da pesquisa, em decorrência do hiato entre a bagagem de conhecimentos e de atitudes que é esperada dos egressos da escola básica, bem como, e de forma mais contundente, mostra-se fonte de frustrações, angústias e desmotivação, já que é neste contexto que os atuais alunos dos formadores irão atuar em um futuro próximo. Diante da falta de atratividade da docência, que tem implicado na diminuição sistemática da quantidade de candidatos à Licenciatura em Matemática, dos altos índices de evasão do curso, dos alunos que dele desistem ao primeiro contato com a realidade da escola básica, da consciência do sofrimento dos colegas de profissão que permanecem naquelas escolas e da falta de perspectivas de

melhora desse contexto, o formador sente-se impotente, de mãos atadas, revoltado e infeliz. Nessa perspectiva, há que se engendrar um esforço conjunto para que a profissão docente passe a ser vista de forma mais positiva, e esse movimento, que deve partir de um trabalho de (auto)valorização dos professores, implica em melhores salários, melhores condições de trabalho e, sobretudo, maior respeito pelo ser humano que veste a pele do professor, que com ele se confunde irremediavelmente e que se propõe à digna tarefa de educar.

**PALAVRAS-CHAVE:** trabalho do formador de professores de matemática; realidade da escola básica; sofrimento docente.

2

### **Introdução**

Quando refletimos sobre o que é ser professor, o que é atividade docente e o que é preciso para ser professor, somos levados a indagações e reflexões sobre os muitos aspectos que envolvem esse fazer, multiplicidade essa que não se refere somente à quantidade, mas engloba a distância entre as naturezas desses aspectos.

Não obstante os muitos estudos que se debruçam sobre o tema, correndo a largo com as investigações e investidas que procuram apontar algumas possibilidades de respostas aos problemas que derivam da natureza mesma da atividade de ensinar, encontram-se também velozes mudanças tecnológicas e sociais que se lançam sobre ela, apontando novos rumos, cada vez que se parece estar alcançando alguma luz sobre as questões estudadas.

Oliveira, Gonçalves, Melo, Fardin e Mill (2012:6) asseveram que as mudanças tecnológicas, somadas às políticas públicas que ampliaram o direito à educação no Brasil, bem como as reformas educacionais dos últimos anos, “trouxeram novas exigências profissionais para os professores, sem a necessária adequação das condições de trabalho.”.

Dessa forma, compreender a profissão docente e as atuais necessidades de sua formação requer, em primeira mão, considerar o contexto em que se desenvolve o trabalho do professor e analisar as implicações em sua constituição profissional, da realidade que se interpõe entre a academia e a escola.

Ainda mais, essa compreensão implica um olhar atento aos impactos causados pelas condições de trabalho nas escolas em que os egressos das licenciaturas

atuarão, não só na constituição profissional dos licenciandos, mas também na dos formadores desses futuros professores.

Partimos do pressuposto de que as concepções de Mundo, de Homem, de Educação e de Ensino do formador determinam sua atuação docente. A esse respeito, e em consonância ao que apregoam Berger e Luckmann (2014), Dubar (1997) e Bolívar (2006), Nóvoa (2013) pontua que o "eu" pessoal e o "eu" profissional são indissociáveis, ou seja, a maneira de um docente ensinar está relacionada à sua forma de ser como pessoa quando ele exerce o seu ofício.

Nessa perspectiva, este trabalho busca analisar de que forma e em que medida o atual contexto da escola pública de educação básica impacta no trabalho docente do formador de professores de Matemática. O texto ora apresentado é um recorte da tese de Doutorado em Educação na Universidade São Francisco- USF, defendido pela primeira autora em fevereiro de 2016, sob a orientação da segunda autora, trabalho esse que investigou a constituição profissional dos formadores de professores de Matemática.

Na primeira seção deste texto, apresentamos as opções metodológicas e os colaboradores da pesquisa; a seguir, trazemos alguns conceitos sobre trabalho docente que subsidiaram este estudo; na terceira seção, refletimos sobre o trabalho docente nas escolas públicas do ensino básico, tomando como viga mestra as falas dos entrevistados que deflagram suas percepções a respeito das condições de trabalho que, eles suspeitam, seus alunos licenciandos terão em um futuro próximo, procurando analisar o impacto dessa consciência na docência dos formadores. Aos excertos das narrativas, unem-se as vozes dos autores que nortearam este estudo: Maurice Tardif, Claude Lessard, Selma Garrido Pimenta, Antonio Nóvoa e Antonio Bolívar, entre outros.

### **Caminhos metodológicos e os colaboradores da pesquisa**

Para este trabalho, tomamos como objeto de estudo o formador de professores de Matemática, contando com a colaboração de oito formadores que atuam no Curso de Licenciatura em Matemática, que gentilmente se dispuseram a nos contar sobre sua trajetória estudantil e profissional, durante as entrevistas narrativas que duraram entre uma e duas horas com cada professor e aconteceram durante o ano de 2015.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como foco a análise das narrativas textualizadas sobre o percurso formativo e a atuação profissional desses docentes.

A proximidade das pesquisadoras com o objeto da pesquisa, que vem em consequência dos mais de vinte anos de docência no ensino superior, dos quais grande parte em licenciaturas, aponta a premissa da natureza qualitativa da pesquisa. Segundo Flick (2009:20), “A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida.”

Jovchelovitch e Bauer (2005), referindo-se à Entrevista Narrativa, alegam que esse é um tipo de entrevista que evita a pré-estruturação, permitindo que a perspectiva do entrevistado se revele mais facilmente. Ao narrar suas histórias, o entrevistado usa uma linguagem própria, espontânea, o que contribui para que seus pensamentos corram mais livremente. Ainda segundo os mesmos autores (2005:94), “o contar história está próximo dos acontecimentos. Ele dará conta do tempo, lugar, motivos, pontos de orientação, estratégias e habilidades”, e esse conhecimento nos parece exatamente o objetivo primeiro do nosso trabalho.

Para a análise das narrativas, buscamos apreender a confluência de vozes, as aproximações e os distanciamentos entre elas, produzindo uma síntese com os resultados da pesquisa que visou atingir os objetivos do trabalho. Os sujeitos colaboradores desta pesquisa são professores que atuam no curso de Licenciatura em Matemática, em dois tipos de instituição pública: uma Universidade Federal e um Instituto Federal de Educação.<sup>1</sup>. Os nomes das instituições e dos docentes foram preservados. Para isso, utilizamos pseudônimos para os professores e as siglas UF (para Universidade Federal) e IF (para o Instituto Federal). A seguir, apresentamos os colaboradores desta pesquisa.

Luz é bacharela em Física e possui mestrado e doutorado em Matemática Aplicada. Ministra disciplinas da Matemática pura e aplicada e da área da Educação, além de coordenar a Licenciatura em Matemática da UF. Ela sempre estudou em escola pública. Ao relatar sua trajetória estudantil, revela que o (pré)conceito de seus pais, de seus colegas e professores com relação ao trabalho do professor a impediu de optar pela Licenciatura e postergou o início de sua docência. Ela descobriu-se professora na universidade em que atua, através da troca com seus pares, de sua prática na sala de

---

<sup>1</sup>Dados do INEP indicam que em 2009, 57% dos cursos de graduação na área de Educação (formação de professores) pertenciam à rede privada de ensino. Esse percentual foi reduzido a 45% em 2013. Das matrículas nos cursos de licenciatura em 2014, 41,2% são de instituições públicas e 58,8% de IES privadas. Contudo, 51,1% das matrículas em cursos de licenciatura na rede privada são oferecidos a distância (51,1%); esse índice é de 16,6% na rede pública.

aula, pelas leituras sobre Educação a que se viu atraída depois de perceber que poderia aprender a ser professora e por sua participação no sindicato da classe.

Como Luz, Maria não desejava ser professora, mas seu primeiro contato com a docência se deu no ensino básico, em uma escola pública do estado de São Paulo localizada na periferia da capital, e até chegar à UF na qual se encontra, percorreu uma longa trajetória docente, atuando tanto no ensino básico, quanto em gestão escolar, formação de professores e docência no ensino superior. Seu contato com a escola básica foi marcado por uma expressiva relação emocional e afetuosa que sobrepujou o exercício técnico da docência, em termos do significado atribuído por ela ao trabalho do professor. Ela cursou o ensino básico em escolas públicas, é licenciada em Matemática, possui Mestrado em Educação e, na época da entrevista, cursava o doutorado também em Educação. Ela ministra disciplinas pedagógicas na Licenciatura em Matemática.

Sarah também ministra disciplinas pedagógicas na Licenciatura em Matemática da UF. Embora não tivesse, no início da graduação, a intenção de ser professora, é licenciada em Matemática e possui mestrado e doutorado na área de Educação. Sua experiência docente inclui ensino básico, médio e superior, antes mesmo de iniciar seu trabalho na UF. Durante o ensino básico, ela estudou em escolas públicas e em uma escola particular. Atuou como professora sempre em escolas particulares e suas vivências na escola básica são, em sua maioria, positivas.

Matheus sempre estudou em escolas públicas. Comenta que no ensino fundamental, apesar de sua escola ser pública, era muito boa, pois ali estudavam os filhos das famílias mais abastadas financeiramente de sua cidade natal. Ao optar pela Licenciatura em Matemática, sua intenção já era ser docente, mas do ensino superior, visto que ele e sua família sempre ouviam falar que professores universitários recebiam um bom salário. Depois de concluídos o mestrado e o doutorado em Matemática pura, ele viveu sua primeira, curta e não muito positiva experiência docente, em uma escola municipal de ensino básico, no interior do estado de São Paulo. Ele ministra algumas disciplinas da Matemática e outras pedagógicas, na Licenciatura da UF.

Esther é bacharela e licenciada em Matemática, mestre em Matemática e ministra disciplinas da Matemática na UF. Possui dez anos de experiência no ensino básico do estado de São Paulo. Estudou em escolas particulares no ensino básico e

pública nos outros níveis de sua formação. Sua intenção, ao optar pelo bacharelado em Matemática, era ser professora do ensino superior, como seu pai.

Ana é Pedagoga, possui mestrado e doutorado na área da Educação e é responsável por algumas disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura em Matemática do IF. Não queria ser professora, mas opta pela Licenciatura em Pedagogia por uma questão de oportunidade. Contudo, em seu estágio obrigatório apaixonou-se pela docência. Possui alguma experiência em escolas do ensino básico.

Lucas é o coordenador do curso de Licenciatura em Matemática do IF, no qual ministra disciplinas da Matemática pura e também algumas Pedagógicas. Possui Licenciatura em Matemática, mestrado na área de Educação Matemática e, na época da entrevista, cursava o doutorado na mesma área. Nunca quis ser professor do ensino básico, mas por contingências da vida, acabou atuando em escolas do ensino básico do Estado de São Paulo por alguns anos. Dessa época, carrega muitas lembranças negativas.

João, como a maior parte dos colaboradores desta pesquisa, não tinha intenção de ser professor. Lembra-se do descontentamento de seu pai quando optou pela Licenciatura. Antes de iniciar sua carreira no IF, ele percorreu longa trajetória profissional, tanto em empresas de ramos variados, quanto em salas de aula do ensino básico, em escolas públicas e particulares. Em sua narrativa, deixa claro que prefere atuar em escolas públicas, das quais guarda excelentes recordações. Apesar de ter vivenciado dificuldades em algumas dessas escolas, ele se lembra em especial de uma delas cujas condições eram tão boas que, quando ele contava a seus colegas, eles lhe perguntavam se aquela era realmente uma escola pública, pois parecia realidade de escola particular. João possui mestrado profissional em Matemática e ministra disciplinas Pedagógicas e também da Matemática pura.

### **Trabalho docente: breves considerações**

Comprendemos que o objetivo do trabalho do professor é o aprendizado do aluno e sabemos o quanto é frustrante para o docente quando percebe que seu trabalho restou infrutífero.

Contudo, o trabalho do professor não depende exclusivamente do seu esforço; antes, é refém do empenho dos seus alunos, dos recursos que estão disponíveis, do apoio da gestão da instituição na qual atua, das políticas públicas educacionais, o que



inclui o controle externo da educação, e, finalmente, das condições físicas e psicológicas para o desenvolvimento do seu trabalho, o que compreende salário, ambiente laboral, cobranças burocráticas e autonomia.

Tardif e Lessard (2011) distinguem três tipos de trabalho que se diferenciam por seus objetos e pelas relações do trabalhador com eles: o material, que não oferece resistência à ação do trabalhador; o cognitivo, que apesar de ter o conhecimento como objeto, não tipifica o trabalho do professor, já que somente através do estudo das interações é possível compreender as características cognitivas da docência; e o trabalho sobre o outro, que tendo o ser humano como objeto, provoca questões conflituosas e de valores. Este último, os autores dividem em três subgrupos: o realizado junto a pessoas carentes, doentes, crianças abandonadas etc., que, por suas condições não opõem resistência à ação do trabalhador; o realizado com clientes que, baseando-se na confiança, escolhem o profissional, como é o caso de psicólogos, médicos, dentistas, e outros; e o trabalho com seres humanos que muitas vezes estão ali obrigados e que podem se opor à ação do trabalhador, como é o caso dos professores e dos agentes penitenciários, entre outros. Para obter êxito em seu trabalho, afirmam Tardif e Lessard (2011), esse profissional precisa contar com a adesão do cliente.

Ademais, há que se considerar que o trabalho do professor não se resume ao realizado na sala de aula. Para além das múltiplas e distintas tarefas extraclasse, encontra-se, como pano de fundo, o trabalho prescrito que, quando não realizado, permanece subjacente à consciência como algo que deveria, um dever que se driblou, ao qual se escapou. Conhecer o trabalho do professor implica, então, compreender os contextos em que se desenvolve esse trabalho, suas experiências e as dificuldades que o docente enfrenta, bem como a maneira que ele encontra para enfrentá-las.

### **Os primeiros contatos dos licenciandos com a escola pública de ensino básico e o sofrimento dos formadores**

Os formadores referem-se à escola pública de ensino básico como uma realidade que desestimula, apavora e afugenta os professores iniciantes e os estudantes, em seus estágios ou primeiros contatos como professores eventuais (professores substitutos sem vínculo empregatício).

*Teve uma [aluna da licenciatura] que comentou alguma coisa assim: que foi e não quer mais voltar [risos]... Agora ela é aluna do Mestrado aqui, de Estatística... ela comentou do estágio: "Eu fui lá, e*

*aqueles alunos, assim, terríveis, eu não quero, eu vou estudar, fazer o mestrado [risos]... Essa veio que veio assustada, comentar comigo. É porque assusta, assim, ela era aquela aluna interessada, de fim da aula vir e perguntar as coisas, tal, e aí, realmente, não vai ser isso que ela vai encontrar no ensino fundamental, não é? (Matheus)*

*(...)há situações de todo tipo. Você tem alunos que depois da experiência na escola, que eles dizem claramente que não pretendem ir para a escola pública. Alguns dizem que não pretendem ir para a escola pública, mas que pretendem dar aula, só não na escola pública. Já tem alunos que não pretendem dar aula. (Lucas)*

*Ótimo aluno (...) seria um ótimo professor, eu acho (...) Mas eles foram fazer um trabalho de uma das práticas, acho que do segundo semestre, tem a primeira prática, e a professora deu uma atividade que eles teriam que ir em sala de aula, acompanhar uma sala, ver uma dificuldade que a sala estava tendo, que os alunos estavam tendo, voltar para cá, preparar uma atividade que auxiliasse o professor para tentar corrigir aquela falha, voltar para a sala, aplicar, em várias salas, fazer um relatoriozinho e entregar aqui. E ele foi na primeira visita, ele voltou: “Gente, não quero (silêncio). Não estou fazendo licenciatura para aguentar o que esse professor está aguentando” (João)*

*E tem um grupo de estudantes que querem ser professores, mas eles vão para escola, principalmente no estágio, e alguns desanimam porque acham que é muito difícil mesmo, a profissão, o salário, essas questões. (Sarah)*

Esther comenta que até quando deixou de trabalhar na educação básica do estado de São Paulo, era possível se desenvolver um bom trabalho, pois ainda não havia sido instituída a “aprovação automática”, como ela se referiu à “progressão continuada”, organização do ensino em ciclos utilizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Contudo, naquela época, a dificuldade que o professor atualmente enfrenta de reprovar o aluno já estava se iniciando.

Esther sabe que quando vão para o estágio, alguns alunos da Licenciatura em Matemática desanimam com o que encontram na sala de aula. Conta-nos que sua irmã, que atua no ensino básico em escola pública do estado de São Paulo e que gosta muito da profissão docente, comenta com ela que hoje a escola não está mais como na época em que Esther nela lecionava:

*Ela [a irmã] falou assim: “Se você vier para cá, você vai ver que não dá, a gente não consegue”. E ela trabalha numa escola um pouco mais de periferia e ela fala que hoje em dia, à noite, está terrível. Ela fala, assim, as coisas que eles aprontam. E ela é uma pessoa que nunca teve problema com aluno, nunca teve muito problema de disciplina. Quando eu falo disciplina, assim, não vai dizer que a sala,*



*que nenhum aluno... Mas quero dizer você sempre chega lá, mantém a sala, porque às vezes a gente infelizmente tem problemas, professores que acabam tendo muita dificuldade, até para conseguir dar sua aula e tal. E ela fala que hoje, por exemplo, ela vê que o negócio está difícil... Aluno com droga na sala de aula... Então, o aluno às vezes usou droga, acabou de usar, e você está entrando na sala de aula. Então, ela fala que está muito diferente, que está muito difícil. Daí os nossos alunos, quando eles vão, eles estão encontrando esse tipo de coisa, né?*

Esther vê também a progressão continuada dos alunos do ensino público do estado de São Paulo<sup>2</sup> como complexificador do trabalho do professor e entende que as deficiências de aprendizado dos alunos deveriam ser sanadas, para que não se precisasse reprová-lo. Referindo-se a um dos egressos da Licenciatura em Matemática, Esther constata:

*(...) esse aluno que está na sala de aula, esse que formou, ele fala todas essas coisas para mim, que ele não sabe o que ele faz e tal, que não reprova, então, assim, eu não sei. Eu acho que a reprovação é uma coisa muito complicada. Às vezes você desestimula um aluno e tal, mas também, como é que você vai aprovando e ... o aluno, quer dizer, ele não tem... que é o que eu acho, ele não tem a base, como é que faz? Ou então você realmente tem que ter mecanismos para ir sanando essa deficiência dele. Daí realmente você não precisa da reprovação.*

Para recuperar o aprendizado desses alunos, defende Esther, é necessário um acompanhamento no sentido de identificar as necessidades que eles apresentam e buscar alguma forma de suprir as deficiências.

Em uma análise crítica à progressão continuada, Freitas (2005) assevera que:

As novas formas de exclusão ancoram seu poder na avaliação informal. A saída como elemento de reprovação formal abriu espaço para que a avaliação informal tomasse o lugar da avaliação formal na sala de aula. Entretanto, os processos de avaliação informal negativos atingem diretamente a autoestima do aluno e podem ser mais perversos do que a própria avaliação formal. Do ponto de vista do sistema, entretanto, a exclusão foi internalizada a custos menores – tanto econômicos como políticos. (...) adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão, permitindo maior tempo para a formação de atividades de subordinação e obediência, típicas das estruturas historicamente construídas na escola. (p.134-135. Grifos do autor)

---

<sup>2</sup> A progressão continuada refere-se à atual legislação que prevê que o aluno fique retido apenas no final do ciclo – o ensino fundamental, a depender da rede (estadual ou municipal) está organizado em 2, 3 ou 4 ciclos. No entanto, para muitas escolas, esse regime transformou-se em aprovação automática.

Nesse sentido, o autor pondera que não é suficiente dar tempo ao aluno, mas urge que esse aluno tenha um acompanhamento diferenciado durante o processo de aprendizagem, o que, no nosso entendimento, não ocorre na escola.

Matheus também critica a "promoção automática" a que se refere Esther:

*(...) porque desde 1997 que se falava daquela é ... promoção automática, então, eles [seus atuais alunos da universidade] vêm acostumados a sempre passar, então, eles acham que o mínimo de esforço que eles faziam era o suficiente, e foi assim em casa, foi assim na escola, eles cresceram acreditando nisso, e agora a culpa é de quem, é deles? Não é, eles foram criados assim. Então, como contornar isso daí com eles? (...) porque acho que o culpado de tudo é essa cultura, de que infelizmente, se ele estudar pouquinho ele vai conseguir. Daí ele não vê, daí ele se frustra, ele não sabe lidar com a frustração, porque antes ele não tinha isso, aí, a gente que é mal, que é ruim, que não sei o que, porque não o entende, porque não sei o que, então, é meio complicado, e aí que precisa de conversa, e aí vai o semestre, e não sei o que se salva. Às vezes a gente sai cansado, porque é uma luta diária [risos]. Isso daí é uma luta diária. Então tem dia que você sai, fala assim: "Nossa, vontade de ir para casa e não sair mais de lá de dentro." (Matheus)*

Percebemos, na fala de Matheus, o desânimo do professor como consequência das condições em que se encontra o ensino básico brasileiro, o que impacta negativamente em seu fazer profissional.

Ana compactua da percepção de Matheus quanto ao despreparo e à incapacidade de lidar com a frustração do aluno que chega ao IF: "*E o pessoal que é dessa escola mais novinha, não lida com a frustração* (da reprovação)."

Essa dificuldade é apontada também por Jesus (2004:84), quando alega que a alteração na estrutura familiar impõe ao professor uma demanda afetiva que se sobrepõe à sua função –cumprir o programa, ensinar e avaliar. Atualmente, os encarregados da educação, pais ou responsáveis, muitas vezes, desejosos de compensar a ausência e a falta de atenção, presenteiam as crianças e jovens que, acostumados a ter tudo com muita facilidade, tornam-se "menos tolerantes ao esforço que as aprendizagens escolares requerem". Esse fato, ainda segundo esse autor, leva os professores a facilitarem o aprendizado ao ponto de sentir seus saberes subaproveitados.

Bolívar (2006:99) alerta que, além do desaparecimento de muitas das regras, atualmente, também a motivação dos alunos fica a cargo do professor; desta forma, ao docente se faz necessário primeiramente estabelecer uma relação com o alunado que lhe permita, a seguir, ensinar e educar.

Para Fanfani (2007), atualmente os desafios que se apresentam aos professores são os de atender a cada vez mais alunos, o que decorre da massificação do ensino, bem como o de atender a outro tipo de aluno, em vista das grandes transformações na morfologia social. Nessas condições, é cada vez menor a aproximação entre o conteúdo do programa, que muda a cada reforma educativa, o saber docente e a motivação ao aprendizado por parte do alunado. Contudo, o autor pondera que esta coincidência só acontece em algumas instituições e somente com alguns estudantes, em geral pertencentes às classes dominantes.

Maria, ao responder se os alunos ingressantes da Licenciatura em Matemática possuem uma boa base de conhecimentos matemáticos, comenta, desvelando sua percepção sobre os egressos das escolas públicas de ensino básico: "*Não. Então, aí é que está... muitos alunos, principalmente os que vão para Licenciatura, são alunos que vieram de escola estadual (...).*"

As condições em que se encontra o ensino básico estadual, sobretudo o do estado de São Paulo, a desmoralização dessas escolas e dos professores que nela atuam são motivo de angústia para Lucas. Ele indigna-se com as políticas públicas, ou a falta delas, com o descaso do governo de São Paulo em relação ao ensino básico sob sua égide. Sente-se lutando contra forças que desfazem o que ele e seus colegas do IF tentam, com tanto empenho, construir:

*Eu acho que uma coisa que me dói muito, uma vez que eu já atuei como professor da escola pública, é a desvalorização. E ... aqui eu estou numa situação em que eu tenho uma valorização maior, o meu salário é maior, e eu fico preocupado com...eu não consigo deixar de pensar nos meus colegas que estão lecionando na escola pública e que tem condições de trabalho péssimas. Então, isso me preocupa. Porque, não basta só a gente oferecer cursos de licenciatura, não basta só você formar mais professores, a gente precisa melhorar as condições de trabalho. E isso é uma questão de política pública, de política de estado. É, isso é uma coisa que me preocupa. Isso me dá muita raiva, porque de que adianta a gente ter esse trabalho todo para depois eles acabarem desmotivados? Enfim, uma coisa que não adianta, que não depende só da gente, que depende de política pública também. E isso, enquanto formador, eu acho que é o que mais pesa na minha consciência. (Grifos da pesquisadora)*

Observamos, no trecho em destaque no excerto acima, a profunda revolta externada pelo professor com relação às políticas públicas e compadecemos-nos de sua agonia quando alega que os fatos narrados pesam na sua consciência. Daí podemos compreender que a realidade da escola básica afeta não somente o professor envolvido

naquele contexto e o estudante da licenciatura, mas também se mostra imponente no fazer docente do formador e, talvez, nesse último, ainda mais profundamente do que em seu aluno, porquanto possuidor de mais experiências de vida e, conseqüentemente, sujeito a entendimentos atinentes a outros horizontes.

O sentimento de impotência ante a uma situação que o indigna, exarada na voz de Lucas é, nesse caso, um sentimento arrebatador, com conseqüências nefastas para sua docência, como se depreende de suas palavras, a seguir:

A desvalorização profissional e as condições de trabalho do professor da educação básica são traduzidas de forma contundente na fala de Lucas:

*Eu, se tivesse a possibilidade, se eu tivesse (...) na minha época de fazer vestibular de novo, com a consciência que eu tenho hoje, eu muito provavelmente não faria licenciatura. E, se eu tivesse um filho, com as condições em que está a profissão, eu recomendaria drasticamente que ele não fizesse licenciatura. Porque eu sei como é a realidade. Eu conheço as condições de trabalho, já fui professor, agora eu tenho melhores condições de trabalho, mas eu sei o que é você atuar na escola básica, é muito difícil e a desvalorização é muito grande. Então, ou a gente valoriza, ou... eu não sei como vai fazer. Eu acho que não tem como desvalorizar mais, eu acho que já chegou no fundo do poço.*

A voz de Lucas encontra ressonância também nas palavras de Hargreaves (2004:23), segundo quem, sob o peso das prescrições e controles do trabalho docente: "A comunidade profissional soçobra, o tempo para reflexão esvai-se e o amor de aprender desaparece. Os professores perdem a fé nos governos, agarram-se a qualquer oportunidade para se aposentar e chegam a dizer aos filhos que não lhes sigam o exemplo."

Lucas conta-nos que certa vez escutou um Ministro da Educação alegando que a oferta das licenciaturas deveria ser ampliada pelo IF. Ele não resiste e escreve em um fórum de discussão dos professores do instituto: "Olha, não adianta nada a gente ampliar a oferta de licenciaturas, se nós não tornarmos o curso mais atraente, a carreira mais atraente".

### **O estágio obrigatório, a evasão e a baixa procura pelo curso**

Ao se referir ao estágio obrigatório, Lucas explica que a carga horária é distribuída em quatro semestres: "[no] primeiro semestre é o estágio de gestão de projetos, o segundo é de observação de ensino fundamental, 100 horas de um, 100

horas desse, 100 horas depois de observação do ensino médio, e depois 100 horas de regência no ensino médio”.

Nesse sentido, Sarah conta o que deveria ser e o que acontece, dada a quantidade exagerada de alunos para cada professora orientadora, na UF:

*(...)a ideia do estágio é essa: ele [o aluno] vai para a escola, depois ele volta, ele fala das suas angústias, fala das suas preocupações, daí a gente discute, prepara aula – a gente tem esse processo de preparar aula. A gente vai para a escola, assiste à aula dele, depois volta, a gente discute com ele essa aula. Então, esse é o processo ideal, isso é o que a gente gostaria que funcionasse 100%. Não é o que funciona, até por que a gente não dá conta de todos os nossos alunos, de ir para a escola, de ver todo mundo, de analisar. (...)a gente não consegue dar a assistência também que gostaria. Nesse período, por exemplo, o período passado, que isso aconteceu, eu estava com 30, quase 40 alunos de estágio, supervisionando estágio. Então não dá para supervisionar. Mesmo que alguns fiquem em duplas, porque têm uns que moram fora, alguns ficam em dupla, eu não dou conta. Não dou conta. (Sarah)*

13

Concordando com Sarah, Maria narra:

*O estágio é muito complicado na estrutura, porque exige-se, hoje, que o aluno cumpra 400 horas na escola, sendo que nós temos que estar com ele, orientá-lo, temos que ter momentos de ajudá-lo em questões pontuais; ele tem dúvida, ele sente medo, a escola, do jeito que hoje está, ela desanima, ela não motiva ... Então, você tem que trabalhar com uma série de questões, até voltadas mesmo à questão social, política, de informar esse futuro professor os direitos, os deveres, [expor] que ele vai ter que batalhar por melhores condições e tudo mais. (...). Teria que ter outro esquema, a gente ter menos alunos, porque são muitos alunos para nós orientarmos. E teria que ter um trabalho mais consistente. (...) O estágio é complicadíssimo, a gente já mudou, tenta arranjar uma fórmula, daqui e dali, e ainda não encontramos uma saída. (Maria)*

Com relação ao estágio supervisionado, Fiorentini e Castro (2008:122) sinalizam que a passagem do aluno para o professor não é simples, já que "envolve tensões e conflitos entre o que se sabe ou idealiza e aquilo que efetivamente pode ser realizado na prática". Todavia, os formadores relatam que o estágio, da forma como está estruturado, desencanta e assusta os licenciandos:

*É isso, mas às vezes, é difícil, Chris, porque o que eles encontram lá na escola, é o verdadeiro descaso das famílias, que não sabem o que está acontecendo, das direções, dos próprios colegas... (Luz)*

*Elas [duas alunas que estavam terminando o curso na época da entrevista] já estão fazendo estágio, veem a realidade da escola... a falta de segurança dentro da escola, a falta de apoio nas direções, a*



*falta de apoio da comunidade, o financeiro que também não ajuda.*  
(João)

*Eu vou [nas escolas nas quais os alunos cumprem os estágios]. Não sempre, em algumas, principalmente nas aulas de regência. Pelo menos em uma, a gente estava indo... A gente, agora, acaba conhecendo mais a escola, por conta do PIBID...<sup>3</sup> tanto que algumas escolas, a gente orienta os alunos do primeiro estágio a não irem. Porque são escolas um pouquinho mais complicadas, que já, acho que vários desistiram só de chegar nelas. Ah, tem aluno que fala: "Não é isso que eu quero para mim, não. Tem alunos que mudaram de curso. Poucos né, assim, e alguns que falam assim: "Não, eu vou continuar, mas não quero ser professor", ou então, tem aquela ilusão: "Não, eu vou ser professor de escola particular, que é muito melhor"(Sarah)*

*(...) eles vão para o estágio... Eles voltam do estágio arrancando os cabelos. Tem alguns alunos que já dão aula, mas os que não dão, eles... Nossa, eles levam aquele choque, assim, gostariam de abandonar o curso. A gente fala: não, não é sim, não é assim... então o estágio é algo que você tem que fazer, pelo qual você tem que refletir, mas o seu diploma não vai te dar, digamos, a obrigação de ser professor de matemática<sup>4</sup>. É um diploma de superior que você tem uma série de conhecimentos e pode pensar em fazer outras coisas, então fica calmo. (...) Mas eu diria, assim, que a gente tem uma tendência a ... a seduzir os alunos para a sala de aula. Eu tenho essa bola, porque, aliás, eu fui seduzida pelo estágio. Mas, quando eles chegam, muitos deles se assustam, quer dizer, as condições que vivemos... mas eu digo para eles: "Gente, vocês não precisam dar aula no estado [de São Paulo], vocês podem dar aula no IF. Tem um monte de IF [risos]. Tem as ETECs, que é um outro concurso também. Não é ... não, tem... tem mercado." Falei: "Aliás, tem associação de bairro, tem cooperativa, não necessariamente você precisa ser professora no estado." (Ana) (Grifos da pesquisadora)*

Esse "choque com a realidade" vivido pelos estudantes, durante o estágio, ou pelos professores iniciantes, é relatado também por Lüdke (1996) e por André, Hobold, Ambrosetti e Almeida (2010:9). Essas últimas constataram que:

Vários docentes da instituição pública relataram o esforço empreendido para convencer seus estudantes a não desistir do magistério, pois, segundo eles, os estudantes ficam assustados com aquilo que observam nas escolas públicas, quando cumprem as atividades de estágio e manifestam o desejo de abandonar a profissão.

<sup>3</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é uma parceria entre o Governo Federal, a Universidade e escolas da educação básica da rede pública de ensino, que concede bolsa a alunos de licenciatura.

<sup>4</sup> Ana esclareceu na sua resposta à transcrição e transcrição da sua narrativa, que aqui ela se referiu a professor de Matemática das escolas públicas do estado de São Paulo. Nas palavras dela: "Ninguém merece esse desrespeito."



A situação precária da escola pública brasileira afeta as opções dos licenciandos e os saberes e práticas dos formadores.

A consciência de que a vocação das licenciaturas das instituições de ensino superior federais é a formação de professores para a escola pública de educação básica está presente nas falas de Maria, Lucas e João; contudo, com as condições de trabalho, falta de respeito ao professor e salários aquém do razoável, que solapam a profissão dos docentes da educação básica, constatados pelos formadores, tanto em suas experiências pregressas, quanto nos relatos dos licenciandos e, até mesmo através da mídia, torna-se tarefa hercúlea defender esse objetivo. E ante a impossibilidade da sua consecução, os formadores se entristecem. É o que podemos observar nas falas a seguir.

*(...)nosso maior interesse é suprir essa carência de profissionais que existe na escola pública, que a gente sabe que existe, não só de Matemática, mas de Física, Química e outras disciplinas (...)* (Lucas)

*Por mais que a gente queira, por mais que a gente fale: “Gente, nós estamos numa escola pública, é importante que vocês também...” E a gente sempre fala para eles: “Nunca pensem em desistir de ser professor pela experiência do estágio, porque o estágio não é uma experiência muito boa.”* (Maria)

João, ao constatar que dos três formandos daquele ano, da primeira turma do curso naquele IF, apenas duas iriam para a escola pública estadual e pretendiam se manter ali somente até ter oportunidade para lecionar em uma escola particular, ele comenta: *"Eu ficotriste, porque o objetivo do instituto é formar uma mão de obra qualificada para escola pública, quer dizer, nós também somos escola pública, mas, para a escola que realmente precisa."*

Pesquisa realizada por Pinto (2014), com dados levantados entre 1990 e 2010, mostra que a demanda por professores de Matemática para os ensinos fundamental e médio (131,3 mil) é inferior ao número de concluintes da licenciatura em Matemática do mesmo período (147 mil). Ou seja, não há falta de formados na área, mas, antes, os formados não estão atuando nas escolas do ensino fundamental ou médio. Aponta, ainda, que há vagas remanescentes nas instituições públicas que, se fossem preenchidas, implicariam em um considerável excedente de licenciados em todas as áreas do saber.

Corroboramos as ideias do autor quando defende políticas públicas que estimulem o preenchimento de todas as vagas nas licenciaturas das instituições públicas, através da oferta de bolsas significativamente atraentes, vinculadas ao compromisso de atuação futura no magistério, acompanhada do zelo necessário para que os ingressantes

concluem seus cursos e da melhora efetiva da remuneração dos professores desses níveis de ensino.

A evasão na Licenciatura em Matemática é considerada muito alta pelos professores do IF e da UF. Ana, João e Lucas afirmaram que, dos 80 alunos que ingressaram na primeira da turma, somente três estavam concluindo o curso, no ano em que ocorreram as entrevistas.

Do mesmo modo, a pesquisa de Bittar, Oliveira, Santos e Burigato (2012) apontam que a quantidade de alunos que concluem a Licenciatura em Matemática do Brasil é sempre muito baixa.

Sarah também relata que a alta taxa de evasão do curso serviu de argumento para que o reitor da UF planejasse diminuir o número de vagas ofertadas, o que somente não se concretizou por conta das ações que alguns dos professores do curso mobilizaram. Ela se lembra que, na ocasião, “o reitor comentou: *É, você quer que o seu filho seja professor?*”.

Lucas constata, com desencanto e preocupação, o caso de um aluno que, ao primeiro contato com a escola de ensino básico do estado de São Paulo, alega que vai desistir do curso: *"Então a gente tenta incentivar [que o aluno permaneça no curso], porque senão, daqui a pouco, a gente não tem aluno concluindo o curso. E a gente daí não vai ter professores para atuar..."*

Explica que a precariedade com que se desenvolve o trabalho do professor no ensino básico em escolas estaduais de São Paulo – baixos salários, violência nas escolas, falta de valorização do professor – leva seus alunos a se decepcionarem com a carreira e até abandonarem o curso, quando entram em contato com a escola, seja nos seus estágios ou quando assumem aulas como professores eventuais. Ele e seus colegas tentam dissuadi-los, mas em alguns casos não conseguem.

Ainda, dos alunos que continuam no curso, muitos alegam que não irão para a sala de aula, outros que pretendem seguir a carreira docente, mas não em escolas do ensino básico e outros, ainda, que desejam ser professores do ensino básico, mas não em redes públicas.

Os outros formadores percebem que os motivos da evasão são muitos e alheios à sua atuação profissional: falta de identificação com o curso, falta de base matemática, opção pelo curso com a intenção de mudar para outro no final do primeiro período,

choque com a realidade da escola na qual o aluno está sendo formado para atuar etc. Entretanto, se pensarmos que a evasão não deixa de ser um retorno negativo ao curso, e considerando a extrema dedicação e preocupação com o oferecimento de uma boa formação, que se desnudou em cada uma das entrevistas com os colaboradores desta pesquisa, poderemos suspeitar que ela (a evasão) tenha algum efeito desestimulante nos professores.

Um sinal de que ela representa, ao menos, uma preocupação, é a reformulação das matrizes curriculares de ambas as instituições, em curso na época das entrevistas. Os formadores relataram que a intenção dessa mudança era buscar aproximar a formação às necessidades dos alunos.

Nesse sentido, Formosinho (2009:47) apregoa que "se o sucesso do cliente é também o sucesso do profissional, um insucesso massivo de uma faixa de clientes não pode deixar de provocar um difuso sentimento de frustração em muitos profissionais."

Se o estágio se mostra, nas falas dos professores, como mote para o abandono do curso ou da carreira, ao contrário, o PIBID aparece como uma possibilidade de reversão deste contexto. Para Maria: "*A saída [para melhor adequar o estágio às necessidades da formação] seria ser igual ao PIBID, ao qual o aluno dedica 12 horas, o professor da escola estadual também está lá com a gente, da municipal, então é uma parceria maior, não é?*" O fato de o PIBID possibilitar a troca de experiências e a formação compartilhada entre os formadores, os professores da escola básica e os licenciandos participantes do programa, é evidenciado, pelas formadoras, como um diferencial na formação desses futuros docentes.

Concordando com elas, Dias e Veiga (2013:8) assinalam que os cursos de formação de professores devem propiciar ao formando "oportunidades didáticas" de tal modo que ele "aprenda por compreensão".

Igualmente, Marcelo García (2013:99) apregoa: "A separação entre conhecimento prático e teórico não pode manter-se por mais tempo, sobretudo se é o próprio professor em formação que tem de fazer a integração entre ambos os tipos de conhecimento. É necessário que, juntamente com o conhecimento pedagógico, as instituições de formação de professores potencializem o que temos vindo a chamar de conhecimento didático do conteúdo, um conhecimento didático a ensinar, que se adquire na medida em que se compreende e aplica".

Entendido como um momento de profunda aprendizagem para o licenciando e uma oportunidade, tanto de formação continuada ao professor da escola básica, quanto da aproximação do formador à realidade daquela escola, Luz comenta que ele deveria ser ampliado para todos os alunos das licenciaturas.

Com base nas falas de Maria, Luz e Sarah, envolvidas no programa, entendemos que a diferença basilar entre o estágio e o PIBID reside no fato de que esse último proporciona a troca de conhecimentos e, sobretudo, a discussão que se estabelecem nas reuniões semanais nas quais o licenciando, o professor da escola básica e o professor da universidade discutem a aula idealizada, a prática efetivada e os hiatos que eventualmente se irromperam nesse processo.

Juntam-se a nós Porto e Dias (2013:61), quando consideram que "é a partir da problematização da realidade que se originam os desafios e questões que permitirão esta ruptura necessária à descoberta da ciência e doutras formas de conhecimento". Também Fiorentini e Castro (2008:153) consideramo estágio e a prática de ensino como fundamentais para a formação do professor enquanto “mediação teórico-reflexiva.”

Ainda, Costa (2009) constatou que a participação e acompanhamento dos formadores e mediação de reflexões conjuntas pelos mesmos, nas práticas de estágio, implicaram em um aprendizado mútuo, tanto para os formandos quanto para os formadores.

A falta de atratividade da carreira docente, causada pela desvalorização social do professor e pelas condições de trabalho docente, implica, ainda, na baixa procura pela Licenciatura em Matemática – os docentes de ambas as instituições declararam que têm constatado uma redução sistemática na quantidade de candidatos ao curso e demonstraram profunda tristeza e preocupação com este fato.

### **Considerações Finais**

Das falas dos formadores percebemos que as condições atuais da escola básica se mostram como elemento desestimulador, tanto à opção pela licenciatura quanto à carreira docente. Esse contexto, se por um lado complexifica o trabalho do docente do ensino superior, quando busca meios de suprir as carências, de conteúdos e de atitudes e hábitos, trazidas pelos egressos dessa escola básica, por outro acaba por acarretar frustração e sentimento de impotência nos formadores, que se sentem a dispender seus esforços e suas cobranças a alunos muitos dos quais não conseguirão exercer o

magistério e a outros que se submeterão a condições de trabalho e salário incompatíveis com sua função.

Somos, todos nós, professores formadores, cientes das necessidades de educação do nosso povo e esse talvez seja o aspecto mais dignificante da nossa docência. Contudo, se não conseguimos realizar nosso trabalho, ou, ainda, se entendemos que o propósito de alguma possibilidade de justiça social não tem chance de ser alcançado, sentimo-nos, como os colaboradores desta pesquisa demonstraram sentirem-se, frustrados e desmotivados.

A percepção dos formadores em relação à escola pública básica é a de um espaço que não se mostra favorável ao aprendizado e no qual os professores padecem pelos maus salários e condições de trabalho. Como vimos, Lucas externou sua revolta com as condições do professor na escola pública do estado de São Paulo. Ana alegou que "ninguém merece" o desrespeito com que são tratados os professores daquela escola. Matheus, ao se referir à escola em que cursou o ensino fundamental, alegou que era uma boa escola, já que nela estudavam os filhos das famílias mais abastadas da sua cidade, o que aponta para a percepção da influência da classe social dominante sobre as políticas públicas que regem o ensino público básico deste estado.

Por sua vez, João considera ter tido sorte em lecionar em algumas escolas boas e lembra-se de que, quando falava aos seus colegas e amigos sobre tudo o que havia em uma delas e como lá as coisas funcionavam bem, eles perguntavam-lhe se a escola era particular, o que vai ao encontro da percepção de Matheus; Esther, apesar de não estar mais na educação básica, relata as dificuldades enfrentadas por sua irmã, professora da escola de ensino básico do estado de São Paulo. Maria explica que seus alunos têm dificuldades com os conteúdos disciplinares, pois muitos deles vêm da escola pública.

A degradação do ensino básico público, além de se mostrar motivo de desânimo aos futuros professores, como observamos nas falas dos formadores e nos resultados de outras pesquisas, impacta o trabalho do formador desses professores, põe em dúvida a sua prática profissional, questiona seus saberes, faz com que se sintam furiosos, de mãos atadas, afetando a forma como veem a sua prática e como enxergam o futuro dos seus alunos, perfazendo-se elemento relevante na ação docente.

Nessa perspectiva, é preciso que a Licenciatura em Matemática forme os futuros professores de modo que, além de entenderem o contexto dessa escola, para que

possam nela intervir, também estejam conscientes e preparados para a busca pela mudança dessa realidade, o que abarca a formação crítica, a consciência política e a percepção de classe, bem como para que não se isolem.

Na percepção de alguns formadores, o estágio supervisionado, assim como está posto, inviabiliza a prática participativa de estagiários e professores orientadores. Em consequência, sem o acompanhamento, a intervenção e a reflexão necessários, alguns dos estagiários, ao se depararem com a realidade da sala de aula, acabam desistindo da carreira docente. Nessa perspectiva, faz-se cogente a redução do número de alunos por orientador de estágio e maior interação com os professores da escola básica, como já vem ocorrendo no PIBID.

Ainda nesse sentido, o estágio e as disciplinas de práticas de ensino devem criar oportunidades de encontros mediados por professores experientes, de modo a propiciar as reflexões necessárias à compreensão dos fenômenos que permeiam as salas de aulas do ensino básico. Caso contrário, o que deveria ser a passagem do ser aluno para o ser docente, acaba por se constituir como a revelação da impossibilidade do prosseguimento da carreira.

A educação brasileira precisa de docentes que a compreendam enquanto prática social, que enxerguem seus alunos como sujeitos inseridos em um contexto delineado pela época histórica em que vivem, nas comunidades às quais pertencem, com as histórias que lhes são mais ou menos próprias, na medida em que convergem em significados, em imagens, em possibilidades partilhadas; professores conscientes de seu papel nessa estrutura social que tanto pode acolher, quanto expulsar; tanto pode permitir, quanto tolher; tanto pode (re)inventar e (re)criar, quanto reprisar as formas e fórmulas postas. Precisa de professores apaixonados, comprometidos e empenhados. Contudo, acreditamos que não há paixão que resista à indiferença, ao pouco caso; não há empenho, quando não há retorno; não há amor sem que haja respeito, valorização e cumplicidade; não há professor, sem que haja um sentido social instituído para a educação.

O Brasil necessita de professores, mas como vimos em Pinto (2014), o hiato que provoca essa carência não se encontra no número de vagas ofertado, mas na atratividade da profissão. Há que se engendrar, portanto, um esforço conjunto para que a profissão docente passe a ser vista de forma mais positiva, e esse movimento, que reconhecemos,



deve partir de um trabalho de (auto)valorização dos professores, implica em melhores salários, melhores condições de trabalho e, sobretudo, maior respeito pelo ser humano que veste a pele do professor, que com ele se confunde irremediavelmente e que se propõe à digna tarefa de educar.

### Referências

- André, M., Passos, L.F., Hobold, M.S., Ambrosetti, N.B., & Almeida, P. C A. (2010). Os saberes e o trabalho do professor formador. *Reunião Anual da ANPEd*, Rio de Janeiro, pp.01-16.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (2014). *A Construção Social da Realidade*.(36a ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bittar, M.H, Oliveira, AB., Santos, R.M., & Burigato, S.M.M.A (2012). Evasão em um Curso de Matemática em 30 Anos. *Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnologia Iberoamericana*,1, (3), pp.1-16.
- Bolívar, A. *La Identidad Profesional del Profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe, 2006.
- Costa, V. G. (2009). *Professores Formadores dos Cursos de Licenciatura em Matemática do Estado de Minas Gerais*. Tese de Doutorado em Educação Matemática, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- Fanfani, E. T. (2007). Consideraciones Sociológicas Sobre Profesionalización Docente. *Educación e Sociedade*, 28, (99), pp.335-353.
- Fiorentini, D., & Castro, F. C. de. (2008). Tornando-se Professor de Matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In D. Fiorentini (Org.). *Formação de Professores de Matemática*. (pp.121-150).Campinas: Mercado de Letras.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. (3a.ed.). São Paulo: Artmed.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho (coord.). *Formação de Professores*. (pp.37-70). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2004). Ser professor na era da insegurança. In A. Adão, & E. Martins (Org.), *Os professores: identidades (re)construídas* (pp.13-36). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Jovchelovitch, S; & Bauer, M W. (2005). Entrevista Narrativa. In M.W. Bauer, & G. Gaskell. (Org.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. (4a.ed.). (pp.90-113).Petrópolis, RJ: Vozes.
- Jesus, S. N. (2004). Perspectivas para o bem-estar docente. In A. Adão, & E. Martins (Org.), *Os professores: identidades (re)construídas*. (pp.81-92). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Lüdke, M. (1996). *Sobre a Socialização Profissional de Professores*. *Caderno de Pesquisa*. (99), pp.5-15.
- Marcelo García, C. (2013). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2013). *Os professores e as suas histórias de vida*. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vida de Professores*. (pp.11-30). Porto: Porto Editora.

- Oliveira, D. A., Gonçalves, G.B.B, Melo, S.D., Fardin, V., & Mill, D. (2012). Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor. Recuperado em 20 junho, 2016, de <http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2010). *Docência no Ensino Superior*. (4a ed.). São Paulo: Cortez.
- Pinto, J. M. R. (2014). O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? *Jornal de Políticas Educacionais*, 8, (15), pp.3-12.
- Porto, B., & Dias, A.M. I. (2013). *Desenvolvimento da Docência em Nível Superior: de situações vivenciadas na prática à formação de rede de saberes*. In C.M. D'ávila, & I.P.A. Veiga (Org.). *Profissão Docente na Educação Superior*. (pp. 55-64). Curitiba: CRV.
- Tardif, M., Lessard, C. (2011). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.