

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Mônica Lana da Paz

**A PERMANÊNCIA E O ABANDONO DA PROFISSÃO DOCENTE ENTRE
PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Belo Horizonte
2013

Mônica Lana da Paz

**A PERMANÊNCIA E O ABANDONO DA PROFISSÃO DOCENTE ENTRE
PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristina de Castro Frade

Belo Horizonte
2013

370.71 Paz, Mônica Lana da, 1981-
P348p A permanência e o abandono da profissão docente entre
T professores de matemática / Mônica Lana da Paz. - Belo Horizonte,
2013.
165 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientador : Cristina de Castro Frade.

Bibliografia : f. 150-162.

Apêndices : f. 163-165.

1. Professores -- Formação -- Teses. 2. Professores de
matemática -- Identidade -- Aspectos sociológicos -- Teses.
3. Professores de matemática -- Ambiente de trabalho -- Teses.

I. Título. II. Frade, Cristina de Castro. IV. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Tese intitulada **A PERMANÊNCIA E O ABANDONO DA PROFISSÃO DOCENTE ENTRE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**, de autoria de **MÔNICA LANA DA PAZ**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Cristina de Castro Frade - Orientadora

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Unicamp

Prof. Dr. Jonei Cerqueira Barbosa
Universidade Federal da Bahia

Prof^a. Dr^a. Maria Laura Magalhães Gomes
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^a. Dr^a. Maria Manuela Martins Soares David
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^a. Dr^a. Daisy Moreira Cunha
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social – FaE/UFMG

Belo Horizonte, 01 de julho de 2013.

*Ao meu pai – reconstruindo sua história e a coragem para lutar pela vida.
A minha mãe (in memoriam) – exemplo e lembranças deixados em minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à Prof^ª. Dr^ª. Cristina de Castro Frade, pelo seu competente trabalho como orientadora. Meu muito obrigada pela orientação ao longo desses anos, demonstrando dedicação ao trabalho como pesquisadora eficiente e profissionalismo. Obrigada por todo o tempo que disponibilizou a discutir pormenores desta tese, contribuindo significativamente para minha formação como pesquisadora.

Agradeço a todos os professores do Curso de Doutorado que ajudaram no meu crescimento profissional, em especial, à Prof^ª. Dr^ª. Maria Laura Magalhães Gomes que guardarei eternamente em minhas lembranças como exemplo profissional.

Agradeço ao Prof. Dr. Dario Fiorentini e à Prof^ª. Dr^ª. Maria Manuela Martins Soares David, pelos encaminhamentos sugeridos no exame de qualificação. Agradeço também aos professores que aceitaram o convite para comporem a banca.

À Rosângela Maciel o meu reconhecimento quanto ao apoio, ao carinho e à torcida de sempre.

Ao Bruno Jacomini agradeço pela disponibilidade para discutir o desenvolvimento desta tese, seu companheirismo e apoio incondicional.

Aos meus queridos amigos Vinicius Marinho e Antônio David que estiveram presentes em momentos importantes de minha trajetória profissional e acadêmica.

Meus sinceros agradecimentos a todos os sujeitos participantes desta pesquisa que compartilharam suas experiências, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Há muitos mais a quem agradecer! Enfim, a todos aqueles que, embora não nomeados, fazem parte da minha história de vida e ajudaram a construí-la.

Saber Viver
Não sei... Se a vida é curta
Ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.
E isso não é coisa de outro mundo,
É o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
Não seja nem curta,
Nem longa demais,
Mas que seja intensa,
Verdadeira, pura... Enquanto durar
Cora Coralina

RESUMO

Este trabalho de tese investigou a permanência e o abandono da docência em matemática, sob uma perspectiva da construção identitária dos sujeitos. Participaram desta pesquisa dois grupos de professores de matemática: um constituído por nove docentes que atuavam no magistério em escolas da rede pública estadual de Belo Horizonte, e outro, formado por onze sujeitos que abandonaram a docência. Partiu-se do pressuposto de que os elementos que orientam as escolhas profissionais dos sujeitos estão associados às imagens que eles incorporam às suas identidades. Essas imagens referem-se a si mesmos, às suas funções, às suas práticas, às suas formações e às relações de ordem histórica (socioeconomico-cultural-político) na busca da construção de um sentido para a profissão. Por sua vez, tal busca de sentido para a profissão está intimamente vinculada à construção de identidades. Toma-se como principal orientação teórica as contribuições de Gee (2000) sobre identidade. Para este pesquisador, as pessoas são como são em função de seus posicionamentos nos diversos contextos sociais de que participam, e o processo de construção da identidade é dinâmico, sempre sujeito a mudanças. A pesquisa foi qualitativa e, para a produção dos dados, empregou-se a entrevista semiestruturada. Os dados foram apresentados a partir de narrativas construídas pelo pesquisador. Nessas narrativas interpretaram-se as experiências relatadas nas entrevistas em termos dos tipos de identidade propostos por Gee (2000): *identidade natural*; *identidade institucional*; *identidade discursiva* e *identidade de afinidade*, procurando relacioná-las ao fenômeno da permanência e do abandono da profissão docente entre os participantes da pesquisa. Para a maioria dos sujeitos-participantes foram as circunstâncias da vida que a direcionou para profissão docente. Os motivos que levavam os professores a sustentarem suas identidades institucionais permanecendo na profissão docente foram: vocação profissional, dificuldade de idealizar novas perspectivas profissionais, conquista de uma posição profissional, garantia de estabilidade empregatícia e o exercício de uma atividade rentável. Contudo, a sustentação dessa identidade na permanência da docência revelou-se, na maioria dos casos, sofrida em função de uma forte tensão entre as identidades institucional e discursiva desse grupo de professores. No caso do grupo dos ex-professores participantes, produziram-se evidências de que os principais motivos que os levaram a abandonar a docência foram as tensões vivenciadas entre suas identidades institucional e discursiva. As condições de trabalho que sustentavam as identidades institucionais desses ex-professores mostraram-se conflituosas com a prática profissional que eles gostariam de ou acreditavam que deveriam exercer. Como implicação pedagógica deste estudo recomenda-se uma abertura por parte das instituições de ensino para que os professores de matemática possam negociar suas identidades institucionais de modo a minimizar os efeitos das tensões aludidas em suas práticas profissionais.

Palavras-chave: identidade, professor de matemática, permanência e abandono da docência em matemática

ABSTRACT

This study researched the permanence and the dropping out of mathematic teaching, according to the perspective about the individual's identity construction. Two groups of mathematics teachers participated in this research: one group of nine teachers who worked at public state schools of Belo Horizonte and other eleven people who have dropped out teaching. It started from the assumption that the elements that guide the career choices of the subjects are associated to the images that they incorporate to their identities. These images refer to themselves, their functions, their practices, their formations and their historical relations (social, economic, cultural and political) in the search for shaping the meaning of the job. In turn, this search for a meaning for the profession is closely linked to the construction of identities. It was taken as the main theoretical orientations the contributions by Gee (2000) about identity. This researcher believes that people are as they are because of their positions in different social contexts in which they participate, and the process of identity construction is dynamic, always subjected to changes. The research was qualitative and, for the construction of the data, semi-structured interview was used. The data were presented as narratives constructed by the researcher. In these narratives, it was portrayed the experiences reported in the interviews in terms of the kinds of identity proposed by Gee (2000): *natural identity*, *institutional identity*, *discursive identity* and *affinity identity*, trying to relate them to the phenomenon of permanence and dropping out of the teaching profession among the survey participants. For the most part of the individuals-participants, it was the life circumstances that directed them to the teaching profession. The reasons that led teachers to support their institutional identities staying in the teaching profession were: professional vocation, difficulty of designing new career prospects, reaching a professional position, ensuring job stability and having a profitable activity. However, the support of this identity in the permanence of teaching proved to be, in most cases, suffering because of a strong tension between the institutional and discursive identities of this group of teachers. In the case of the group of former teachers participating, it was produced evidence that the main reasons that led them to drop out the teaching were the experienced tensions between its institutional and discursive identities. The working conditions that supported the institutional identities of these former teachers showed up conflicting with the work experience they would like to or believed that they should practice. As pedagogical implication of this study is recommended an opening of educational institutions for mathematic teachers to negotiate their institutional identities in order to minimize the effects of tensions alluded to in their professional practices.

Keywords: identity, mathematics teacher, permanence and dropping out of teaching in mathematics

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. Lista de quadros

Quadro 1 – Formação profissional – Permanência na docência.....	99
Quadro 2 – Atividade Profissional – Permanência na docência.....	100
Quadro 3 – Formação profissional dos professores que abandonaram a docência.....	117
Quadro 4 – Atividade profissional – Professores que abandonaram a docência.....	118

2. Lista de figuras

Figura 1 - Campo contemporâneo de identidade.....	62
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas por modalidade de ensino - Brasil – 2009.....	23
Tabela 2 - Remunerações anuais de professores no início e no topo da carreira do magistério no Ensino Médio (US\$).....	28
Tabela 3 – Ranking Rede Estadual - Remuneração de professores no Brasil.....	29

LISTA DE SIGLAS

AET – Análise ergonômica do trabalho
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EaD – Educação a Distância
EJA – Educação para Jovens e Adultos
ENEM– Exame Nacional do Ensino Médio
EPCAR – Escola Preparatória de Cadetes do Ar
FCC – Fundação Carlos Chagas
FHA – Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira da Fundação Helena Antipoff
FPL – Faculdades Pedro Leopoldo
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular
FVC – Fundação Victor Civita
GEPET – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PUC - Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Uni-BH – Centro Universitário de Belo Horizonte
UNIFEMM – Centro Universitário de Sete Lagoas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 UM PANORAMA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL.....	17
2.1 Especificidades do trabalho docente – orientações conceituais	17
2.2 Problemas na profissão docente	22
2.3 A saúde do professor – consequências do trabalho.....	35
3 PESQUISAS SOBRE O ABANDONO E (OU) PERMANÊNCIA NO MAGISTÉRIO.....	42
4 DIMENSÃO IDENTITÁRIA – ESTRUTURAÇÃO DO PLANO CONCEITUAL....	54
4.1 A construção da identidade – um panorama conceitual.....	54
4.2 Identidade: perspectivas de estudo na Educação Matemática.....	63
4.3 Identidade – abordagem conceitual para análise do abandono e permanência da profissão docente entre professores de Matemática.....	77
5. PERCURSO METODOLÓGICO ORIENTADOR DA PESQUISA.....	85
5.1 Delimitação do problema de pesquisa.....	85
5.2 Adequação da metodologia de pesquisa à problemática.....	87
5.3 Os sujeitos participantes, o processo de produção dos dados e o cenário de pesquisa.....	89
5.4 Estratégias de organização e análise dos dados.....	95
6 MAPEAMENTO DAS IDENTIDADES MANIFESTADAS NA PERMANÊNCIA E ABANDONO DA DOCÊNCIA.....	98
6.1 Perfil dos professores que permanecem na docência.....	98
6.2 A permanência na docência - manifestação de identidades na escolha profissional.....	100
6.3 A manifestação de identidades na permanência na docência.....	106
6.4 Perfil dos sujeitos que abandonaram a docência.....	116
6.5 O abandono da docência – manifestação de identidades na escolha profissional.....	118
6.6 A manifestação de identidades no abandono da docência.....	122
7 AS NARRATIVAS DA PERMANÊNCIA E ABANDONO DA DOCÊNCIA.....	132
7.1 David – conflitos entre a permanência e o abandono da profissão docente.....	132
7.2 Nair – vocação pela profissão docente.....	136
7.3 Alana – conflitos na redescritção de identidade.....	138
7.4 Odilon – obstáculos na sustentação da profissão docente.....	142
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICES.....	163

1. INTRODUÇÃO

Em minha trajetória escolar, as disciplinas da área de exatas, em especial, a matemática, sempre despertaram muito interesse. Naquela ocasião, reunia-me com colegas de classe para estudar e, na maioria das vezes, eu assumia o papel de professora dessa disciplina no grupo.

No ensino médio tive um professor de matemática que marcou positiva e decisivamente a minha vida escolar. Ele se preocupava em dialogar com os alunos sobre assuntos diversos, e seu modo de ensino não se traduzia na mera reprodução de conteúdos. Mesmo os alunos que não gostavam da disciplina apreciavam a aula desse professor. Seu trabalho motivava os alunos de forma especial, motivação que se devia, segundo Frade e Meira (2010), ao seu posicionamento afetivo para com os alunos e com seu trabalho de maneira geral. A formação inicial desse professor foi no Curso de Licenciatura em Matemática. Posteriormente, fez o Curso de Engenharia Civil e, então, pós-graduação *lato sensu* em Administração Pública. Anos mais tarde, ele iniciou o Curso de Pedagogia que não foi concluído, e ainda fez o Curso de Direito. Intrigava-me a trajetória profissional construída por esse professor que, mesmo exercendo outras profissões, permanecia na docência.

Minha escolha profissional foi feita quando ainda cursava o ensino médio. Naquela ocasião, optei pelo Curso de Licenciatura em Matemática. O motivo dessa escolha não se deveu à influência do professor aludido acima, muito embora ele tenha representado, para mim, um exemplo do que era ser um bom professor. O gosto pela matemática e o desejo de ensinar foram os motivos que me impulsionaram ao Curso de Licenciatura em Matemática.

Eu conhecia a rotina do trabalho docente, pois minha mãe era professora. Convivia com as suas colegas de profissão que estavam sempre a lamentar sobre as dificuldades encontradas na prática e a questão salarial. As reclamações dessas professoras eram constantes. Contudo, não tomavam atitudes para mudar de profissão. Eu tinha consciência dos problemas que poderia encontrar na profissão docente, mas isso não alterou a minha decisão pela docência. No momento da minha escolha profissional, várias foram as pessoas que tentaram me desviar da profissão docente. Recebi muitas críticas por escolher uma profissão socialmente desprestigiada e com tão baixos salários. Quando cursei o ensino médio, os próprios professores manifestavam que a carreira docente não era atrativa.

Comecei na docência quando estava no primeiro período do Curso de Licenciatura em Matemática. Meu exercício profissional inicial foi espelhado nos exemplos dos professores de Matemática que passaram pela minha trajetória escolar. O início de minha atividade docente foi muito difícil, pois atuava em uma escola em área de vulnerabilidade social, com sérios problemas de toda ordem, acrescida da minha falta de experiência profissional. Tive momentos de frustração e, por vezes, questionei-me sobre a minha permanência na docência. Mesmo com todas essas dificuldades, acreditei que era possível ter realização profissional como professora.

Após a conclusão do Curso de Licenciatura em Matemática, muitos dos meus colegas de classe decidiram não ingressar na profissão docente. Outros que vivenciaram a experiência de lecionar abandonaram a profissão.

Atualmente, vivencio, por um lado, o abandono da profissão, reconhecendo que o abandono não se manifesta, apenas, na desistência em ser professor. Ele se evidencia, também, por meio de diversos mecanismos que não implicam, necessariamente, abandonos definitivos, como observado por Lapo e Bueno (2003). De outro lado, estão os professores que permanecem na docência e, em alguns casos, até compartilham o magistério com outra atividade profissional.

Nas escolas onde trabalhei, a sala dos professores era um ambiente de incessantes lamentações sobre a profissão docente e cenário de desmotivação para o trabalho. Situações como faltas ao trabalho e licenças médicas eram recursos utilizados pelos professores para se distanciarem dos problemas encontrados na prática profissional. Sempre me questionei sobre o que levava as pessoas a permanecerem insatisfeitas na profissão docente. Que desejos faziam os professores prosseguir na profissão? Falta de opção? Prazer? Autorrealização? Em relação a professores que abandonam a profissão, por que tomam essa decisão? Insatisfação com os baixos salários? Desprestígio social?

Respaldada, tanto pela prática, quanto pela literatura, tenho como pressuposto que os elementos que orientam as opções profissionais dos indivíduos estão associadas às imagens que esses indivíduos incorporam a suas identidades. Essas imagens referem-se a si mesmos, às suas funções, às suas práticas e às relações interpessoais de ordem histórica (socio-econômico-cultural-político), formando uma base para a busca de sentidos para a profissão. Em outras palavras, tal busca de sentido para a profissão está intimamente relacionada com a construção de uma identidade que ocorre, não somente devido a escolhas e julgamentos individuais, mas, notadamente, em função de *outros sociais* (FRADE E MEIRA, 2010).

A esse respeito, Gee (2000) desenvolveu uma ideia de identidade na qual as pessoas são como são, em função dos posicionamentos que assumem nos diversos contextos sociais de que participam (múltiplas identidades) e cujo processo de desenvolvimento é dinâmico, sempre sujeito a mudanças. Com base nisso, esse pesquisador propõe quatro perspectivas para se compreender a construção identitária: *Identidade Natural*, identificada como estado (Natureza – biológica); *Identidade Institucional*, identificada como posição institucional assumida por vocação ou imposição; *Identidade Discursiva*, identificada como características individuais resultantes de interações com outros (pessoas, contextos) e *Identidade de Afinidade*, identificada a partir das experiências vivenciadas em *grupos de afinidade*.

Diante do exposto, o objetivo geral de minha tese foi **investigar a permanência na e/ou abandono da docência em matemática, sob uma perspectiva da construção identitária dos sujeitos.**

São questões de pesquisa as seguintes:

- No caso dos sujeitos que atuam como professores de matemática, quais os motivos que os mantêm na docência? Em relação àqueles que abandonaram a profissão docente, quais as razões que os levaram a esse abandono?
- O que podemos dizer sobre a manifestação das múltiplas identidades dos professores, tal como propõe Gee (2000), nas decisões desses professores pelo abandono ou permanência na profissão docente?

A busca por respostas a essas questões se deu em termos de um exame das identidades dos sujeitos-participantes da pesquisa. Para tanto, uma pesquisa foi desenvolvida com dois grupos de professores de matemática que atuavam ou atuaram na rede estadual de ensino de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte: um constituído por nove docentes que estavam na docência, e outro, por onze sujeitos que abandonaram a profissão docente.

Este trabalho está organizado em oito capítulos, a saber:

Após uma introdução, o segundo capítulo é dedicado a uma discussão acerca da situação da profissão docente no Brasil e, também, situou-se o trabalho docente conceitualmente.

O terceiro capítulo consiste na apresentação de uma revisão da literatura sobre o abandono do e (ou) permanência no magistério.

No quarto capítulo, examino algumas abordagens conceituais sobre identidade. Discuto o tema no campo teórico da educação matemática.

No quinto capítulo, apresento a trajetória metodológica que orientou o desenvolvimento da pesquisa.

O sexto e sétimo capítulos são destinados à análise dos dados. No sexto capítulo, apresento uma análise geral do abandono e permanência na docência em matemática a partir de um mapeamento de algumas perspectivas de identidades propostas por Gee (2000). No sétimo capítulo construo narrativas das narrativas de quatro entrevistados, reportando as histórias de suas experiências que os levaram ao abandono ou à permanência na profissão docente.

O oitavo capítulo é dedicado às considerações finais.

2. UM PANORAMA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

Neste capítulo ofereço uma visão geral da profissão docente no Brasil. Para atingir esse objetivo, apresento uma perspectiva para as especificidades do trabalho docente.

2.1 Especificidades do trabalho docente – orientações conceituais

A orientação conceitual adotada para retratar a docência é primordialmente sociológica, pois meu entendimento do trabalho docente caracteriza-se por ser um trabalho como todo trabalho humano socializado, que comporta as dimensões: atividade, status, experiência, tempo e espaço. (De COSTER e PICHAULT, *apud* TARDIF; LESSARD, 2009).

Na abordagem de Tardif e Lessard (2009), são privilegiadas as três primeiras dimensões aludidas, porque os autores caracterizam tempo e espaço como categorias transversais que perpassam as outras dimensões. Por exemplo, manifestações que são intrínsecas ao tempo levam em conta carreiras e duração de trabalho dentre outras. Já, em relação ao espaço, são considerados os acontecimentos relativos aos locais de trabalho e as transformações na carreira. Desse modo, tempo e espaço podem estar presentes nas dimensões: atividade, *status* e experiência (TARDIF; LESSARD, 2009). Ainda, segundo os pesquisadores, as dimensões: atividade, *status* e experiência estão diretamente relacionadas e podem não ser distinguidas quando considerado o trabalho concreto. Para isso, é necessário que essas dimensões sejam diferenciadas no plano teórico, já que estão enquadradas em estratégias analíticas e metodológicas diferentes.

O trabalho como *atividade* contempla os aspectos organizacionais e os dinâmicos que fazem parte da atividade do professor, uma vez que ambos se complementam. No que diz respeito aos aspectos organizacionais, inserem-se as estruturas de organização do trabalho, o planejamento e o controle dentre outras; já os aspectos dinâmicos referem-se ao desenvolvimento da atividade, estando diretamente relacionados com as interações estabelecidas no contexto do trabalho, “[...] entre o trabalhador, seu produto, seus objetivos, seus recursos, seus saberes e os resultados do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 49). O trabalho como *status* refere-se à identidade do trabalhador, “[...] tanto dentro da organização do trabalho, quanto na organização de normas e regras que definam os papéis e as posições dos atores” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 50). A identidade dos professores é interpretada como o resultado de múltiplas interações com os participantes do processo escolar, iniciando pelos alunos. Por fim, a *experiência* está relacionada à aprendizagem e ao

controle do que ocorre no contexto do dia a dia da prática docente distinguindo-se por ser multidimensional, englobando diversos aspectos como domínio, identidade, personalidade, conhecimento e crítica (TARDIF; LESSARD, 2009).

Para Tardif e Lessard (2009), a docência é um trabalho interativo, porque, ao se pensar a docência, a análise se volta para os contextos cotidianos nos quais os professores atuam *junto a* outros – os colegas de trabalho – e *sobre outros* – os alunos. Acredito que as interações humanas que estruturam o trabalho docente influenciam diretamente todos os outros elementos que fazem parte do processo de trabalho, atuando, portanto, no trabalhador e, também, transformando suas próprias relações, bem como as suas ações e, conseqüentemente, a sua identidade profissional.

Como toda atividade de trabalho, a atividade docente é marcada por interações humanas e, portanto, é o coletivo que constitui seu objeto de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2009). Além disso, o professor também enfrenta situações individuais, quando, por exemplo, considera as diferenças de aprendizagem entre alunos e é sensível às necessidades específicas dos educandos no contexto escolar. No entanto, essas questões individuais não podem ser desatreladas do contexto coletivo. Como observa Érnica (2004, p. 109), “[...] as ações do professor, portanto, se realizam pela mediação de um conjunto complexo e contraditório de formas sociais de natureza simbólica que configuram seus limites, suas possibilidades, e geram novas e imprevistas necessidades.”

Para Tardif e Lessard (2009), o trabalho é compreendido como o produto de interações humanas; as pessoas não são consideradas um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a *matéria-prima* do trabalho que, portanto, é interativo. Esses autores criticam a perspectiva do trabalho material, entendido como atividade produtiva de bens materiais e ressaltam que, de acordo com essa visão do trabalho, a docência ficaria secundarizada, porque

[...] a docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutivo ou, quando muito, reprodutiva (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 17).

O trabalho em indústrias representa claramente a relação trabalhador/matéria. O trabalho material rege a atividade produtiva, definindo um caráter instrumental às tarefas. O

produto obtido por meio do trabalho pode sofrer várias transformações até chegar à sua forma final. Entretanto, não é essa a lógica que rege a atividade docente.

Ainda, de acordo com Tardif e Lessard (2009), as escolas apresentam em sua estruturação organizacional modelos de gestão trazidos do mundo industrial, sem se preocuparem em avaliar as consequências da implantação de tais modelos para o ensino e, portanto, para o processo de aprendizagem dos alunos. Os modelos transportados do contexto industrial para a escola criam várias tensões no dia a dia da atividade docente. O trabalho não se constitui apenas em ações que promovem modificações em objetos, mas, ao executar a sua tarefa, o trabalhador também é transformado pela atividade que executa. Em outras palavras, o trabalho desempenhado afeta diretamente a identidade de quem o realiza.

Sendo assim, a atividade docente não se constitui somente em tarefas a serem executadas, num caráter instrumentalista, mas é um trabalho regido pela interação com outras pessoas como alunos, pais, colegas de trabalho e administração escolar entre outras que fazem parte do contexto escolar. O trabalho docente não pode ser considerado apenas do ponto de vista das ações que são executadas em sala de aula com os alunos. Mais do que isso, comporta uma dimensão coletiva. “Em outros termos, a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história” (AMIGUES, 2004, p. 42). Nesse sentido, o trabalho docente está situado socialmente.

Foi a partir dos anos 1980 que a pesquisa sobre a profissão docente ganhou maior notoriedade. A literatura apresenta distintas formas de analisar o trabalho docente, contemplando, ora aspectos mais previsíveis do trabalho, ou seja, seu caráter prescrito, ora aspectos informais da docência, referente àquilo que não se vê de forma explícita no cotidiano docente (TARDIF; LESSARD, 2009).

Ainda, segundo esses autores, os estudos sobre o trabalho docente podem ser divididos em dois polos distintos: trabalho codificado e trabalho não codificado ou flexível. O primeiro compreende todas as normas que regem o trabalho, a estrutura organizacional da escola, inclusive, tudo o que é prescrito sobre o magistério pelas autoridades governamentais. “Vista desse ângulo, a docência aparece como uma atividade instrumental controlada e formalizada” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 42); já a docência como trabalho flexível ou não codificado comporta tudo aquilo que é inesperado no desenvolvimento de sua atividade profissional. Tendo em vista que o objeto de trabalho docente não constitui matéria inerte, não há como controlar e planejar minuciosamente o que ocorrerá durante a sua execução, pois os imprevistos são características inerentes a essa atividade. Tardif e Lessard (2009) alertam que, para compreender as especificidades da docência, é necessário estudá-la, tanto do ponto de

vista do trabalho codificado, quanto do ponto de vista do trabalho flexível, que são dimensões características da profissão.

Outro aspecto do magistério refere-se, ainda segundo esses pesquisadores, à escola como organização do trabalho docente. A estrutura organizacional da escola apresenta características que fazem dela única e, portanto, influenciando diretamente na maneira como as pessoas que nela se encontram e desenvolvem o seu trabalho. Diante da estrutura organizacional da escola, cabe ao professor, simultaneamente, educar e instruir os alunos. A estrutura organizacional da escola causa forte impacto no trabalho docente, devido aos processos burocráticos que regem a profissão e nos quais se desenvolvem relações de poder. A atividade docente é constantemente controlada por meio de regras institucionalizadas e burocratizadas. Não obstante, o professor é o responsável por criar e estabelecer o desenvolvimento do trabalho em sala de aula e, portanto, embora com autonomia controlada, porque o professor tem de seguir o que as propostas educacionais propõem como metas de aprendizagem para os alunos, sem contar as regras institucionais que regem o seu trabalho.

Tardif e Lessard (2009) usam o termo malabarismo profissional para falar dos papéis do professor no magistério. Existem contradições relacionadas às tarefas diárias do professor. A função principal do professor é ensinar, mas, simultaneamente, acaba por desempenhar outras funções como, por exemplo, assumir o papel de um psicólogo, de um policial, de pais, na tentativa de fazer com que os alunos aprendam em condições saudáveis. A marca do complexo trabalho docente é a diversidade: preparam aulas, fazem correções, participam de cursos de aperfeiçoamento, lidam com questões individuais dos alunos. Contudo, é preciso atentar que essa diversidade de tarefas que faz parte do trabalho do professor provoca, até certo ponto, uma precarização da qualidade da atividade profissional. Além disso, como observa Amigues (2004), o esforço dos professores no desempenho de suas atividades pode gerar prazer e, simultaneamente, esgotamento na medida em que

[...] o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições (AMIGUES, 2004, p. 49).

Outra particularidade do trabalho docente considerado por Tardif e Lessard (2009) refere-se à relação com o aluno, que tem como característica principal a afetividade, uma vez

que “[...] a relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 151). As relações com os alunos podem ser prazerosas, ou mesmo, muito difíceis e, em ambos os casos, requerem fortes componentes emocionais, para que se desenvolva o trabalho na escola. Tardif e Lessard (2009) acrescentam que “[...] a relação com os alunos é, ao mesmo tempo, a principal fonte de satisfação do *métier*, e a fonte de desafios, das dificuldades de todo tipo, muitas vezes ela é também ocasião de descoberta de seus limites pessoais e profissionais” (TARDIF; LESSARD, 2009, p.160). Vários autores compartilham a visão de Tardif e Lessard (2009) sobre o importante papel da afetividade na atividade docente (BARRETO, 1981; GATTI; EXPOSITO; SILVA, 1994; CHACÓN, 2003; CAMARGOS, 2004; FRADE, ROESKEN e HANNULA, 2010). Dados da pesquisa de Gatti, Esposito e Silva (1994) mostram que o fator fundamental de prazer no trabalho docente incide nas relações interpessoais (alunos, colegas de trabalho e pais) desenvolvidas no contexto escolar. Por outro lado, a pesquisa de Frade e Meira (2010) ilustra como pode ser doloroso o exercício da profissão docente ao relatar uma sofrida alternância de estados emocionais de um professor novato, variando entre os extremos da perseverança e da desesperança em relação às diversas e conflitantes situações a que está sujeito no dia a dia do trabalho docente.

Além dos aspectos afetivos, Oliveira (2004a), Nóvoa (1991), Enguita (1991), Esteve (1999), Codo (1999) e Arroyo (1980) entre outros mostram que o professor parece estar situado num fogo cruzado entre problemas sociais e crises políticas.

Várias são as críticas externas direcionadas ao sistema educacional, o que faz com que se amplie o nível de exigência sobre o trabalho do professor. Lousada (2004, p. 291) diz que “[...] para analisar o trabalho efetivamente realizado por ele, há que se considerar outras dimensões, também constitutivas de seu trabalho, e que não são necessariamente dependentes da dimensão didática.” Tal situação coloca, por vezes, a educação de forma isolada, como a responsável para solucionar os problemas sociais. Diante disso, o professor sofre inúmeras cobranças por todos os lados da sociedade, sendo responsabilizado pelo fracasso da educação escolar. Observo que não é possível considerar o trabalho docente isolado das mudanças nos diversos setores socioeconômicos, uma vez que existe uma incorporação de modelos de gestão importados do setor secundário da economia para as instituições escolares, seguindo uma lógica de mercado (LÜDKE; BOING, 2007).

Não é característica do trabalho docente a previsão de tudo o que acontecerá todos os dias na escola. Assim, não há como medir quantitativamente o trabalho do professor, distintamente do sistema fabril, por exemplo. Portanto, devido às peculiaridades do trabalho

docente, a ele não se aplicam modelos de competência e mecanismos de controle (LUDKE; BOING, 2007).

Aliado a tudo isso, o trabalho não é aqui interpretado como simples conversão instrumental da matéria, mas como fator que estabelece como prioridade a ação sobre o homem e com o homem, uma vez que o professor está envolvido em uma teia de relações no seu trabalho e com a sociedade em geral.

2.2 Problemas na profissão docente

Em nossa sociedade, posso observar que os jovens, no período em que estão cursando o ensino médio, são pressionados a fazerem uma escolha profissional. É comum vivenciar esse fato em escolas ou no ambiente familiar. Evidentemente não posso generalizar a maneira como ocorre a escolha profissional entre os jovens, tendo em vista que em nosso País há uma significativa desigualdade social. Normalmente, há uma procura pelas tendências oferecidas pelo mercado de trabalho e preocupações em fazer a escolha certa que, muitas vezes, pode estar associada com o ganho financeiro que determinadas profissões oferecem. Muitos jovens optam por atividades profissionais que, supostamente, lhe garantirão sucesso financeiro e que, também, ocupem determinado *status* na sociedade. De modo geral, essas profissões são as mais disputadas, considerando-se a relação candidato/vaga nas universidades e destaque na mídia. A título de exemplo¹, posso mencionar os cursos que foram mais concorridos no vestibular 2012 para Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O curso mais disputado foi o de medicina. Os outros quatro cursos mais procurados foram os de engenharia química, comunicação social (publicidade), engenharia civil e biomedicina, nessa ordem. O processo seletivo 2012 da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), considerado o maior vestibular do País, teve a maior demanda para o curso de engenharia civil, em seguida, medicina e, em terceiro lugar, publicidade e propaganda.

Dados apresentados pelo Censo da Educação Superior de 2009 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelam os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas: é o que mostra a tabela 1.

¹ Os dados referentes aos cursos mais concorridos nos vestibulares mencionados estão disponibilizados nos *sites* das respectivas instituições apresentadas: www.ufmg.br/copeve; www.fuvest.br/vest2012/informes/ii082012.html

TABELA 01

Os dez maiores cursos de Graduação em número de matrículas por modalidade de ensino - Brasil - 2009

Presencial		
Curso	Matrículas	%
Total	5.115.896	100
1 Administração	874.076	17,1
2 Direito	651.600	12,7
3 Engenharia	419.397	8,2
4 Pedagogia	287.127	5,6
5 Enfermagem	235.281	4,6
6 Comunicação Social	205.409	4
7 Ciências Contábeis	205.330	4
8 Educação Física	163.528	3,2
9 Letras	145.241	2,8
10 Ciências Biológicas	133.204	2,6
Outros cursos	1.795.703	35,1

Fonte: Censo da Educação Superior MEC/Inep/Deed

Ressalto que estão disponíveis pelo Inep dados sobre o Censo da Educação Superior de 2010. Contudo, na divulgação dos principais resultados, não consta a relação dos dez cursos de graduação em maior número de matrículas por modalidade de ensino, conforme apresentado no Censo da Educação Superior de 2009. Muito embora os dados acima sejam relativos ao ano de 2009, é possível que tenhamos certa dimensão sobre a escolha dos cursos de graduação no Brasil.

Enquanto isso, outros cursos vêm apresentando demandas cada vez menores nas universidades como, por exemplo, os cursos de licenciatura. Ao comparar a distribuição do número de matrículas por grau acadêmico de acordo com a modalidade de ensino, o Censo da Educação Superior de 2010 realizado pelo Inep apresenta que 72,6% dos cursos presenciais são de bacharelado e 17% de licenciatura. Já na modalidade de ensino Educação a Distância (EaD), a licenciatura representa 45,8% e os cursos de bacharelado, 28,8%.

Outro fator preocupante é a grande evasão nos cursos de licenciatura nas universidades brasileiras. Dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) de 2007 já apontavam que o Brasil apresentaria uma situação alarmante para próxima década, qual seja, não ter professores para atuar no ensino médio da rede pública (BRASIL, 2007).

Os dados da CNTE mostram que a categoria é atingida por altos índices de afastamento por problemas de saúde e de faltas ao trabalho por problemas de

exaustão. Esse estudo revela, ainda, que, entre as causas apontadas para o pouco interesse dos jovens pela profissão, estão os baixos salários, a violência nas escolas e a superlotação das salas de aula (BRASIL, 2007, p. 13).

Registro uma importante pesquisa (GATTI *et al.*, 2010) encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC) sobre a atratividade da carreira docente entre jovens concluintes do ensino médio no Brasil, a qual abrangeu as cinco regiões do País, contando com a participação de 1.501 alunos do 3º ano do ensino médio de 18 instituições escolares, sendo 8 públicas e 10 da rede privada. Os dados apresentam que somente 2% dos alunos participantes da pesquisa fazem a primeira opção no vestibular por graduações que estão relacionadas ao exercício da atividade profissional em sala de aula, notadamente, os cursos de pedagogia ou de licenciatura. Os resultados apontam que grande parte dos alunos reconhece a importância da profissão docente, muito embora não considerem que ofereça uma boa perspectiva profissional, o que é justificado em virtude da desvalorização profissional e dos problemas que afligem o exercício do magistério. A pesquisa indica que a preferência pelas licenciaturas ocupou 24º lugar na rede pública, enquanto, na rede particular, as escolhas dos alunos colocam as licenciaturas no 37º lugar entre os demais cursos de graduação. Os dados mostram também que o magistério é a profissão mais procurada entre jovens que pertencem à rede pública de ensino, grupo que pode ser visto como o mais desfavorecido socialmente (GATTI *et al.*, 2010).

Entre os 1.501 estudantes pesquisados, 31 deles querem ser professores, sendo que 27 pertencem à rede pública. Os resultados encontrados ainda permitem fazer outra constatação interessante: 32% dos alunos pesquisados já levantaram a hipótese de serem professores; entretanto refutaram a possibilidade. O principal fator apontado como indicativo da desistência são os baixos salários. (GATTI *et al.*, 2010). Constatando, portanto, segundo Gatti *et al.* (2010), que o magistério seduz os alunos com perfil socioeconômico mais reduzido e com baixo rendimento escolar. Aliás, parte dos alunos da rede particular admite a possibilidade de exercer a profissão docente no futuro após adquirirem estabilidade financeira em outra profissão. Nesse caso, o magistério seria uma atividade complementar e, não, a principal atividade profissional. No geral, para esses alunos, a profissão docente é vista de maneira romantizada; caracterizada como um dom vocacional. Dessa forma, a docência fica destituída de um saber específico, associada mais a um sacerdócio do que a constituição de conhecimentos que são característicos da profissão e, portanto, de formação específica (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010). Muito embora esses dados não possam ser

generalizados, eles trazem importantes reflexões sobre a imagem social da profissão docente no Brasil.

Não posso deixar de levar em consideração a influência do professor nas escolhas profissionais dos jovens. As representações que os professores constroem de sua profissão e, conseqüentemente, a imagem que transmitem à sociedade sobre a atividade docente influenciam, por vezes, os jovens em suas escolhas profissionais (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

Para Valle (2006, p. 179), a escolha do magistério pode, possivelmente, estar associada às “[...] representações que o professor tem de si mesmo, de sua inserção no mundo do trabalho e de sua função social.” Essa autora ressalta que

[...] a escolha ocupacional deriva não somente da posição social dos pais, ligada, portanto, à atividade que exercem, mas está igualmente vinculada à sua posição sócio-cultural ou aos seus níveis de escolarização. Com base nesses parâmetros, a família delimita a escolarização dos filhos ou projeta a continuidade dos estudos, determinando assim as fronteiras de suas ambições profissionais. Circunscrita ao leque de possibilidades abertas pela família e decorrente de múltiplas articulações entre a vida familiar e a vida profissional, a escolha da carreira docente – que exige um longo tempo de preparação – depende muito estreitamente do capital escolar e cultural (nos termos formulados por Bourdieu) que o jovem estudante porta (VALLE, 2006, p. 180).

Nesse sentido, Valle (2006) defende que a justificativa para a escolha do magistério parte de dois pressupostos principais: por um lado, o jovem pode optar pela docência durante o ensino médio, ou antes, pelo fato de a profissão lhe despertar certo entusiasmo. Entretanto, essa decisão não é necessariamente consciente. Os jovens determinam suas escolhas sem projetar uma ascensão profissional imediata, já que o magistério tem o estigma de profissão desvalorizada. Eles, porém, acreditam em melhores perspectivas profissionais para o magistério e a sua valorização. Por outro lado, estão os jovens que contemplaram inicialmente outras atividades profissionais, mas não conseguiram atingir seus planos para a escolha profissional desejada, seja por motivos pessoais ou mesmo socioeconômicos e, por isso, optam pelo magistério. Talvez, essa seja a última escolha idealizada. Assim, tentam buscar realização profissional na docência (VALLE, 2006).

Lima (2010) realizou uma pesquisa sobre o interesse pela profissão docente, especialmente para lecionar matemática, entre 122 jovens concluintes do 3º ano do ensino médio de uma instituição pública localizada na região do ABC paulista. Os dados revelaram que os alunos reconhecem a importância da profissão e, até mesmo, enaltecem a atividade

docente, mas a maior parte deles não escolheria ser professores de matemática. A desvalorização profissional e a má remuneração foram fatores apresentados pelos alunos pesquisados como justificativa da rejeição do magistério como profissão. A representação construída sobre a disciplina aparece como destaque, porque consideram a matemática uma disciplina complicada e chata. Para esses alunos, aqueles que escolhem a profissão são considerados gênios e gostam de cálculos, fator que justificaria a escolha profissional. Apenas um entre os 122 alunos mostrou interesse pela profissão pelo fato de gostar dessa disciplina.

Outra importante pesquisa é realizada por Roma (2010), em que foram investigadas as representações sociais dos alunos de licenciatura em matemática sobre a profissão docente. Nessa pesquisa, constatado que há o desejo de assumir a profissão docente entre os alunos de cursos de licenciatura do interior de São Paulo, compreendendo instituições pública, privada e confessional. Entretanto, as representações construídas sobre a docência são contraditórias: os licenciandos vivenciam um conflito entre o desejo de ser professor e a realidade da atividade docente marcada pela desvalorização profissional (ROMA, 2010).

Enquanto Lima (2010) analisa a atratividade da carreira docente entre alunos concluintes do ensino médio, Roma (2010) investiga as representações sociais dos (possíveis) futuros professores de matemática. Embora os focos dessas pesquisas sejam distintos, ambas destacam a baixa demanda pela docência, em especial, pela profissão de professor de matemática.

Outra pesquisa que constata esse fato foi realizada por Guidini (2010), que investiga a identificação do futuro professor de matemática com a profissão docente durante o período de formação inicial. Os dados desse trabalho apontaram que os futuros professores de matemática vivenciam a incerteza de assumir uma profissão cuja imagem social está abalada, com estigmas de baixa valorização.

Dados apresentados pelo INEP em 2007 revelaram que haveria uma necessidade de 235 mil professores para suprir as demandas para o ensino médio. Em relatório (BRASIL, 2007) produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem superar o déficit de professores para o ensino médio no Brasil, as disciplinas química, física, biologia e matemática são as que apresentam maior escassez de professores. Além disso, outro problema encontrado é a falta de formação específica para o magistério para a disciplina lecionada, o que ocorre com maior frequência na área de exatas. “Entretanto, a pesquisa chama a atenção para o fato de que isso não quer dizer que o professor não seja habilitado – ele o é, desde que tenha feito alguma qualificação fora da formação inicial, por meio do processo de formação continuada” (BRASIL, 2007, p. 16).

Jesus (2004) discute a gravidade da falta de formação específica para o exercício da atividade docente o que, por sua vez, pode reforçar a ideia de que *qualquer um* pode assumir a profissão docente. Desse modo, fica evidenciado, conforme Jesus (2004), que a docência não é, por vezes, inicialmente concebida como uma escolha profissional, mas uma alternativa de trabalho com ganhos que contribuem para abalar a imagem social da profissão docente. “Muitos dos sujeitos que ingressam na profissão docente apresentam uma baixa preparação e, provavelmente, baixa competência profissional, para além de uma reduzida motivação para a profissão docente” (JESUS, 2004, p. 195).

Em pesquisa realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE (2006)², é possível constatar que o problema da escassez de professores se faz presente em vários países. Os dados apresentados em relatório da pesquisa indicam que existe uma grande demanda por professores de matemática entre os países que fazem parte da OCDE, sendo que essa disciplina ocupa o segundo lugar em termos de dificuldade observada para a contratação de professores. Além disso, a pesquisa revela uma preocupação com o perfil do professor, considerando as dimensões: gênero, *background* acadêmico, conhecimentos e habilidades. Paralelamente, está presente a perspectiva de atrair os jovens para a carreira docente e, também, construir estratégias para manter na profissão aqueles que optaram pelo magistério.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) junto à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) realizaram uma pesquisa em 38 países, na qual o Brasil é apontado como o país que oferece menor remuneração aos seus professores e que a demanda pelo magistério entre jovens é cada vez mais reduzida, sendo que uma das causas principais para esse fato está associada aos baixos salários dos professores.

Na tabela 2 apresentam-se os resultados obtidos para alguns dos países que participaram dessa pesquisa.

² Trata-se de uma pesquisa de âmbito internacional realizada no período de 2002 – 2004, nos seguintes países: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica (comunidade flamenga), Bélgica (comunidade francesa), Canadá (Quebec), Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Israel, Itália, Japão, México, Noruega, Reino Unido, Suécia e Suíça.

TABELA 02

Remunerações anuais de professores no início e no topo da carreira do magistério no ensino médio (US\$).

País	Remuneração inicial/ano	Remuneração no topo/ano
Alemanha	35.546	49.445
Coreia do Sul	23.613	62.135
Estados Unidos	25.405	44.394
Espanha	29.058	43.100
Finlândia	21.047	31.325
França	21.918	41.537
Inglaterra	19.999	33.540
Portugal	18.751	50.061
Argentina	15.789	26.759
Chile	14.644	19.597
Malásia	13.575	29.822
Brasil	12.598	18.556

Fonte - Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no ensino médio (CNE/CEB).

No que diz respeito à questão salarial, no Brasil, a situação de desvalorização profissional é nítida quando se comparam os salários dos professores entre as regiões brasileiras. A tabela 3 permite visualizar os resultados de uma análise comparativa salarial dos professores das redes estaduais no Brasil (APEOC, 2010). A pesquisa leva em conta professores iniciantes na carreira com licenciatura plena e uma jornada de trabalho de 40 horas-aula semanais. Além disso, os dados apresentados consideram o salário mais gratificações.

TABELA 03 - Ranking
 Rede Estadual - Remuneração de professores no Brasil (40 ha)

01° Distrito Federal	R\$ 3.227,87	Centro-oeste
02° Maranhão	R\$ 2.810,36	Nordeste
03° Roraima	R\$ 2.806,04	Norte
04° Mato Grosso do Sul	R\$ 2.394,00	Centro-oeste
05° Amazonas	R\$ 2.241,52	Norte
06° Acre	R\$ 2.234,38	Norte
07° Amapá	R\$ 2.234,08	Norte
08° Alagoas	R\$ 2.030,00	Nordeste
09° Tocantins	R\$ 2.020,00	Norte
10° Espírito Santo	R\$ 1.920,00	Sudeste
11° São Paulo	R\$ 1.834,86	Sudeste
12° Paraná	R\$ 1.798,54	Sul
13° Pará	R\$ 1.728,00	Norte
14° Rio de Janeiro	R\$ 1.618,14	Sudeste
15° Bahia	R\$ 1.602,57	Nordeste
16° Sergipe	R\$ 1.519,57	Nordeste
17° Rondônia	R\$ 1.433,24	Norte
18° Minas Gerais	R\$ 1.416,66	Sudeste
19° Santa Catarina	R\$ 1.363,74	Sul
20° Piauí	R\$ 1.340,00	Nordeste
21° Ceará	R\$ 1.327,66	Nordeste
22° Rio Grande do Sul	R\$ 1.269,56	Sul
23° Paraíba	R\$ 1.243,09	Nordeste
24° Rio Grande do Norte	R\$ 1.157,33	Nordeste
25° Goiás	R\$ 1.084,00	Centro-oeste
26° Pernambuco	R\$ 1.016,00	Nordeste

Fonte - APEOC, 2010.

De acordo com relatório da OCDE (2006), o salário dos professores na maior parte dos países membros da OCDE se reduziu nos últimos vinte anos quando se compara com outras profissões que requerem o mesmo nível de formação.

Ressalto o fato de que o valor da hora de trabalho pago ao professor é muito inferior a de outros profissionais que possuem a mesma escolaridade e, até mesmo, com nível escolar mais baixo, como mostra a literatura.

O professor ganha mal, em muitos casos, apenas com o que ganha não é possível fechar as contas bancárias do mês, compara seu salário ao de seus colegas engenheiros, analistas de sistemas, todos com curso superior como ele, e descobre que é quem ganha menos. Compara seu salário com o de outros funcionários públicos do Estado e constata que está entre os que ganha pior para o seu nível de formação e responsabilidade (ODELIUS e RAMOS, 1999, p. 340).

É fato que a profissão docente é desvalorizada. O discurso presente na sociedade desde quando uma criança se inicia na vida escolarizada é que estude e encontre um emprego que lhe permita ganhar dinheiro. Conseqüentemente, a docência não está incluída entre as profissões mais procuradas. “Por essa razão não está entre as profissões almeçadas, apesar de continuar sendo um trabalho interessante, importante, desejado” (ODELIUS, RAMOS, 1999, p.341). Contudo, há ainda aqueles que optam pelo magistério, embora mais tarde possam vir a deixar a profissão. Segundo Odellius e Ramos (1999), o abandono do magistério está associado à questão salarial, muito embora os professores admitam que gostem de lecionar. Considerando-se que vivemos em uma sociedade de consumo, torna-se necessário que o trabalho seja valorizado por meio de um salário que apresente ao indivíduo condições de sobrevivência. Em caso contrário, o sujeito se vê em uma situação de sofrimento, que poderá lhe causar problemas de saúde mental (ODELIUS e RAMOS, 1999). Para Bourdieu (1998, p. 11), “[...] o desprezo por uma função se traduz, primeiro, na remuneração mais ou menos irrisória que lhe é atribuída. O salário é um sinal inequívoco do valor atribuído ao trabalho e aos trabalhadores.”

Já se passou o tempo em que a docência era uma profissão de destaque e ocupava certo *status* na sociedade. Diferentemente disso, hoje, o professor é caracterizado como um desfavorecido socialmente. O seu padrão de vida, por vezes, não lhe permite nem mesmo ter acesso a livros atualizados. Fica, então, um constante conflito entre aquilo que o professor acredita ser e o que a realidade lhe mostra ser, interferindo diretamente na maneira como se dá a construção da sua identidade profissional.

Reconheço que existe alguma tentativa no âmbito das políticas públicas educacionais de melhorar a situação salarial dos professores no Brasil, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), embora esteja muito distante de representar um ganho salarial que realmente valorize essa categoria.

É fato, também, que muitos professores duplicam e, até mesmo, chegam a triplicar sua jornada de trabalho, em função de aumentar seu rendimento salarial. Como resultado disso, o desempenho do professor é afetado (BRASIL, 2003). O professor acaba por assumir um excesso de atividades o que provoca um desgaste tanto físico, quanto mental. Nessas condições, o professor está vulnerável a desenvolver problemas de saúde desencadeados por um quadro de *stress*. É necessário que o trabalhador tenha expectativas promissoras em relação a sua vida profissional como, por exemplo, plano de carreira, o que pode representar

reconhecimento do trabalho desempenhado, já que não é apenas de salário que vive o trabalhador.

Outro aspecto a ser considerado e que está associado à má remuneração são as condições de trabalho. Muitas vezes, as escolas não têm infraestrutura sem contar que, em muitos casos, não é possível ter o apoio da família no processo de aprendizagem dos alunos. Diante disso, é necessário que o professor reelabore práticas diferenciadas constantemente no intuito de atender as demandas dos alunos. Tudo isso contribui para um quadro de sofrimento psíquico dos professores (ODELIUS e RAMOS, 1999). Não se pode negar que existem iniciativas governamentais na tentativa de melhorar as condições de ensino, mas, no que diz respeito às condições de trabalho do professor, essas ocorrem com menos frequência. É indiscutível o discurso que o governo e a sociedade atribuem à importância da educação. No entanto, tal discurso torna-se falácia, se o reconhecimento do professor está muito aquém do que se espera quando comparado com outros profissionais com o mesmo nível de formação. E, ainda, a educação é colocada como prioridade no discurso político, mas o que se percebe é que não são realizados investimentos que, de fato, reflitam essa preocupação governamental com a educação.

Vários são os fatores que interferem na realidade de trabalho do professor. Dentre eles podem-se destacar: a falta de infraestrutura nas escolas; violência; falta de comprometimento dos pais com a educação formal dos filhos; os problemas dos alunos, como fome, violência doméstica; o absentismo dos alunos e obviamente que não se pode esquecer da péssima remuneração desses trabalhadores.

Acrescento que a mídia divulga, constantemente, o baixo rendimento obtido pelos alunos nas avaliações do Ministério da Educação (MEC), sendo que o professor acaba sendo responsabilizado pelos resultados. Além disso, os alunos brasileiros ocupam baixa posição nos *rankings* de comparações internacionais. Por detrás de tudo isso, está o professor que tem a sua imagem pública atingida e ainda é penalizado pelo fracasso dos alunos sem se considerar a realidade de trabalho ao qual está submetido.

Destaco, no cenário da Educação brasileira, a realidade vivida atualmente pelo professor de matemática. O fato é que o fracasso do ensino e aprendizagem em matemática (IMENES, 1989) coloca o professor dessa disciplina como o principal culpado pela qualidade do ensino de Matemática. E, ainda, independentemente das condições de trabalho, o professor é o responsável por criar motivação nos alunos, criar aulas que contemplem as distintas realidades dos educandos e estar com conhecimentos sempre atualizados.

Diante de tais fatos, o professor competente para a sociedade é aquele que obtém alto índice de aprovação dos alunos e, também, alto desempenho dos alunos em avaliações do MEC (BATISTA; CODO, 1999). Não obstante, pode ser que nada disso seja alcançado e sua competência profissional seja julgada ou, ainda, que sua identidade profissional seja atingida.

O trabalho do professor apresenta peculiaridades que o distinguem de outras profissões, não somente em relação ao estudo que deve ser contínuo, mas até mesmo em relação à execução das tarefas que são características próprias da profissão. Na verdade, o seu trabalho vai muito além da sala de aula, pois ele geralmente não tem horas disponíveis no trabalho para preparação de aulas, elaboração e correções de provas, entre outras tarefas da docência, para as quais não há uma recompensa salarial, ou talvez, reconhecimento da sociedade. Tudo o que envolve seu trabalho não é considerado mais que uma obrigação que, se não for cumprida, o leva a ser severamente criticado pela sociedade.

Tal situação pode ocasionar sofrimento psíquico, comprometendo a saúde dos professores. A respeito disso, há várias pesquisas que discutem a profissão docente (ESTEVE, 1999; GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005; ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009; BARROS, LOUZADA, 2007). Diante de tantos problemas, há um desgaste enorme para o professor, o que pode acabar em um abandono da profissão. Dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais apresentam o número de professores de matemática que pediram exoneração no estado de Minas Gerais no período do ano de 2006 a 2010, totalizando 1.400 servidores exonerados. É possível, até mesmo, questionar os reais motivos de tantas exonerações. Esses números, talvez, possam expressar a insatisfação com a profissão.

Também não posso deixar de destacar o fato de que o professor não tem participação ativa na constituição das políticas públicas para a educação, ocupando papel secundário nas discussões que dizem respeito ao seu próprio trabalho.

Além disso, o professor está submetido a uma série de exigências da administração escolar que, nem sempre, disponibiliza meios para executar as tarefas pedagógicas. Tendo em vista as reformas educacionais recentes, o professor está constantemente pressionado a inovar suas práticas pedagógicas. Muitas vezes, utiliza seu tempo livre na busca por desenvolver recursos para o trabalho em sala de aula. A esse respeito, Codo (1999) chama a atenção para o fato de que o trabalho do professor envolve, não somente o tempo na escola, mas também requer um processo de atualização e preparação constantes, o que acaba por prolongar a sua jornada de trabalho.

Soratto e Olivier-Heckler (1999) destacam a importância de se considerar o trabalho docente a partir de duas dimensões: subjetiva, no que diz respeito ao reconhecimento profissional e ao *status* que a profissão apresenta no mundo do trabalho; a outra, refere-se a questões objetivas, ou seja, a remuneração. Ambas são essenciais para o trabalhador, pois interferem na satisfação e realização profissional. Esses autores expõem justificativas para a escolha do magistério, mesmo com todas as dificuldades que já foram apresentadas acerca do exercício da profissão. Eles acreditam que, por tratar-se de um trabalho desafiador, o professor estará promovendo desenvolvimento pessoal e profissional, o que de certa forma aumenta sua capacidade de trabalho. Ainda existem as consequências de um trabalho que é realizado com pessoas, contribuindo para mudanças no outro e, principalmente, em si mesmo. As dificuldades e limitações profissionais surgem todos os dias, são ultrapassadas e novamente surgem outras, num processo cíclico. Segundo Soratto e Olivier-Heckler (1999), é esse processo que dá energia ao profissional, para que ele se sinta mais impetuoso naquilo que faz.

Embora o professor seja mal remunerado, ele ainda suporta essa situação, pois acredita na possibilidade de promover mudanças no mundo por meio de suas ações, transformando a si próprio e ao outro a partir de seu trabalho. Considerando que, ao realizar um determinado trabalho, o professor não está investindo somente energia física, é necessário, então, levar em conta a subjetividade do trabalhador. Na sua atividade cotidiana, estão expressos suas alegrias, desejos, sonhos e, também, insatisfações. Não há como deixar de lado esses sentimentos na realização do trabalho. Se a dimensão subjetiva não é considerada, então há uma crise de identidade (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999).

No que diz respeito à violência nas escolas, a mídia tem apresentado as circunstâncias a que os professores são submetidos. Posso ilustrar tal fato por meio da reportagem recentemente publicada no jornal *Estado de Minas* de 07/12/2010.

Um professor morreu depois de ser esfaqueado por um aluno, no fim da tarde desta terça-feira, dentro da Faculdade do Izabela Hendrix, na Rua da Bahia, no Bairro Lourdes, na Região Centro-Sul de Belo Horizonte. Segundo informações do Corpo de Bombeiros, Kassio Vinicius Castro Gomes, de 39 anos, levou uma facada no tórax e outra no pescoço. Os bombeiros tentaram reanimar o professor mas ele acabou morrendo. Ainda de acordo com o Corpo de Bombeiros, testemunhas informaram que o aluno, que cursa o 5º período, havia sido reprovado pela vítima no trabalho de conclusão de curso. O crime aconteceu pouco antes das aulas começarem. Kassio lecionava para o curso de Educação Física. Depois do assassinato, o prédio foi evacuado e as aulas suspensas. Apenas diretores e coordenadores do curso puderam ficar

dentro da faculdade. Ainda de acordo com as testemunhas, o suspeito teria fugido em uma moto após o crime, deixando a faca caída próxima à vítima.

Vários outros casos são divulgados pela mídia todos os dias. Mesmo diante dessa situação, há aqueles que fazem a escolha pelo magistério, embora a demanda pela licenciatura esteja sendo cada vez mais reduzida.

Picado (2009) realizou um estudo sobre os aspectos mais importantes que influenciam o comportamento dos professores, de forma que eles venham a ter sensações de mal-estar e bem-estar na profissão docente. O autor argumenta que, mesmo diante dos tantos problemas enfrentados pelos professores em consequência das transformações sociais no mundo contemporâneo, há aqueles que conseguem ter reações positivas diante dos problemas da profissão. Nesse estudo, o pesquisador explica que o fato de vivenciar situações difíceis não implica gerar sentimentos negativos, mas pode promover desafios e até mesmo, ocasionar bem-estar. Assim, são as situações desafiantes que poderão desencadear o desenvolvimento de competências e estratégias para agir diante dos problemas que acometem o trabalho docente. A interpretação que é dada ao problema, seja ela positiva ou negativa, terá impacto na maneira de o professor se reconhecer na profissão. Se a interpretação dos problemas associados à prática docente se traduzem de forma negativa, isso poderá gerar insatisfações constantes e desencadear um quadro de mal-estar docente (PICADO, 2009).

Como principais consequências do mal-estar docente, Esteve (1999) apresenta o seguinte: a insatisfação diante dos problemas que se manifestam na prática docente e, associado a isso, a frustração com aquilo que o professor imagina como ideal no desenvolvimento de seu trabalho e a realidade do contexto social; desenvolvimento de esquemas de inibição; solicitação de transferências, mediante situações de conflito; não comparecer ao trabalho e o desencadeamento de desequilíbrio emocional, associado à ansiedade, *stress*, depressão entre outros sintomas que podem conduzir à sensação de mal-estar.

Enfim, o mundo pessoal do professor é invadido pelo trabalho numa perspectiva produtivista. A pressão vivenciada no trabalho ameaça a sua qualidade de vida e traz consigo problemas para a saúde do professor.

2.3 A saúde do professor – consequências do trabalho

A situação da profissão docente e os aspectos peculiares ao trabalho do professor, conforme sinalizado, pode submetê-lo a um processo de exaustão mental e, conseqüentemente, sofrimento no trabalho. De acordo com Cardoso *et al.* (2002), a Organização Nacional do Trabalho aponta que o exercício da docência apresenta riscos, tanto físicos, quanto mentais para o professor. Mesmo diante desse quadro, há aqueles que permanecem na profissão. Entretanto, existem aqueles que não conseguem suportar os problemas que acometem a docência e acabam abandonando a profissão.

Codo (1999) argumenta que o sofrimento no trabalho gera problemas para a saúde do professor, sendo que os mais frequentemente diagnosticados são: fadiga, frustração, depressão, insatisfação, angústia e ansiedade e, associado a tudo isso, medo - posteriormente chegando a um estado de exaustão física e mental. Codo (1999) ressalta que o professor está em constante situação de vulnerabilidade emocional, tal fato se explica pelo ciclo de relações interpessoais que fazem parte do seu cotidiano profissional.

Codo (1999) coordenou uma pesquisa extensiva sobre a saúde mental e condições de trabalho dos profissionais da educação no Brasil, incluindo professores, funcionários e especialistas da rede pública estadual (totalizando aproximadamente 1.800.000 profissionais). A pesquisa teve duração de dois anos e meio, sendo que 52.000 sujeitos foram investigados em 1.440 escolas distribuídas em todos os estados do Brasil. Os dados obtidos constataram que a falta de comprometimento e insatisfação não são características presentes nos educadores, sendo que tais características fazem parte de menos de 10% dos profissionais. Outro dado importante é que 48% dos trabalhadores pesquisados apresentaram algum sintoma da Síndrome de Burnout. Além disso, a pesquisa evidenciou que um a cada quatro educadores tem problemas de exaustão emocional. No entanto, 90% dizem estar satisfeitos com o trabalho e são comprometidos com a profissão.

A pesquisa de Noronha (2001) encontra aspectos semelhantes aos da pesquisa de Codo (1999), já que os dados evidenciam, entre os professores, sentimentos de insatisfação, frustração e ansiedade, além de queixas de cansaço e frequentes sobreesforços físicos e mentais. Os depoimentos de Fernando, sujeito-participante do ensaio de Frade e Meira (2010), são bons exemplos desses sentimentos que circunscrevem o cotidiano da atividade profissional de trabalho.

Frade e Meira (2010) observaram algumas interações de Fernando, um professor novato de uma escola de ensino fundamental, em mensagens de e-mail trocadas entre ele e os

demais professores de outras disciplinas da mesma série e escola em que lecionava. A conversação referia-se às dificuldades que estavam tendo em dar aulas, devido, segundo eles, à falta de comprometimento dos alunos com a aprendizagem. Por exemplo, a certa altura da interação, Fernando disse:

Meus caros companheiros do segundo ciclo. Quero desabafar com vocês o que vivi hoje, não há mais com quem! Nesta última quinta-feira, dentro da sala do 6º C, a alteração com um aluno me levou pro SAS [Serviço de Assistência Médica da escola] com pressão alta e dor muito forte no peito. Eu nunca havia sentido em toda a minha existência semelhante coisa. Eu sempre quis ser cientista, desde a sexta série que pensava nisso. Gosto de dar aula, faço isso com paixão e vigor. Acho que não saí [da minha cidade] pra viver tudo isso. Às vezes, penso que eu tinha um sonho muito grande e muito bonito e, na verdade, não sei o que estou fazendo de errado, não sei o que está acontecendo comigo, ou se eu realmente mereço ou preciso passar por tudo isso (FRADE e MEIRA, 2010, p. 17).

Os estudos sobre a saúde dos professores (GOMES, 2002; DELCOR *et al.*, 2004; SILVANY-NETO *et al.*, 2000; OLIVEIRA, 2001; GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005; LEMOS, 2005; GIOVANETTI, 2006; NEVES, 1999) apresentam aspectos semelhantes, embora representem realidades distintas. Pesquisas sobre o assunto constataam que o trabalho do professor é multifacetado e, em função disso, sua saúde é afetada, ocorrendo prevalência de problemas como transtornos psíquicos, sensação de mal-estar, irritabilidade, angústia, depressão, insônia e, também, problemas nas cordas vocais. Segundo Iqueda (2006), os problemas de disfonia aparecem com maior frequência entre professores quando se compara com outros profissionais que também usam a voz como ferramenta para o desenvolvimento de seu trabalho.

De acordo com Silva (2006), observa-se uma crescente insatisfação no magistério nos últimos anos. Para essa autora, a causa de tal insatisfação está relacionada ao desinteresse dos alunos, à agressividade e, também, à indisciplina em sala de aula (FRADE e MEIRA, 2010). Aliado a tudo isso, o sofrimento do professor pode gerar perda de energia e, portanto, desistência da profissão, o que está associado à Síndrome de Burnout. Na verdade, o sofrimento é consequência da realidade entre aquilo que ele deseja fazer no seu trabalho e o que de fato é possível ser realizado, tendo em vista as suas condições de trabalho (SILVA, 2006).

Reinhold (2006) define a Síndrome de Burnout como uma especificidade do *stress* ocupacional, cuja característica é a frustração e exaustão no desenvolvimento do trabalho; sentimentos que podem transgredir para além do trabalho, ocupando outras dimensões da vida

peçoal. Inicialmente, o professor tem o momento de inquietação que aumenta ao perder o interesse pelo trabalho, gerando desapontamento diante da atividade exercida. “O *burnout* se instala muitas vezes a partir de expectativas elevadas e não realizadas” (REINHOLD, 2006, p.65). A autora ressalta que a Síndrome de Burnout é um processo cumulativo. No começo, é quase imperceptível. Quando diagnosticado, podemos perceber, no profissional, uma sensação de pânico, repercutindo em resistência de realizar o trabalho.

Reinhold (2006) distingue diferentes fases da Síndrome de Burnout: idealismo; realismo; estagnação e frustração ou quase Síndrome de Burnout; apatia e Síndrome de Burnout total; fenômeno fênix. A fase do idealismo é o momento em que o professor está muito contente com o seu trabalho e a escola ocupa um papel de relevância em sua vida, atingindo suas necessidades e desejos. A segunda fase, realismo, compreende o período em que o professor reconhece que o seu trabalho não é capaz de suprir todas as suas necessidades; as tarefas aumentam e, conseqüentemente, o cansaço. Associado a isso está a falta de reconhecimento social, o que acaba por gerar certo desânimo. A próxima fase é a estagnação e frustração ou o quase-*burnout*, quando ocorre um processo de fadiga crônica, e atitudes de irritabilidade são comuns com colegas e alunos. Nesse processo, ocorrem mudanças de hábito como, por exemplo, chegar atrasado ao trabalho, ou mesmo, se ausentar. A qualidade do trabalho não é a mesma que nos anos iniciais da profissão. Além disso, o professor tende a culpar os colegas de trabalho e a direção pelos problemas encontrados na docência. Já, na quarta fase, o professor encontra-se no estágio de apatia e Síndrome de Burnout total. É o momento caracterizado pelo desespero, acompanhado de perda de autoestima, sentindo-se fracassado, com comportamento depressivo. Em decorrência da fragilidade física e emocional, deseja abandonar o seu trabalho (REINHOLD, 2006). A fase final é caracterizada por Reinhold (2006) como fenômeno fênix (REINHOLD, 2006, p. 66), período em que “[...] é possível para o professor ressuscitar como uma fênix das cinzas de um *burnout*.” Reinhold (2006) também acrescenta que, como consequência da Síndrome de Burnout, alguns professores não vivenciam a fase que tem como característica o *fenômeno fênix* e chegam a abandonar a profissão, pois não enxergam maneiras de conviver com os problemas da atividade docente. Já outros professores ainda permanecem na profissão, muito embora pareçam ansiosos para se afastarem o mais rapidamente possível do trabalho, seja por meio de férias ou feriados, seja via aposentadoria. Em outro grupo, estão aqueles que encontram modos de lidar com a síndrome, criando mecanismos que fazem com que construam conhecimentos a partir dos problemas, proporcionando-lhes maior equilíbrio emocional em relação ao próprio trabalho.

Embora Reinhold (2006) faça distinção das fases para atingir a Síndrome de Burnout, ela deixa claro que os sintomas mudam de pessoa para pessoa. Enquanto alguns professores estão sujeitos a ficar intensamente irritados e conferem a causa de tal reação a questões externas ao trabalho, outros tornam-se reprimidos afastando-se da convivência entre pessoas, sintomas que podem ser indicativos de um possível estado de depressão. Há aqueles que apresentam indícios de que estão com a Síndrome de Burnout via atitudes como: alimentação em excesso, ou mesmo, não alimentar-se, exceder-se no consumo de bebidas alcoólicas e até mesmo usar drogas. E, ainda, existe o grupo que tem o vício no trabalho, os chamados *workaholics*. Ao contrário desses, estão os professores que sempre se atrasam e já não têm a mesma disposição para o trabalho, tornando-se indiferentes a tudo que se refere a ele (REINHOLD, 2006; SILVA, 2006; PICADO, 2009).

De acordo com Reinhold (2006), os sintomas que caracterizam a Síndrome de Burnout são de origem psicossociais/comportamentais e psicossomáticos/físicos. Os sintomas psicossociais/comportamentais têm relação com atitudes negativas, dificuldades nos relacionamentos no trabalho e pessoais; abuso de substâncias entorpecentes, ou mesmo, alteração nos hábitos alimentares. Nesse caso, pode haver redução no desempenho profissional, pois a pessoa já não encontra sentido naquilo que faz, questionando, não apenas o seu trabalho, mas a própria vida, tornando-se completamente desorganizada nas mais simples tarefas do dia a dia. No que diz respeito aos sintomas psicossomáticos/físicos, encontram-se os males que acometem o físico como consequência do estado emocional.

A Síndrome de Burnout tem várias causas, desde fatores internos, como vulnerabilidades biológicas e psicológicas, até fatores externos associados ao ambiente de trabalho (REINHOLD, 2006). Fregenbauer (1974), citado por Codo (1999), foi o pioneiro no estudo da Síndrome de Burnout. A partir desse estudo, várias pesquisas foram desenvolvidas. Atualmente, muitos são os conceitos e muitas as causas atribuídas a esse problema que acomete a profissão docente.

É importante destacar que, em relação à Síndrome de Burnout, existem vários questionários que são aplicados ao profissional no intuito de fazer um diagnóstico inicial. Entre eles, o mais utilizado é o *Inventário de Burnout de Maslach*, que é dividido em três partes: exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal (REINHOLD, 2006; CODO, 1999). A primeira parte diz respeito à compreensão de aspectos ligados à exaustão emocional. Para tanto, permite analisar o momento em que os professores estão com completa falta de energia, sentem-se desanimados e não conseguem mais desenvolver seu trabalho com satisfação e empenho. No que se refere à despersonalização, trata-se de um período em que a

marca é o negativismo e as relações no trabalho são afetadas; pode-se dizer, portanto, que as relações são *coisificadas*. Por fim, a última dimensão de análise é a realização pessoal que serve como instrumento para compreender o envolvimento pessoal do professor no trabalho. Essas três dimensões da Síndrome de Burnout são independentes, muito embora, elas possam estar interligadas (REINHOLD, 2006; CODO, 1999).

Em contrapartida, foi lento o percurso da pesquisa científica, até perceber que o baixo nível de motivação, a perda da autoestima e a insegurança do professor se tratavam de um grave problema. Conforme Codo e Vasques-Menezes (1999), somente na década de 1970 é que se iniciaram estudos na área e se desenvolveram instrumentos capazes de compreender o porquê da falta de sentido conferido ao trabalho. Os autores ressaltam a necessidade de se distinguir o *stress* da Síndrome de Burnout, pois apresentam características distintas. O *stress* não implica sentimentos negativos em relação ao trabalho e, muito menos, esvaziamento de sentido da profissão, diferentemente da Síndrome de Burnout em que tais sensações estão presentes.

As pesquisas demonstram, ainda, que a Síndrome de Burnout acomete profissionais altamente motivados e empenhados na realização de seu trabalho, ocorrendo uma constante tensão entre o que eles acreditam ser e oferecem de si aos seus trabalhos, e o reconhecimento de tudo o que fazem profissionalmente no desenvolvimento da atividade docente (CODO, 1999). É essa tensão um importante fator, senão o principal para o desenvolvimento da Síndrome de Burnout e parece fazer todo sentido no extrato de fala de Fernando, o professor novato, cujo caso foi descrito no trabalho de Frade e Meira (2010), como ilustrada previamente.

Enfim, a partir dos estudos apresentados, é possível sugerir que o professor com *burnout* pode ter sua relação com os alunos desprovida de afetividade. Acrescentem-se a isso atitudes de irritabilidade, não somente com os alunos, mas também com as demais pessoas com as quais convive em seu ambiente de trabalho. Essas circunstâncias geram ansiedade, melancolia, perda de autoestima, exaustão física e emocional, o que pode contribuir para o abandono da profissão.

Infelizmente, as pesquisas (CODO, 1999; LEVY, NUNES SOBRINHO, SOUZA, 2009) indicam que não sabemos, ainda, como combater a Síndrome de Burnout. Contudo, podemos, talvez, encontrar meios para atenuar suas consequências. Soratto e Ramos (1999) apontam que os vínculos afetivos no trabalho podem auxiliar o professor a se proteger dessa síndrome, compartilhando os problemas com aqueles que convivem no trabalho.

A Análise Ergonômica do Trabalho (AET) produz conhecimentos que podem auxiliar na compreensão da Síndrome de Burnout e outros aspectos do trabalho docente. Trata-se de uma área do conhecimento que contempla o trabalho em suas várias dimensões. Segundo Nunes Sobrinho (2006), a AET tem como objeto de estudo as relações que fazem parte do comportamento do trabalhador, questões relativas ao ambiente físico e ao ambiente social, referentes ao trabalho. A AET propõe ações que agem diretamente no ambiente ocupacional do trabalhador/professor, de modo a subsidiar programas que humanizem o seu posto de trabalho. Aspectos como saúde física e mental, segurança e higiene entre outros, fazem parte de ações ergonômicas para a melhoria da qualidade das condições de trabalho. Com isso, acredita-se que se podem prevenir problemas de afastamento da profissão, ou mesmo, o abandono, o absenteísmo, a baixa produtividade e os problemas de convívio interpessoal no trabalho, entre outros (LIMA *et al.*, 2003).

O pesquisador da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Jorge T. da Rocha Falcão é outra importante referência no estudo sobre repercussões do trabalho na saúde. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPET) na UFRN, ele coordena uma linha de pesquisa que investiga o trabalho como operador do desenvolvimento psíquico e saúde.

O professor vende a sua força de trabalho, mas, em troca, necessita atender as suas demandas materiais, como lazer, casa, alimentação, conforto etc e, também, as suas demandas afetivas, indicadas pela satisfação no trabalho e reconhecimento profissional. Paralelamente ao trabalho, o professor tem a sua vida pessoal que, muitas vezes, acaba em segundo plano, pois a docência lhe exige tempo integral, quando levadas em conta as atividades que são inerentes à função (correções de provas, preparação de aulas etc). Nesse sentido, se, por um lado, o professor necessita trabalhar; de outro, ele precisa ter tempo para dedicar-se à sua vida pessoal (família, amigos, lazer) e, quando não consegue se organizar para isso, pode desencadear um quadro de tensão e angústia. Muitos diriam que essa é a vida do professor carregando consigo o que é inerente à sua atividade. Todavia, é necessário ter uma visão crítica dessa realidade.

Se os professores dispusessem de horas no seu ambiente de trabalho, especificamente para realizar suas tarefas, muito se poderia evitar dos problemas relacionados à exaustão física e emocional. Tendo em vista as especificidades da sua profissão, o professor necessita de tempo para realizar bem o seu trabalho e, também, de condições para estabelecer vínculos com os seus alunos e colegas de trabalho, não esquecendo que a sua função exige fortes

componentes afetivos. Além disso, todo o desenvolvimento de suas tarefas requer esforço intelectual; sua carga de trabalho mental é extensa.

De forma geral, uma profissão que traz benefícios ao trabalhador pode não lhe causar conflitos entre a vida pessoal e o trabalho. Sem contar que, quantas vezes, o professor sente a necessidade de compartilhar o seu trabalho, repleto de problemas cotidianos, com as pessoas que fazem parte da sua vida pessoal. Parece levar mais trabalho ainda para casa e, nem sempre, encontra suporte emocional para isso. Diante disso, tem que encontrar soluções na tentativa de superar as dificuldades da profissão. Alguns encontram como saída tornarem-se alheios ao que ocorre na escola e na profissão, recorrendo à despersonalização, o que de certa forma pode lhe trazer mais problemas. Outra saída seria encontrar meios para extravasar as tensões diárias e sobreviver à profissão, vivenciando as dificuldades como desafios, sem alienação ou, até mesmo, sem o abandono da profissão.

Dedico o capítulo a seguir a uma revisão da literatura sobre o abandono e (ou) permanência na profissão docente.

3. PESQUISAS SOBRE O ABANDONO E (OU) PERMANÊNCIA NO MAGISTÉRIO

Em relação à docência em matemática, o número de pesquisas direcionadas para a formação de professores (PAIVA; 2008; FERREIRA, 2003; D'AMBRÓSIO, 1996; GARNICA, 1997; GOULART, 2007; D'AMBRÓSIO, BEATRIZ, 1993; PEREZ, 1999; FIORENTINI, 2003; MOREIRA; DAVID, 2005; BORBA, 2006; PONTE e OLIVEIRA, 2002; ARAÚJO, 1990 dentre outros) e para aspectos relacionados ao ensino da Matemática (CARVALHO, 1990; TOMAZ; DAVID, 2008; SILVA, 2008; ONUCHIC, 1999; MICOTTI, 1999; ALRO; SKOVSMOSE, 2006; PONTE; BROCARDO; OLIVEIRA, 2003 entre outros) é bastante significativo. Menos frequente, temos, também, trabalhos que investigam a atratividade da carreira docente, em especial, do professor de matemática (por exemplo, LIMA, 2010), as representações construídas pelos alunos de licenciatura em matemática sobre a docência (por exemplo, ROMA, 2010; PASSOS; MARTINS; ARRUDA, 2005) e a visão sobre a docência entre professores de matemática iniciantes na carreira (por exemplo, CARNEIRO, 1997).

Pesquisas que tratam diretamente da questão do abandono ou da permanência na profissão, ainda que não sejam direcionadas (todas) ao professor de matemática, podem ser encontradas nos estudos de Campos (1993); Rocha (1996); Lapo (1999); Lapo; Bueno (2003); Lapo; Bueno (2002); Barros (2002); Lemos (2009); Campos (2009); Meira (2010); Zattera (2002); Silva, Kátia (2008); Raposo (2010).

Lapo e Bueno (2003) realizaram uma investigação sobre o abandono da docência por professores da rede estadual de ensino de São Paulo, buscando compreender as relações entre os vários aspectos que determinam o abandono da profissão. Os resultados apresentados na pesquisa indicam que o principal motivo para o pedido de exoneração é a má remuneração. Contudo, a questão salarial está associada a outros fatores, tais como as condições de trabalho inadequadas e, também, ao fato de o professor acreditar que não tem a possibilidade de crescer profissionalmente. Além disso, Lapo e Bueno (2003) mostram que o abandono da profissão está relacionado à história de vida do professor e ao que ele constrói como projeto profissional. A partir do momento em que as projeções profissionais construídas para a docência não são concretizadas, isso pode gerar insatisfação e desmotivação para o desenvolvimento do trabalho e, conseqüentemente, acarretar o abandono da profissão. O fato é que a satisfação no trabalho “[...] requer o estabelecimento de vínculos específicos com determinadas classes de objetos: instituições, pessoas, instrumentos, organizações” (LAPO; BUENO, 2003, p. 75). Isso quer dizer que os vínculos são estruturados a partir das relações

que o professor constrói com o seu trabalho e com a instituição escolar, sem desconsiderar as características pessoais do professor e do contexto social mais geral em que está inserido, os quais, também, influenciam diretamente o estabelecimento de vínculos. Lapo e Bueno (2003) destacam que, se os vínculos não são criados, ou mesmo, se esses vínculos não são fortes o suficiente para manter a satisfação no trabalho, eles podem ocasionar frustrações. Essas frustrações representam o conflito vivenciado pelo professor entre aquilo que ele projetou profissionalmente para a sua vida e o que de fato é a realidade que ele vivencia no cotidiano de trabalho. Os autores ressaltam que

[...] a manutenção e o fortalecimento desses vínculos existentes dependem do tipo de respostas que o professor recebe da escola e da sociedade e que, se não são satisfatórias, se não correspondem às suas expectativas, acabam por enfraquecê-los até a ruptura definitiva (LAPO; BUENO, 2003, p. 76).

Nesse sentido, quando os vínculos que são fundamentais para a realização do trabalho são abalados, surge, então, a falta de motivação para o desempenho da profissão docente.

Um outro interessante aspecto revelado nos dados da pesquisa realizada por Lapo e Bueno (2003) refere-se à insatisfação com a atividade docente. Os fatores destacados como preponderantes dessa insatisfação são: o excesso de trabalho; a ausência da participação da família na educação dos filhos; a ampla divulgação de informações que pode colocar a profissão docente como desnecessária; a maneira como está estruturada a organização do sistema educacional; a burocracia que rege o sistema educacional; a ausência de reconhecimento do trabalho por parte dos governantes; a maneira como se dão as relações interpessoais desenvolvidas no trabalho; a ausência de estímulo para investir em aperfeiçoamento profissional; a falta de autonomia no trabalho; as condições materiais inadequadas e, associado a tudo isso, os baixos salários.

Quero fazer um destaque no trabalho de Lapo e Bueno (2003) para as relações interpessoais que fazem parte do cotidiano docente. As autoras afirmam que “[...] o trabalho docente se constitui em uma atividade centrada nas relações interpessoais e nas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar, que são determinantes do sucesso e da qualidade de vida do professor” (LAPO; BUENO, 2003, p. 77). Em outras palavras, para Lapo e Bueno (2003), as relações construídas podem gerar motivação para o trabalho, bem como descontentamento. Por exemplo, se as relações são pautadas no respeito e na valorização do trabalho do professor, preservando a sua autonomia, o trabalho pode tornar-se fonte de prazer. Por outro lado, se as relações no contexto de trabalho são conturbadas, um

ambiente em que predomina o autoritarismo pela direção escolar e não existe cooperação entre os colegas de trabalho, a insatisfação tem grande chances de se fazer presente. Isso pode implicar uma mudança de comportamento do professor em relação ao seu trabalho. Conseqüentemente, ele pode tornar-se introspectivo, ou mesmo, agressivo e, além disso, lastimar o tempo todo, manifestando ressentimento em relação às pessoas que participam do contexto escolar e, até mesmo, a execução do próprio trabalho (LAPO; BUENO, 2003).

Lapo e Bueno (2003) destacam que todos esses aspectos evidenciados nos depoimentos coletados na pesquisa interferem diretamente na maneira como o professor desenvolve o seu trabalho. As pesquisadoras registram um outro importante fator que interfere diretamente na prática da atividade docente e na construção de sentido para a profissão. Trata-se da escolha profissional. Elas argumentam que a maneira como se dá o processo de escolha da atividade profissional, muitas vezes, ocorre a partir de uma ação influenciada por outros não constituindo um desejo próprio. Além disso, pode ser que nem mesmo nessa escolha o indivíduo de fato esteja atento para as peculiaridades da profissão escolhida. Assim, ao optar pelo magistério como profissão, isso poderá posteriormente implicar problemas para o professor e, também, acarretar drásticos resultados no ambiente de trabalho (e para a sociedade de modo geral).

“A cultura na qual o indivíduo se desenvolve, as condições sócio-econômicas, as influências e pressões sociais e familiares são fatores que determinam todo o seu percurso de vida, incluindo aí a profissão” (LAPO; BUENO, 2002, p.252). Nesse sentido, Lapo e Bueno (2002) destacam que a profissão docente apresenta várias configurações sociais que são consideradas justificativas para a escolha do magistério. Uma delas trata de conceber o magistério como uma profissão feminina, fato que influenciava na opção pela profissão, visto que, em um determinado momento a escolha profissional era, até certo ponto, imposta pela família e sociedade. A mulher passou, porém, a ocupar outras dimensões profissionais na sociedade e, com isso, era inevitável o abandono do magistério para a consolidação de outra profissão anteriormente desejada. Por outro lado, a profissão docente também pode ser o resultado de uma escolha que está associada ao valor que é atribuído ao conhecimento pela sociedade. Isto porque o magistério é um trabalho intelectual. “A profissão docente num determinado período da nossa história gozava de maior *status*, pois era privilégio de uma elite, por ser um trabalho intelectual em oposição ao trabalho físico, manual” (LAPO; BUENO, 2002, p.253). Isso aponta que a profissão docente era considerada um meio de se elevar na sociedade, garantindo maior *status* social. Muito embora, no contexto atual o magistério não tenha o *status* profissional que já garantiu em um determinado período, Lapo e

Bueno (2002) constataram nos resultados de sua pesquisa que o magistério é identificado como meio de ascensão na sociedade. Ainda que não possamos generalizar os resultados da pesquisa de Lapo e Bueno (2002), visto que ela se assenta em depoimentos de professores da rede estadual de São Paulo, com as suas especificidades e um contexto próprio, podemos suscitar reflexões sobre os fatores que influenciam a escolha profissional e sua possível influência na permanência no magistério, ou mesmo, no abandono. Para Lapo e Bueno (2002, p. 253),

[...] a reação de cada professor, o modo de enfrentar as dificuldades, dependerá da avaliação – tanto retrospectiva como prospectiva – que ele faça da situação. A partir dessa avaliação é que a pessoa determinará o significado e a intensidade dos acontecimentos, bem como os modos de enfrentá-los.

Na verdade, parece sempre existir num certo momento um conflito entre aquilo que o professor projetou para a sua carreira profissional e a realidade encontrada no contexto de trabalho. Esse conflito pode gerar um desmantelamento dos vínculos construídos, bem como impedir a construção de novos vínculos. Isso acontecendo, com o passar do tempo, vai aumentando a intensidade da insatisfação no trabalho e essa situação é propícia para criar o que Lapo e Bueno (2003) caracterizam como distintas formas de abandono do magistério, o que ocorre anteriormente à decisão do abandono definitivo.

A análise dos dados obtidos na pesquisa realizada por Lapo e Bueno (2002) permite inferir que o abandono da profissão é algo extremamente difícil de concretizar. Quando ele acontece, as autoras dizem que

[...] o abandono não significa apenas simples renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado; significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, quando o professor pede exoneração do cargo ou, de maneira mais abrangente, o cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor (LAPO; BUENO, 2003, p.75).

Os professores buscam várias estratégias de ação para ainda permanecerem na docência antes de renunciar totalmente ao exercício da profissão. Segundo as autoras, isso ocorre devido ao sentimento de frustração que o abandono pode acarretar nos professores e, conseqüentemente, o desmantelamento da sua identidade profissional.

Um outro aspecto considerado e que dificulta o abandono imediato refere-se à questão financeira. Por mais que o professor esteja insatisfeito com a profissão, se ele não tiver uma outra atividade profissional que lhe garanta o seu sustento, isso dificultará sua decisão em abandonar a profissão (LAPO; BUENO, 2003).

Lapo e Bueno (2003) argumentam que todos esses fatores que influenciam a concretização do abandono geram diferentes mecanismos de evasão. Os conteúdos dos depoimentos coletados de professores da rede estadual de ensino de São Paulo evidenciam que, anteriormente ao pedido de exoneração ou abandono da profissão, os professores criam estratégias que contribuem para minimizar o sofrimento causado por essa situação. As pesquisadoras caracterizam os mecanismos de evasão em formas de abandono temporários e especiais. Os abandonos temporários referem-se às faltas, licenças retiradas no período de trabalho e também pedidos de licença sem vencimento. Trata-se de meios de fugir dos problemas da profissão e encontrar outras atividades mais prazerosas, como lazer ou mesmo dedicar-se a um curso, ou a outro emprego. Enfim, atividades que lhes permitam atingir suas necessidades pessoais e (ou) profissionais. Entretanto, quando o professor retorna ao ambiente de trabalho, sua insatisfação pode aumentar diante da impotência na resolução dos problemas que acometem o seu trabalho, fato que pode contribuir para o abandono definitivo (LAPO; BUENO, 2003).

Lapo e Bueno (2003) distinguem, ainda, dois tipos especiais de abandono: remoção e acomodação. Remoção é o processo de transferência de escolas que é oferecido aos professores efetivos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Os dados dessa pesquisa evidenciam que o pedido de transferência pode ser justificado pelas dificuldades nas relações desenvolvidas no trabalho. Outra justificativa é pautada na distância da localização da escola.

A remoção, ou transferência é, então, um mecanismo que, ao mesmo tempo que oferece a possibilidade ao professor de afastar-se das situações que provocam insatisfação e desequilíbrio, oferece-lhe, também, a possibilidade de encontrar outros tipos de dificuldades, talvez até maiores do que os que vinha enfrentando (LAPO; BUENO, 2003, p. 82).

No que diz respeito ao processo de acomodação, atribuem a ele aspectos relacionados ao não envolvimento com o trabalho. Nesse caso, o professor não se dedica à sua profissão, fazendo o mínimo possível apenas para garantir o seu trabalho como meio de sustentação. Todavia, essa atitude nem sempre é elaborada previamente, mas ocorre inconscientemente

diante dos conflitos gerados no exercício da profissão. É nesse período que pode ocorrer o aparecimento da Síndrome de Burnout. (LAPO; BUENO, 2003). Por sua vez, Lapo e Bueno (2003) ressaltam que essa fase de abandono, a acomodação, pode ser caracterizada como a que mais contribui para causar danos aos professores, à escola e, também, à própria profissão. Na medida em que o professor não se envolve com o seu trabalho, isso contribui para a depreciação da sua própria atividade profissional. Além disso, em consequência do processo de acomodação, ele vivencia dificuldades no relacionamento com os colegas de trabalho e, aliado a tudo isso, intensifica a sua insatisfação, podendo atingir a todos no ambiente escolar, gerando certo desânimo para o desenvolvimento do trabalho docente (LAPO; BUENO, 2003). O fracasso das formas de abandono anteriormente relatadas pode gerar o abandono definitivo. Fato que se explica pela impossibilidade de promover mudanças no trabalho (LAPO; BUENO, 2003).

Assim como o estudo de Lapo e Bueno (2003), encontro o estudo de Barros (2002) que investiga a evasão de professores do magistério público estadual de Goiânia. Trata-se de um outro contexto, com as suas particularidades na trajetória de desenvolvimento da pesquisa, mas cuja preocupação central é compreender o processo de abandono da profissão docente. Barros (2002) realizou a sua pesquisa considerando os anos 90, quando foram identificados os principais motivos que poderiam justificar a evasão de professores. Dentre eles, destacam-se as péssimas condições de trabalho a que os professores eram submetidos, as relações estabelecidas com a administração escolar e o sistema educacional. Além disso, questões relativas a aspectos familiares e de gênero também foram fatores que influenciaram o processo de abandono. Frente a essa situação, Barros (2002) destaca a necessidade da garantia de formulação de políticas públicas que venham a direcionar o trabalho dos professores, conferindo-lhes melhores condições para a prática profissional, o que, segundo ela, pode minimizar o processo de evasão.

Um outro interessante trabalho que trás aspectos relacionados ao abandono da docência é atribuído a Campos (1993). Essa autora desenvolveu uma pesquisa cujo foco incidiu nas causas do desânimo e abandono que acometem professores que trabalham especificamente com as séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo de Campos (1993) foi investigar as imagens construídas sobre a docência a partir das representações que os próprios professores faziam acerca da profissão e como tais representações influenciavam o abandono da docência. Essa pesquisa mostra um histórico de desilusão e desapontamentos dos professores, trazendo com eles visões de um passado em que a profissão já foi

reconhecida e apresentava melhores condições de trabalho se comparada com os tempos atuais.

Campos (2009) estudou o processo de afastamento dos professores da sala de aula, projetando sua investigação na análise da trajetória profissional dos professores. Com isso, tenta compreender as situações de licenças médicas e ajustamentos funcionais que ocorriam com frequência em uma determinada escola da rede estadual de Belo Horizonte. Embora Campos (2009) não faça essa associação, entendo, a partir de, Lapo e Bueno (2003), essa forma de afastamento da sala de aula como um abandono temporário. Na verdade, a pesquisadora investigou as formas de abandonos temporários, conforme caracterizadas por Lapo e Bueno (2003). Mais uma vez, o que vejo é um cenário repleto de queixas e reclamações por parte dos professores que buscam alternativas para tentar minimizar as suas angústias diante dos problemas que acometem a profissão. Quando não conseguem administrar os problemas vivenciados na prática, muitos adoecem e necessitam afastar-se, ou mesmo, por questões pessoais para atender a demandas próprias que nem sempre estão relacionadas à saúde. Os achados da pesquisa de Campos (2009) apresentam familiaridades com os dados apresentados por Lapo e Bueno (2003), embora tratem de contextos distintos, mas que já apontam que os fenômenos observados quando se aborda o trabalho do professor são muito comuns.

Em pesquisa recente Meira (2010) discute os processos de adesão e desistência de professoras que trabalham nas séries iniciais da educação básica, considerando duas escolas públicas de distintas redes de ensino do município de Betim, em Minas Gerais. Meira (2010) não estuda diretamente o abandono, mas, sim, a trajetória profissional que nele pode se desencadear. Essa pesquisadora investiga os aspectos que influenciam a construção de sentido para a profissão a partir da trajetória de vida dessas professoras, tomando por base o processo identitário que configura a ação de tornar-se professor. Nesse processo, a autora considera fatores pessoais, sociais e profissionais. Em seus dados é apresentado o fato de que as professoras vivenciavam um processo contraditório que variava entre sensações de bem-estar e mal-estar, sensações essas que foram articuladas com as suas histórias de vida e o contexto da prática docente. Nessa busca de constante construção de sentido para a profissão ocorrem desgastes, incluindo aspectos emocionais bem como outras formas de adoecimento. Meira (2010) aponta que, de um lado, as professoras sinalizam o prazer da prática proporcionado pelo ato de ensinar e, de outro, ressaltam os problemas que afligem a docência já mencionados nas pesquisas anteriormente apresentadas, o que gera descontentamento com a profissão.

Lemos (2009) realizou uma pesquisa que examinou o processo de construção da identidade profissional de dois grupos distintos, ambos da rede estadual de ensino de São Paulo. Um desses grupos era composto por professores que decidiram abandonar a profissão docente e, o outro grupo, representado por professores que deixaram a sala de aula para assumirem o cargo de direção escolar. Lemos (2009) investigou a interferência do processo de construção da identidade profissional nas decisões entre permanecer ou abandonar a docência em um contexto de grande desapontamento com a profissão. Assim como em Lapo e Bueno (2003), Lemos (2009) aborda as diversas formas de abandono que os professores utilizam como mecanismos de evasão antes de optarem por largar efetivamente a profissão. O que se observa é uma situação semelhante à encontrada por Lapo e Bueno (2003), muito embora se trate de um período anterior à pesquisa de Lemos (2009). Os dados da pesquisa de Lemos (2009) mostraram uma conflituosa situação vivenciada pelos professores. De um lado, estão as marcas deixadas pelos problemas presentes na profissão docente, marcas essas que geram desapontamento e angústia. De outro, estão presentes as marcas prazerosas que contribuem como importante fator na constituição de sentido da prática do professor. É nesse conflituoso processo que Lemos (2009) destaca que a construção da identidade profissional não trata de uma trajetória linear, mas, sim, de um percurso repleto de constantes modificações ao longo do percurso profissional. Dentre as formas de abandono utilizadas pelos professores pesquisados, destaca-se o afastamento da função docente por meio de licenças médicas, embora outras formas de abandono sejam apresentadas nos resultados da pesquisa. Um aspecto importante a ser observado é que, em muitos casos, as licenças médicas não estavam diretamente associadas a problemas de saúde, mas, notadamente, a um meio de fugir da sala de aula, aspecto que também foi encontrado na pesquisa realizada por Campos (2009). O ato de assumir o cargo da direção escolar é considerado por Lemos (2009) como uma forma de abandono, já que os dados evidenciam que o processo de retirada da sala de aula para ocupar outra função estava justificado pelas dificuldades encontradas na prática profissional. Além disso, os professores reclamaram da indisciplina dos alunos o que, segundo Lemos (2009), gera outras formas de abandono da profissão. Para melhor explicar, os professores não se conformavam com o regime de progressão continuada e ciclos que possibilitavam aos alunos serem aprovados, digamos *automaticamente*, sem existir qualquer possibilidade de reprovação, o que, segundo eles, contribuía para intensificar a indisciplina dos alunos. Esses professores ficavam indignados e acreditavam que não valeria à pena a dedicação para preparação de aulas e elaboração de provas, bem como outros tipos de atividades, já que, mesmo que o aluno não fizesse

absolutamente nada, seria aprovado para a próxima etapa de ensino. Frente a essa situação, Lemos (2009) declara que os professores entrevistados não investiam na sua própria formação para atividade docente. Acrescente-se a isso o fato de que o desânimo aumentava na medida em que nem mesmo participavam da formulação das políticas educacionais que diziam respeito ao seu próprio trabalho. Antes de discorrerem sobre os baixos salários, que evidentemente não deixou de aparecer na pesquisa de Lemos (2009), os professores falaram acerca da valorização profissional. Tudo isso, contribuiu para um quadro de abandono da profissão. Nos dizeres de Lemos (2009, p. 238-239).

[...] não temos dúvidas de que esses micro-abandonos causam um profundo mal-estar aos professores, pois só se abandona aquilo que não tem mais sentido ou que não corresponde às expectativas que se tem. Esses abandonos parciais são, na verdade, táticas de se manterem na profissão, de enfrentar conflitos e de preservar alguns vínculos com o que existe de idealizado sobre a profissão docente. Ainda que bastante citada, a questão salarial aparece depois da reivindicação por um maior reconhecimento e prestígio social da profissão, demonstrando que os professores precisam sentir que seu trabalho é valorizado, que o que fazem é importante, para conseguirem permanecer na profissão.

Por fim, Lemos (2009) acredita que somente será possível reverter o quadro de desvalorização profissional do professor quando ele atuar diretamente na elaboração de políticas públicas que dizem respeito ao seu próprio trabalho, o que também aparece em Barros (2002).

Diferentemente das pesquisas Lemos (2009), Barros (2002), Lapo e Bueno (2003), Campos (2009), Meira (2010) e Campos (1993) cujos focos se centraram na investigação do abandono do magistério, a pesquisa de Zattera (2002) busca compreender os fatores que fazem com que professoras que atuam nas séries iniciais permaneçam na docência, contexto em que são frequentes as reclamações em relação ao trabalho. Zattera (2002) investigou a relação de tais fatores na construção da identidade profissional dessas professoras. Os resultados de pesquisa sugerem que um dos principais motivos que levam as professoras pesquisadas a permanecerem na profissão vincula-se às relações construídas com os alunos, o que interfere diretamente na construção da identidade profissional. Por sua vez, muito embora o foco incida na permanência no magistério, um aspecto importante a ser destacado nessa pesquisa é que as professoras não apontaram a questão salarial como um fator determinante para o abandono da profissão. Entretanto, destacaram a necessidade de melhorias salariais e

de condições de trabalho, fatores esses que interferem diretamente na satisfação no trabalho (ZATTERA, 2002).

Vale a pena também citar o trabalho de Silva, Kátia (2008) que investiga os motivos que levam a permanência no magistério entre professores da rede pública estadual de Santos, e que lecionam no ciclo II do ensino fundamental e no ensino médio. O grupo pesquisado apresentava mais de 20 anos de carreira docente. A pesquisadora articula sua investigação sobre a permanência no magistério com os motivos que justificam a escolha profissional. A pesquisa de Silva, Kátia (2008) mostra que o principal motivo que justifica a permanência desses professores na profissão é o vínculo afetivo construído com o trabalho.

Numa outra perspectiva, está o trabalho de Raposo (2010) que pesquisou sobre a permanência de professoras em escolas rurais da rede pública de um município localizado no leste mineiro. Os dados indicaram que a influência do meio cultural onde as professoras foram criadas desde a infância, zona rural, foi determinante na escolha profissional. Para essa análise, Raposo (2010) utilizou os conceitos de *habitus*, *campo* e *capital cultural* introduzidos por Pierre Bourdieu. Além disso, o grupo pesquisado trazia consigo lembranças marcantes das professoras que participaram de suas trajetórias escolares, fato esse que foi identificado por Raposo (2010) como extremamente representativo, tanto na escolha profissional, quanto no desejo de permanecerem no magistério. Contudo, não se pode deixar de destacar que o modo como se dá o trabalho docente na zona rural é resultante de uma realidade muito distinta do que se encontra nas áreas urbanas e, portanto, problemas distintos são encontrados na profissão.

A pesquisa de Reinhold (2006) mostra, a partir de um levantamento de dados realizado nos Estados Unidos, que, após cinco anos no magistério, apenas 50% dos professores permanecem na docência. Os dados apontam que grande parte dos fatores que contribuem para o abandono da profissão docente desse país está associada ao *stress* e à Síndrome de Burnout. Isso sugere que certos problemas na docência em âmbito internacional podem ser similares aos do Brasil.

Também, nos Estados Unidos, o perfil das pessoas que optam pela profissão docente é um fator de apreensão, como destaca Schwartz (2007). Sua pesquisa mostra que 30% dos sujeitos que ingressam na docência abandonam a profissão, em média, três anos após o início da carreira docente. Schwartz (2007) destaca que os sujeitos que têm melhor desempenho acadêmico são os que apresentam maiores chances de abandonar a docência. E, ainda, o pesquisador destaca que não só nos Estados Unidos, mas em diversos países há a intenção de atrair pessoas bem qualificadas para a carreira docente.

Uma outra contribuição é trazida por Jesus e Santos (2004). Eles ressaltam que muitos pesquisadores caracterizam a fase do início da carreira docente como marcada por uma série de problemas o que influenciará o modo profissional de ser e, portanto, a construção da sua identidade como professor. De acordo com pesquisa realizada por Jesus e Santos (2004, p. 46), o início da carreira docente é o momento “[...] em que mais professores abandonam ou têm a intenção de abandonar o ensino.”

Alves (1997) fez um interessante levantamento bibliográfico sobre os motivos de satisfação/insatisfação na profissão docente. Os principais motivos de insatisfação referem-se a aspectos de ordem econômica, institucional, pedagógica, relacional e social. Alves (1997) afirma que tais motivos estão diretamente relacionados e, portanto, não ocorrem de forma isolada, podendo gerar a exaustão no trabalho, mais particularmente, a Síndrome de Burnout, sentimentos de mal-estar na prática do magistério, o absentismo e, também, o desejo de abandono da profissão. No que diz respeito aos motivos econômicos, estão incluídas as questões salariais; os motivos institucionais estão relacionados aos processos burocráticos que regem o sistema educacional; o pedagógico abrange os resultados do trabalho com os alunos inserido a isso as condições de desenvolvimento do trabalho; o relacional compreende as relações desenvolvidas no contexto de trabalho com colegas e alunos e, por fim, os motivos sociais que envolvem a imagem construída sobre a profissão docente.

Muitas são as similaridades encontradas no panorama geral realizado sobre as pesquisas que tratam do abandono ou da permanência na profissão docente. Muito embora as pesquisas retratem contextos distintos, cada qual com as suas particularidades, o que se apresenta é uma situação conflituosa no que diz respeito à prática do magistério. O absenteísmo dos professores é um aspecto que aparece frequentemente nas pesquisas, fato que está relacionado com o esgotamento gerado pelos problemas que acometem a profissão. Por meio dos dados fornecidos pelas pesquisas apresentadas pode-se inferir que os professores cada vez mais buscam estratégias que lhes permitam, por vezes, se distanciar dos problemas da profissão. Essas estratégias estão relacionadas, utilizando os termos empregados por Lapo e Bueno (2003), com os abandonos temporários, sendo que o abandono definitivo é algo construído ao longo do tempo. A renúncia à profissão muitas vezes implica sofrimento, e a sua abreviação por meio de abandonos temporários é uma alternativa encontrada para resistir aos desapontamentos com a prática profissional. Nesse sentido, Esteve (1999, p. 61) diz que

[...] a inibição e o absentismo aparecem como a reação mais freqüente para acabar com a tensão derivada do exercício docente. Se a implicação pessoal

é cortada, corta-se a raiz das possíveis fontes de tensão. Em troca disso, despersonaliza-se o magistério e as relações com os alunos tornam-se mais superficiais, mas o professor se defende da tensão com essa mesma renúncia. A atuação na sala de aula torna-se mais rígida, o professor procura não implicar o que pensa ou o que sente, reduzindo sua explicação ao âmbito dos conteúdos, sem buscar relações com o que seus alunos vivem.

Diante das reais condições de exercício da prática do magistério ficam, então, as relações no trabalho conturbadas o que afeta diretamente o processo de ensino e aprendizagem. De um lado, a saúde do professor fica comprometida e sua autoestima abalada, de outro está presente um discurso político falseado e ironicamente comprometido com uma educação de qualidade.

Poucos são os trabalhos encontrados na literatura nacional que investigam os fatores que fazem com que os professores permaneçam na profissão. As evidências encontradas nas escassas pesquisas sobre o tema são de que a dimensão afetiva construída com o trabalho docente é o principal fator que determina a permanência na profissão. Vasques-Menezes e Gazzotti e Vasques-Menezes (1999) notam que o fato de estar no magistério é explicado pelo desejo de ensinar, sentimento que vai além de todo e qualquer problema encontrado na profissão. Há muito que se discutir e investigar para se ter uma maior dimensão dos aspectos que realmente determinam a permanência na profissão docente. O objetivo não é que se façam generalizações, mas que os trabalhos de pesquisas também estejam direcionados para esse foco, visando uma melhor compreensão das particularidades que envolvem a docência e, talvez, sem ter presunção, de certa forma, de contribuir para melhorias no que se refere à prática docente.

4. DIMENSÃO IDENTITÁRIA – ESTRUTURAÇÃO DO PLANO CONCEITUAL

As discussões realizadas nos capítulos anteriores tiveram como objetivo apresentar: (i) as escolhas teóricas para retratar o trabalho do professor; (ii) um panorama dos principais aspectos identificados na literatura que influenciam a profissão docente; (iii) uma revisão das pesquisas acerca do abandono e (ou) da permanência no magistério.

Para a construção de uma trajetória de análise do abandono e da permanência na docência entre professores de matemática considere estudar o fenômeno permanência versus abandono via constituição da identidade de professores de matemática. Isso porque, conforme sinalizado na introdução desta tese, tomo o pressuposto de que a escolha profissional de um sujeito está intrinsecamente ligada à construção de sua identidade. Para tal, inicio a discussão examinando algumas perspectivas conceituais presentes na literatura sobre identidade e, mais especificamente, no campo da educação matemática. Em seguida, apresento a opção conceitual adotada nesta pesquisa. Feito isso, procuro subsidiar teoricamente a elaboração de ferramentas analíticas para tratar o fenômeno em questão.

4.1 A construção da identidade – um panorama conceitual

O tema identidade tem sido objeto de investigação de várias áreas do conhecimento, tais como a antropologia, a sociologia, a psicologia e a psicologia social. Disto resulta que a conceituação do termo identidade e os sentidos atribuídos ao seu desenvolvimento são marcados por uma multiplicidade de perspectivas, o que, por sua vez, é um indicador da complexidade de estudo sobre o tema.

Sob o ponto de vista de uma abordagem sociológica, Dubar (1995) se destaca ao tratar a construção da identidade profissional em sua obra intitulada *A socialização – construção das identidades sociais e profissionais*. De fato, ele é referenciado em várias pesquisas na área de educação quando se discute a construção da identidade profissional, mesmo que sua abordagem seja no âmbito geral do trabalho e não direcionada especificamente ao professor. O seu trabalho tem méritos e se enquadra em um estudo clássico da socialização profissional. Na definição de Dubar (1995), a identidade está em constante transformação e, portanto, é um processo dinâmico que leva em conta a associação entre a identidade desejada e a definição de si pelos outros. Nesse sentido, o processo de construção identitária sempre faz referência a um *outro*. As pessoas constroem suas identidades levando em conta atributos individuais e sociais.

A identidade de alguém é, no entanto, aquilo que ele tem de mais precioso: a perda da identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações (DUBAR, 1995, p. 13).

Seguindo uma linha semelhante, porém no campo da psicologia social, Ciampa (1994) ressalta que não temos meios para entender o processo de construção da identidade sem compreender a sociedade da qual o indivíduo faz parte, ou mesmo, os grupos sociais dos quais ele participa no seu cotidiano. E ainda, o núcleo da identidade está na relação com o outro, “[...] não é possível dissociar o estudo da identidade do indivíduo da sociedade” (CIAMPA, 1994, p. 72). Isso sugere que fazer parte de um grupo social é algo que conduz à construção identitária. Sendo assim, a partir do momento em que o indivíduo participa de um determinado grupo social (ou de uma comunidade de prática), ele procura se identificar nele (nela) por meio de características que lhe são comuns e que o fazem se inserir no grupo (ou na comunidade). Nesse sentido, a participação em determinado grupo social é uma sustentação para a construção da identidade. Isso se justifica pelo fato de essa participação envolver a construção de valores, regras para o grupo, hábitos similares, enfim, marcas comuns entre os participantes que identificam o grupo na sociedade (HASLAM; TURNER, *apud* MARQUES, 2008). Considerando-se tal abordagem, o indivíduo cria uma definição ou descrição de si mesmo, seja via características que o diferem de outros grupos, seja por meio das similaridades entre ele e o grupo do qual faz parte.

As teorias sobre a construção da identidade que apresentam as relações com grupos denominam esse processo autocategorização (ABRAMS, *apud* MARQUES, 2008). É por meio desse processo que a identidade pode ser construída, identidade essa que faz com que o indivíduo se sinta reconhecido no seu grupo social. Em outras palavras, o processo de construção da identidade está intimamente vinculado ao pertencimento a determinados grupos sociais. A identificação com esses grupos é o que permite ao indivíduo a definição de si mesmo, ou seja, a construção de sua identidade.

Dubar (1995) e Ciampa (1994) argumentam que a identidade está submetida à influência de fatores externos, ou seja, não se trata de uma contribuição exclusivamente pessoal; a construção da identidade é um processo de articulação entre a identidade pessoal e coletiva.

A perspectiva sociológica de Elias (1994) trata de padrões sociais que são criados por relações de interdependência entre os indivíduos - as pessoas são simultaneamente indivíduo e sociedade. Elias (1994) estabelece uma comparação entre as sociedades tradicionais, consideradas mais simples e as sociedades modernas, mais complexas. Nas sociedades tradicionais, a relação de dependência entre as pessoas se destacava, isso devido ao próprio contexto histórico. As relações entre as pessoas e os grupos dos quais faziam parte eram mais sólidas. A mobilidade social era reduzida e, portanto, as pessoas dependiam mais umas das outras. Havia dessa maneira maior identificação com os grupos aos quais as pessoas pertenciam. “A composição do indivíduo adapta-se ao constante convívio com os outros a quem o comportamento tem que ser ajustado” (ELIAS, 1994, p. 108). Elias descreve esse período como a caracterização da *identidade-nós*. Contrariamente às sociedades tradicionais, as sociedades complexas – industrializadas – em consequência da sua dinâmica social, têm como característica a autonomia. Tem-se, então, o predomínio da *identidade-eu*. Na verdade, Elias (1994) chama a atenção que não há identidade-eu sem identidade-nós, isso porque a construção da identidade está associada, tanto a aspectos pessoais, quanto a aspectos sociais. Um outro aspecto destacado por Elias (1994) é a forma com que as interações sociais estão relacionadas à constituição de sentimentos e que, por sua vez, sugere fazer parte da construção da identidade:

[...] as idéias, convicções, afetos, necessidades e traços de caráter produzem-se no indivíduo mediante a interação com os outros, como coisas que compõem seu “eu” mais pessoal e nas quais se expressa, justamente por essa razão, a rede de relações de que ele emergiu e na qual penetra (ELIAS, 1994, p. 36).

Em linhas gerais, o que Elias propõe é que não se considerem os termos indivíduo e sociedade de forma isolada, mas, sim, de forma relacional.

Violante (1985) é outra pesquisadora da área da psicologia social a destacar a associação entre as dimensões individual e social na construção da identidade ao afirmar que “[...] a identidade é aquilo que individualiza o sujeito, ao mesmo tempo que o socializa, é aquilo que o diferencia e que o torna um igual” (VIOLANTE, 1985, p. 146).

Novaes (1993) utiliza a metáfora do jogo dos espelhos, o que permite uma visão dinâmica da construção da identidade dentro de uma visão antropológica. A imagem que uma pessoa constrói sobre si mesma está relacionada com o olhar do outro, ou seja, esse outro representa um espelho que oferece uma imagem de si.

Estas imagens, que se formam a partir do modo como uma sociedade se vê refletida pelos olhos do outro não são, tampouco, imagens estáticas, imune às mudanças. São exatamente estas imagens refletidas a partir do outro que permitem alterações, tanto na minha auto-imagem como na minha conduta, e este termo deve ser aqui tomado em seu sentido literal, alter/ações – as ações que assumo em função do outro (NOVAES, 1993, p. 108).

De modo similar, Strauss (1999), em outra abordagem sociológica, faz menção ao mesmo fenômeno.

A identidade está associada às avaliações decisivas feitas de nós mesmos - por nós mesmos ou pelos outros. Toda pessoa se apresenta aos outros e a si mesma, e se vê nos espelhos dos julgamentos que eles fazem dela. As máscaras que ela exhibe então e depois ao mundo e aos seus habitantes são moldadas de acordo com o que ela consegue antecipar de seus julgamentos. Os outros se apresentam também; usam as suas próprias marcas de máscara e, por sua vez, são avaliados (STRAUSS, 1999, p. 29).

Dessa forma, a imagem que uma pessoa constrói sobre si mesmo tem uma relação de interdependência com o olhar do outro, ou seja, a maneira como é visto pelo outro influencia sua construção identitária.

Na perspectiva antropológica de Lave e Wenger (1991), a ideia de identidade é apresentada como “[...] relações de longo prazo, vivas, entre pessoas e seu lugar e a participação em comunidades de prática – portanto, identidade, conhecimento e pertencimento social acarretam-se mutuamente” (LAVE; WENGER, 1991, p. 27). Nesse sentido, é por meio da participação em comunidades de prática que a identidade é construída. Os autores concebem uma comunidade de prática como um conjunto de relações que envolvem o campo social, incluindo, não somente as relações com outras pessoas, mas as relações dessas pessoas com atividades e o próprio mundo, abrangendo também a relação com outras comunidades de prática. Nessa visão, a construção do conhecimento é dependente da comunidade de prática. É a partir da participação na comunidade de prática que acontece a aprendizagem. É pela participação que o indivíduo define a si mesmo.

À luz da sociologia, o conceito de identidade de Gee (2000) está vinculado à ideia de um indivíduo ser reconhecido como um *certo tipo de pessoa* em determinado contexto. Para Gee (2000), na medida em que os indivíduos estão inseridos em ou participam de diversos contextos da sociedade, eles apresentam múltiplas identidades. Em outras palavras, para Gee (2000), os sujeitos agem e interagem com outros em função do contexto de que participam. Essas múltiplas identidades, segundo Gee (2000), são produtos das experiências que esses indivíduos vivenciam nesses contextos sociais.

³Ser reconhecido como um determinado “tipo de pessoa”, em um determinado momento e lugar, pode mudar de um momento para outro na interação, pode mudar de contexto para contexto, e, claro, pode ser ambíguo ou instável. Ser reconhecido como um certo “tipo de pessoa”, em um determinado contexto, é o que eu quero dizer aqui por “identidade”. Neste sentido do termo, todas as pessoas têm múltiplas identidades ligadas não ao seu “estados internos”, mas aos seus desempenhos na sociedade. Isto não é negar que cada um de nós tem o que poderíamos chamar de uma “identidade essencial” que permanece invariável, para nós mesmos e os outros, em diferentes contextos (GEE, 2000, p. 99).

Ainda, dentro da sociologia, Hall (2006) também parte da ideia de que temos múltiplas identidades, considerando-se os diversos papéis sociais que exercemos ao longo da vida. Isto quer dizer que a participação em contextos sociais variados fazem com que nos representemos diante de outras pessoas de formas distintas, dependendo do contexto social em que estamos envolvidos. O autor observa que a complexidade da vida moderna é o que faz com que tenhamos diferentes identidades. Ele alerta para o fato que as identidades modernas estão sendo fragmentadas. Isso se dá em função de mudanças estruturais na sociedade (HALL, 2006).

Hall (2006) define identidade a partir de três concepções *temporais*: a identidade do sujeito do iluminismo, a identidade do sujeito sociológico e a identidade do sujeito pós-moderno. A perspectiva adotada para a identidade do sujeito do iluminismo leva em consideração que o sujeito nasce dotado de uma identidade fixa e que permanece estática ao longo da vida. Essa concepção está associada ao contexto histórico – Iluminismo – em que o homem é um sujeito cognoscente e racional, o que pode ser ilustrado pelo famoso *penso, logo existo* de Descartes (HALL, 2006). No que se refere à concepção de identidade do sujeito sociológico, a perspectiva da identidade como algo fixo é banida. De acordo com essa concepção, a identidade é construída na relação entre o eu e a sociedade (HALL, 2006).

Hall (2006) destaca que G.H. Mead e C.H. Cooley e os interacionistas simbólicos são os principais contribuidores para o desenvolvimento do conceito de identidade, considerando-se, não somente, o papel do eu na sua configuração, mas também aspectos externos ao indivíduo.

A teoria do interacionismo simbólico fundamenta-se nos trabalhos de Mead (1934) e trabalha com a ideia de significação do *self* (eu). É a interação com o outro que promove o desenvolvimento do *self*. Aquilo que o indivíduo constrói sobre si mesmo, ou seja, o que ele

³ Todas as citações referentes a trabalhos escritos em língua estrangeira são de minha autoria. A página indicada refere-se ao trabalho no original.

acredita ser, depende das interações que ele estabelece com outras pessoas (MEAD, 1934). O objetivo da obra de Mead (1934) – *Mind, self and society* – é compreender como ocorre no indivíduo o desenvolvimento da consciência de si. Alternativamente a Sigmund Freud, que discute o desenvolvimento do indivíduo por meio de processos biológicos associados à sexualidade, George Mead foca seu trabalho nas relações interpessoais, considerando o contexto cultural em que o indivíduo está inserido.

Retomando Hall (2006) no que diz respeito à concepção de identidade do sujeito pós-moderno, as reflexões desse autor ressaltam que as transformações sociais como, por exemplo, o processo de globalização na sociedade moderna, são fatores que contribuem para fragmentação do sujeito. Isso quer dizer que não se pode mais pensar em uma única identidade, mas diversas identidades que, por vezes, podem ser contraditórias ou mesmo não-resolvidas.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p. 13).

Hall (2006) relaciona fatos históricos que marcaram determinados períodos na sociedade para explicar como a identidade do sujeito do Iluminismo, considerada fixa e estável, tornou-se descentrada, resultando em múltiplas identidades. Ele descreve essa fragmentação da identidade por meio de cinco descentramentos. Na verdade, o que ele faz é descrever as transformações conceituais do termo identidade, tendo em vista a concepção de sujeito adotada no decorrer do desenvolvimento da sociedade.

O primeiro descentramento, ao qual ele se refere, diz respeito à teoria de Karl Marx. No marxismo, o homem é submetido às condições históricas da humanidade, ou melhor, as relações sociais é que determinam o homem. Nesse sentido, os aspectos individuais são desconsiderados na constituição da identidade. O segundo descentramento é relacionado com a teoria do inconsciente de Sigmund Freud, o que acaba por destruir a ideia de uma identidade fixa.

Hall (2006) busca o trabalho de Ferdinand de Saussure, um linguista estrutural, para descrever o terceiro descentramento. Com base nesse trabalho, ele argumenta que o significado das palavras que empregamos na língua não é fixo, mas constantemente reformulado, de acordo com o contexto, portanto, apresenta instabilidade. Hall (2006) discute

uma analogia entre língua e identidade, tomando como referência Ferdinand de Saussure e Jacques Lacan. Assim como o significado das palavras na língua, a nossa identidade não apresenta uma estrutura fixa e predeterminada.

O quarto descentramento apresentado por Hall (2006) está associado ao trabalho de Michel Foucault, sobre o *poder disciplinar*. Ele destaca que,

embora o poder disciplinar de Foucault seja o produto das novas instituições coletivas e de grande escala da modernidade tardia, suas técnicas envolvem uma aplicação do poder e do saber que “individualiza” ainda mais o sujeito e envolve mais intensamente o seu corpo (HALL, 2006, p. 43).

Finalmente, o quinto descentramento é referente ao feminismo enquanto movimento social. Nesse contexto, questões políticas e sociais são contestadas, a subjetividade assume um caráter politizado, além disso, o momento contribui para a formação das identidades sexuais e de gênero.

Enfim, o trabalho de Hall (2006) ajuda a compreender as mudanças conceituais associadas ao conceito de sujeito e, conseqüentemente, ao de identidade, considerando-se os contextos históricos que marcam a constituição desse sujeito.

Hall e Woodward (2004) destacam que essas diversas maneiras de representação, ou seja, as múltiplas identidades podem estar em conflito, o que provém de tensões geradas entre as nossas expectativas e as normas sociais. Não se pode deixar de levar em conta que a sociedade moderna enfrenta uma crise de identidade, como ressalta Hall (2006), o que está associado às transformações sociais. Crise essa que se dá em função das múltiplas identidades representadas pelo sujeito pós-moderno.

Vale ainda destacar a contribuição sociológica de Bernstein (2003). Esse pesquisador distingue três construções fundamentais de identidade, sendo elas: descentradas, retrospectivas e prospectivas. As identidades descentradas diferem em instrumental e terapêutica, de acordo com os recursos que fazem parte da construção identitária. Os recursos que orientam a construção da identidade instrumental estão fundamentados na base econômica, ou seja, apoiados nas projeções do mercado, sendo dependentes dos significados que são atribuídos ao consumo. “A identidade surge de uma projeção para artigos de consumo que transmite para o eu e outros os atributos espaciais e temporais da identidade, isto é, seu quem, seu quê e seu progresso” (BERNSTEIN, 2003, p.104). Diferentemente, a identidade terapêutica não é fundamentada a partir dos significados externos de consumo. Trata-se de uma construção simbólica considerada como um projeto pessoal (BERNSTEIN, 2003).

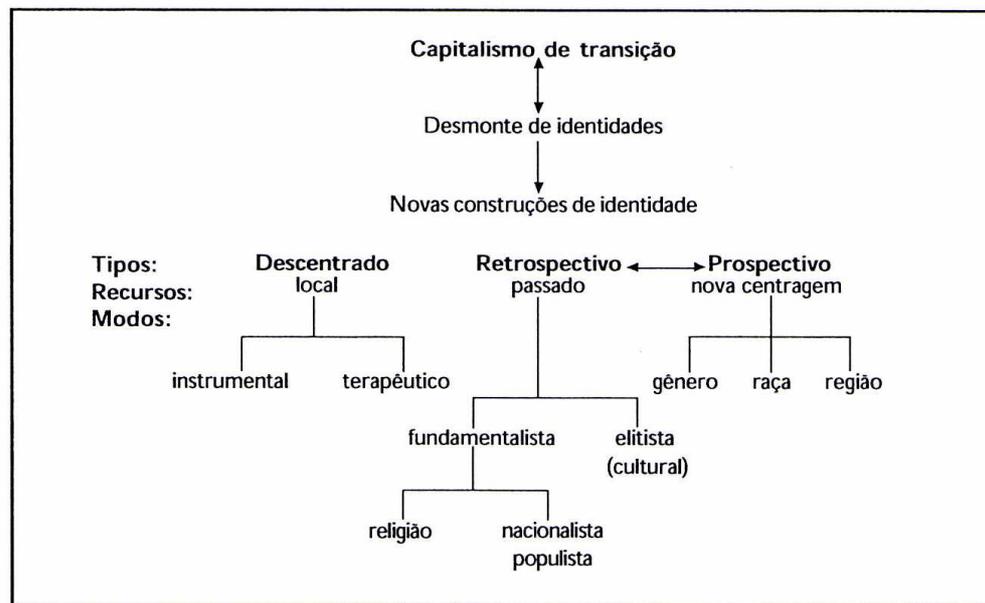
Ainda no que se refere às identidades descentradas, Bernstein (2003) diz que, tanto a construção da identidade instrumental, quanto a construção da identidade terapêutica são processos que desconsideram a influência de fatores do passado na construção identitária, seja no presente, ou mesmo, no futuro.

As identidades retrospectivas “[...] usam como recurso as narrativas do passado que sejam capazes de fornecer modelos e critérios” (BERNSTEIN, 2003, p. 105). Nesse sentido, as identidades descentradas são opostas às identidades retrospectivas. Bernstein (2003) caracteriza as identidades retrospectivas em dois eixos distintos: fundamentalista e elitista. A construção da identidade fundamentalista está subsidiada por elementos ligados ao campo religioso fundamentalista. Além disso, estão relacionadas com atividades econômicas e políticas. Contrariamente a essa perspectiva está a identidade elitista, segundo a qual sua construção é “[...] elaborada segundo mecanismos da alta cultura, uma construção e apropriação elitista. Essa narrativa do passado fornece modelos, critérios e padrões de comportamento” (BERNSTEIN, 2003, p. 106).

Por último, Bernstein (2003) caracteriza as identidades prospectivas. Elas fazem parte de um processo de construção identitária com projeções no futuro. O caráter coletivista faz parte de seu processo. “As identidades prospectivas, por sua vez, devem sua construção a recursos narrativos que criam uma recentralização da identidade, isto é, dando à identidade uma nova base coletiva” (BERNSTEIN, 2003, p. 104).

A figura 1, elaborada por Bernstein (2003), sintetiza sua concepção teórica sobre a construção da identidade. Torna-se importante sua apresentação para contribuir para o entendimento da representação do campo contemporâneo de identidade descrito pelo autor.

Figura 1 - Campo contemporâneo de identidade



Fonte - BERNSTEIN, 2003.

Há ainda outro importante estudo no campo da antropologia que não poderia deixar de mencionar, mesmo que brevemente, para que tenhamos uma dimensão mais abrangente da temática em questão. O estudo de Holland (2000) sobre identidade tem como apoio teórico Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky. A pesquisadora concebe a identidade representada pelo que ela atribui como dupla face no sentido de que a identidade é simultaneamente estruturada pelo individual e social. A identidade pessoal é caracterizada por Holland (2000) pelo modo como o indivíduo se reconhece, sendo esse reconhecimento base de inspiração para as interações sociais. O seu conceito parte, portanto, de que a identidade pessoal abrange uma dimensão que contempla os desejos, incluindo aquilo que o indivíduo estrutura como projetos para si mesmo e na determinação de seu comportamento. Por outro lado, as identidades sociais se constituem como produto sócio-histórico e se concretizam a partir dos discursos e das imagens produzidas na sociedade. Dessa forma, os construtos que fazem parte da identidade pessoal agem diretamente na identidade social e essa, por sua vez, impacta a identidade pessoal (HOLLAND, 2000, 1998). Visto dessa maneira, Holland (2000,1998) não divide individual e social; o individual e o social são fenômenos que se sobrepõem, o que justifica a utilização do termo dupla-face para explicar o que ela compreende como identidade.

Kaddouri (2009), de maneira distinta dos pesquisadores apresentados anteriormente, utiliza, segundo uma abordagem sociológica, a expressão *dinâmicas identitárias* e rejeita o emprego do termo identidade.

A oposição do qualificativo “identitárias” ao substantivo “dinâmicas” tem um duplo objetivo. Ela visa a deslocar o foco habitual sobre a identidade enquanto resultado (sob o risco de reificá-la) e analisa-la como processo em perpétua construção, desconstrução, reconstrução (KADDOURI, 2009, p. 24).

Fazem parte da dinâmica identitária as identidades herdadas, adquiridas e projetadas. Kaddouri (2009) afirma que a construção de tais identidades ocorre sobre a interação social com outros elementos, o que produz tensões intra e intersubjetivas. As identidades que fazem parte de aspectos familiares, bem como traços biológicos, trata-se de identidades que já estavam estruturadas previamente e, portanto, são caracterizadas pelo autor como identidades herdadas. As identidades adquiridas são construídas a partir da forma como estamos inseridos profissionalmente na sociedade. Fazem parte dessa construção as identidades herdadas e também as identidades projetadas. E, ainda, Kaddouri (2009) caracteriza as identidades projetadas como o *projeto de si para si*, ou seja, o projeto identitário idealizado por mim mesmo e o *projeto de si para o outro* que trata do projeto identitário que outra pessoa constrói para mim. Muito embora essa não seja a dimensão traçada para esta pesquisa, Kaddouri (2009) traz uma interessante interpretação sobre identidade, ou melhor, dinâmicas identitárias.

Muitos são os teóricos que se empenharam no estudo conceitual de identidade. Não tive aqui a pretensão de realizar um levantamento da origem dos estudos que abordam o que é identidade, bem como sua evolução até os dias atuais. O objetivo foi apresentar um breve panorama conceitual sobre algumas abordagens teóricas adotadas em diferentes áreas de pesquisa nos estudos direcionados à construção da identidade. A seguir direciono o estudo sobre identidade na educação matemática. Por fim, esclareço ao leitor sobre a opção conceitual que subsidia o tratamento dos dados desta pesquisa.

4.2 Identidade: perspectivas de estudo na educação matemática

No campo da educação matemática encontramos estudos sobre a construção da identidade sob diferentes focos e perspectivas teóricas. Algumas pesquisas, tais como, Sfard e Prusak (2005), Lerman (2006), Boaler (2002), Boaler; Willian e Zevenbergen (2000), incidem o foco no ensino e aprendizagem da matemática escolar. Outras como, por exemplo, Ponte (1995), Brown (2003), Hodgen (2004), Fiorentini (2008), Frade e Meira (2010), Gómez-Chacón (2010), Goldin; Roesken e Toener (2010), Krzywacki e Hannula (2010), Brown e

Mcnamara (2011), Lerman (2012), e Gama e Fiorentini (2008) dedicam-se ao contexto do desenvolvimento profissional de professores de matemática. Os estudos de Hodgen (2004), Ponte (1995), Walshaw (2004), Oliveira (2004a), Fiorentini (2008), Brown; Mcnamara (2011), Ponte; Oliveira (2002), Passos (2004) e Guidini (2010) dentre outros, explicitam uma preocupação da comunidade de educação matemática no desenvolvimento de pesquisas que abordam a construção da identidade do professor de matemática frente ao processo de formação para a docência.

Dentre as várias abordagens conferidas ao estudo da identidade, Grootenboer, Smith e Lowrie (2006) ressaltam que as perspectivas psicológico/desenvolvimentista, sociocultural e pós-estrutural apresentam grande relevância quando o assunto é discutir identidade conceitualmente. A abordagem psicológico/desenvolvimentista tem sua fundamentação no indivíduo - a análise do conceito de identidade dá-se no nível pessoal/individual. Nesse sentido, a identidade não está suscetível a influências externas, mas é inerente ao próprio sujeito. Essa abordagem tem como parâmetro teórico os estudos de Albert Bandura, Erik Erikson e Jean Piaget (GROOTENBOER; SMITH; LOWRIE, 2006). A perspectiva sociocultural sustenta que a construção da identidade trata de um processo que ocorre a partir de interações entre indivíduos, processo esse que ocorre nas práticas culturais e sociais. Nessa abordagem rejeita-se a ideia da identidade como algo exclusivamente interno ao sujeito, mas, sim, a ideia de uma unidade configurada pelas características internas e externas ao indivíduo. Tal perspectiva tem como alinhamento teórico Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein e Etienne Wenger (GROOTENBOER; SMITH; LOWRIE, 2006). Na perspectiva pós-estruturalista, o processo de construção da identidade também leva em conta aspectos individuais e sociais. Entretanto, é no interior do sujeito que esse processo ocorre, mas sob influência de fatores externos, cujo princípio inclui fatores políticos e institucionais. E, ainda, na perspectiva pós-estruturalista, a instabilidade é uma característica da identidade. Associados aos princípios dessa perspectiva, estão principalmente Michel Foucault e Jacques Derrida (GROOTENBOER; SMITH; LOWRIE, 2006). Por fim, Grootenboer, Smith e Lowrie (2006, p.612) afirmam que não é possível segregar essas perspectivas. Para eles, o conceito de identidade envolve a participação de vários elementos que são combinados entre si, abrangendo “[...] crenças, atitudes, emoções, capacidade cognitiva e histórias de vida.” Partindo desse entendimento, o conceito de identidade é unificador ao estabelecer comunicação entre todos esses elementos.

Sfard e Prusak (2005) chamam a atenção para o fato de que, muitas vezes, o uso do termo *identidade* na educação é indiscriminado. As autoras criticam abordagens na literatura

que utilizam o termo sem antes apresentar uma definição que explique o que se entende por identidade. Entretanto, elas reconhecem que existem algumas tentativas de estabelecer um panorama conceitual, muito embora possam, para elas, apresentar problemas. O trabalho de Sfard e Prusak (2005) não foca, particularmente, o professor de matemática, mas apresenta uma importante discussão conceitual sobre identidade, conceito esse que é utilizado por elas como uma ferramenta analítica para investigar o processo de aprendizagem matemática. Sfard e Prusak (2005) rejeitam uma visão essencialista para a definição de identidade. Elas definem identidade como um conjunto de histórias, isto é, um conjunto de narrativas que são caracterizadas como *reificáveis*, *endossáveis* e *significantes*. Sfard e Prusak (2005) explicam que a característica *reificável* pode ser identificada a partir da utilização de verbos, tais como, *se*, *ter* ou *poder*, contrariamente a *fazer*. Os advérbios *sempre* e *nunca*, usualmente, também expressam essa característica entre outros que configurem na reprodução de ações. A ideia é a utilização da narrativa como uma maneira de projetar ou idealizar aquilo que desejamos ser. Já a característica *endossável* é reconhecida em uma narrativa quando o indivíduo atribui que o seu discurso expressa o aspecto *daquilo* que já fez ou que ainda deseja executar. E, por fim, a narrativa é *significante* quando o discurso é submetido à transformações e, conseqüentemente, esse fato interfere nos sentimentos daquele que narra a história.

Entender a identidade como narrativa significa, para Sfard e Prusak (2005), caracterizá-la como uma construção que se dá a partir do discurso. Nas narrativas de uma pessoa estão presentes seus próprios discursos e, também, aquilo que ela ouve de si mesma. Nesse sentido, ao conceituarem a identidade como um conjunto de histórias, as autoras ressaltam que, mesmo que elas ocorram individualmente, também tratam do resultado de uma narrativa que é coletiva. Visto dessa maneira, o que uma pessoa diz sobre si mesma nem sempre está de acordo com o que os outros veem sobre ela. Isto quer dizer que a identidade entendida como narrativa é construída individualmente e coletivamente.

Sfard e Prusak (2005) distinguem a identidade em duas dimensões: identidade real e identidade designada. A identidade real compõe as narrativas que fazem parte do momento presente. O cenário que constitui a identidade real é marcado por narrativas que expressam dizeres no presente como, por exemplo, *eu sou professora*, *eu sou estudante*. De outro modo, a identidade designada se refere à projeção de narrativas em relação à algo que se deseja; trata-se de um estado que é esperado. Uma forma de reconhecer narrativas que fazem parte da identidade designada é o uso de palavras que exteriorizam um plano futuro. No entanto, Sfard e Prusak (2005) alertam que nem sempre as narrativas expressam desejo próprio. Pode ocorrer que uma pessoa sustente narrativas sobre si mesma sem levar em conta outras possibilidades,

não reconhecendo que tais narrativas tratam de histórias criadas, ou melhor, que para ela foram designadas. Em sua pesquisa empírica, Sfard e Prusak (2005) focam nas diferenças entre os processos de aprendizagem entre israelitas nativos e imigrantes da antiga União Soviética na questão de como o contexto sociocultural afeta a aprendizagem, utilizando o conceito de identidade como narrativa para operacionalizar a pesquisa. Para isso, o recolhimento de dados ocorreu a partir da observação de uma sala de aula ao longo de um ano letivo e por meio de entrevistas realizadas com alunos, professores, pais entre outros dados complementares.

Uma interessante aplicação das ferramentas analíticas propostas por Sfard e Prusak (2005) encontra-se na pesquisa de Rodrigues (2010) que estuda as identidades matemáticas (real e designada) de alunos do ensino médio da Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR). Os resultados dessa pesquisa mostram que os alunos ao manifestarem uma forte identidade real reconhecem a importância da matemática para a carreira profissional. Por outro lado, aqueles que manifestaram identidades designadas não estão certos sobre a influência que a matemática tem sobre a profissão de aviador.

Para Lerman (2006), a aprendizagem é a base para a construção da identidade matemática. Adotando a perspectiva teórica de Jean Lave e Etienne Wenger, ele parte do pressuposto de que a identidade e aprendizagem fazem parte de um mesmo fenômeno. Lerman (2006) discute sobre a formação de identidades matemáticas, questionando como alguns alunos se apropriam de uma cultura que é própria da comunidade de prática dos estudantes de matemática, enquanto outros não se reconhecem como integrantes dessa comunidade. O pesquisador destaca que investigações que se fundamentam na dimensão identitária devem priorizar estudos etnográficos. Em artigo recente, Lerman (2012) investiga histórias de professores de matemática que superaram desvantagens sociais e buscaram a carreira docente em matemática como trajetória profissional. Para o pesquisador, as condições sociais em que os sujeitos estão submetidos não podem ser consideradas o fator principal que irá dizer quem será esse sujeito; as condições sociais desfavoráveis podem agir e promover mudanças que redirecionarão o rumo de suas vidas. Lerman (2012) relata especificamente o caso de Denise, pertencente a uma família de classe operária e com perspectivas profissionais de futuro limitadas, mas que superou sua condição social tornando-se professora universitária. Lerman (2012) coletou, por meio de entrevista, relatos retrospectivos de Denise a partir de sua narrativa sobre a trajetória de vida até tornar-se professora.

Boaler e Greeno (2000) investigaram o desenvolvimento da aprendizagem matemática considerando as relações entre conhecimento, prática e identidade. Para isso, os pesquisadores

entrevistaram alunos de seis escolas do norte da Califórnia levando em conta diferentes abordagens para o ensino de matemática. Boaler e Greeno (2000) consideram que a aprendizagem matemática pode ser representada como um processo de construção da identidade. Os pesquisadores defendem que o processo de construção da identidade é situado na prática social. Boaler, Willian e Zevenbergen (2000) pesquisaram o processo de construção da identidade matemática. Reportando-se a dados obtidos a partir de entrevistas realizadas com alunos do ensino secundário na Inglaterra e nos Estados Unidos, os pesquisadores destacam que a relação que o aluno desenvolve com a matemática está associada com o tipo de pessoa que ele acredita ser.

Posteriormente, Boaler (2002a; 2002b) esclarece o que entende por identidade matemática de um aluno. Para ela, a forma como o aluno se relaciona com o conhecimento determina sua identidade matemática. A identidade matemática, para Boaler (2002a; 2002b), é o resultado da maneira pela qual os alunos se relacionam com a matemática, considerando os conhecimentos que eles já trazem e a interação de tais conhecimentos com a prática, construindo um sentido de quem eles são como alunos em relação à comunidade de prática dos estudantes de matemática. Desse modo, segundo a pesquisadora, a noção de identidade matemática é interpretada como um processo que ocorre a partir das práticas matemáticas que ocorrem em sala de aula e, portanto, distintas abordagens para as práticas matemáticas geram identidades matemáticas diferentes.

No contexto de desenvolvimento profissional de professores de matemática, Brown (2010), apoiado na teoria de Jacques Lacan, trabalha com a ideia de como na linguagem dos professores estão localizados os seus desejos, medos, motivações para o trabalho e o desempenho de suas práticas profissionais. Segundo Brown (2010), os professores em suas ações partem, também, dos discursos sociais que orientam a sua prática. Dessa forma, o autor argumenta que a linguagem que utilizamos é parte daquilo que acreditamos ser. Brown (2010) argumenta que a subjetividade do professor pode ser interpretada como resultado da forma como ele se representa, ou mesmo, categoriza o mundo. Visto dessa forma, o objetivo do trabalho de Brown (2010) não são os professores em si, mas eles circunstanciados ao meio social. Aliado a isso, para o autor, é por meio da imagem exterior que o professor constrói sua própria identidade. Nesse processo há a conciliação de aspirações pessoais com demandas externas. Na definição de Brown (2003), a identidade não é concebida como algo estático e que acompanha o indivíduo ao longo da vida sem apresentar mutações. Os professores constroem sua identidade como forma de dar sentido a si mesmo nas relações com as outras pessoas, considerando o contexto em que participam.

Em uma outra abordagem sobre a construção da identidade profissional do professor de matemática está Ponte (1995). Para ele, a maneira como o professor se envolve com a profissão é um elemento condicionante da sua identidade como docente. O autor caracteriza em três grupos distintos determinados papéis que os professores podem assumir ao longo de sua trajetória profissional. Um deles é o grupo dos investidos que engloba os docentes que assumem a sua profissão com empenho e satisfação. De outro lado estão os acomodados, que perderam o entusiasmo com a educação e, portanto, a profissão não é algo que lhes traz satisfação, mas é principalmente o que os garante financeiramente. Por fim, Ponte (1995) fala do grupo dos transitórios, que trata dos professores que assumem a profissão temporariamente, já objetivando a mudança profissional, considerando que as condições da docência não lhes trazem satisfação pessoal. Cabe ainda destacar que Ponte (1995) não negligencia as condições do trabalho docente e que tais condições interferem na construção da identidade profissional.

Ponte, Oliveira e Varandas (2003) observam que o desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores de matemática impacta diretamente a construção de sua identidade profissional. O desenvolver de novos conhecimentos, novas metodologias, enfim conhecimentos não apenas teóricos, mas que se fazem também a partir da prática, estão em negociação constante com estruturas anteriores e vão continuamente modelando o papel do profissional e, portanto, com projeção na identidade docente. Nos dizeres dos autores,

[...] O desenvolvimento de uma identidade profissional envolve adotar como seus as normas e os valores essenciais de uma profissão. Uma forte identidade profissional está também associada a uma atitude de empenhamento em se aperfeiçoar a si próprio como educador e disponibilidade para contribuir para a melhoria das instituições educativas em que está inserido. Um professor de Matemática deve ser capaz de realizar as atividades profissionais próprias de um professor e identificar-se pessoalmente com a profissão. Isso significa assumir o ponto de vista de um professor, interiorizar o respectivo papel e os modos naturais de lidar com as questões profissionais (PONTE; OLIVEIRA; VARANDAS, 2003, p. 163).

Para Fiorentini e Rocha (2006), o início da carreira docente traz marcas significativas para construção da identidade profissional do professor de matemática. Trata-se do momento em que o professor incorpora determinados valores associados ao grupo do qual faz parte e, portanto, vai adotando um jeito de ser como profissional. De acordo com os autores,

[...] o professor, ao iniciar na escola, mobiliza uma série de conhecimentos adquiridos e construídos ao longo de sua trajetória de vida, (re)significando-

os e (re)constituindo-os em função do contexto em que se realiza a prática docente. E, nesse processo, constrói e desenvolve sua identidade profissional (ROCHA; FIORENTINI, 2006, p. 145).

Gama e Fiorentini (2008) investigaram a ação de grupos colaborativos na construção de identidades, em específico, de professores de Matemática que estavam iniciando na atividade docente. Para a seleção dos participantes da pesquisa foram enviados questionários a 60 professores de matemática que estavam em início de carreira na profissão. Identificaram-se três grupos colaborativos, dos quais os pesquisadores selecionaram um participante de cada grupo a fim de proceder a um estudo qualitativo interpretativo. Vale a pena apresentar a citação abaixo a fim de elucidar a relação entre o grupo colaborativo e a construção da identidade do professor.

Os grupos colaborativos proporcionaram construção conjunta e compartilhamento de aprendizagens que foram construídas através do olhar *para si* como trajetória (passado, presente e futuro), do olhar *para o outro* (modelos e experiências) e do olhar *do outro* (reflexões coletivas) sobre seu trabalho como iniciante. Esses olhares, baseados na cultura colaborativa desenvolvida nos grupos, proporcionaram intensas negociações de significado, produzindo identidades múltiplas e cambiantes, tendo em vista os diferentes contextos de prática e de cultura escolar (GAMA; FIORENTINI, 2008, p. 41).

Em outra abordagem, Oliveira (2004b) também investiga o processo de construção da identidade de professores de matemática que estão em início de carreira e, nesse processo, são considerados as tensões e dilemas vivenciados por esses professores ao adentrarem na profissão, o desenvolvimento do conhecimento profissional, os contextos vivenciados no cotidiano escolar, os processos relacionais e as condições da pós-modernidade. Oliveira (2004b) realizou um estudo longitudinal com professores de matemática que estavam nos três primeiros anos da atividade docente. Os dados foram coletados ao longo de três anos a partir da realização de entrevistas com perspectiva biográfica. Os resultados da pesquisa sinalizaram que o processo de construção da identidade profissional é idiossincrático, que abrange muitos elementos e abarca múltiplas dimensões.

Krzywacki e Hannula (2010) defendem uma posição dialógica entre os campos individuais e sociais, o que consideram como essencial no processo de construção da identidade profissional. Nessa perspectiva, Krzywacki e Hannula (2010) afirmam que a identidade pode ser caracterizada no presente e em outro nível como identidade ideal, ideia baseada no trabalho de Sfard e Prusak (2005). A identidade no presente refere-se à imagem atual do professor, no sentido de como ele se define como profissional, ou seja, como percebe

a si mesmo. A identidade ideal trata da constituição da imagem ideal de um professor de matemática. Isto significa que a construção da imagem do que é ser um bom professor está associada a características desejáveis e não como uma visão estigmatizada e que possa gerar julgamento de valor. Krzywacki e Hannula (2010) ressaltam ainda que a imagem ideal de um professor de matemática é produzida a partir da negociação de suas próprias categorizações e da representação que é construída socialmente acerca do que é essa imagem ideal. Um aspecto interessante apontado pelos pesquisadores é o fato de ser necessário que existam diferenças entre a identidade no presente e a imagem ideal, pois é justamente tal fato que acarreta a busca por desenvolvimento profissional. Para Krzywacki e Hannula (2010), o estudo sobre a identidade do professor pode ser desenvolvido por meio de entrevistas, de forma que os professores compartilhem suas concepções, suas crenças, seus conhecimentos, atitudes e metas. Dessa forma, para os pesquisadores, as entrevistas constituem um meio de provocar nos professores a reflexão sobre suas concepções e a experiência na atividade docente. Entretanto, eles alertam que a identidade do professor pode ser investigada com maior segurança por meio de um estudo longitudinal, pois as entrevistas podem oferecer riscos à pesquisa ao considerar um momento particular. Entretanto, isso não significa que entrevistas não sejam um método confiável para o estudo da identidade do professor. Outro método sugerido pelos pesquisadores no estudo da identidade profissional do professor são as observações diretas em sala de aula que, juntamente às entrevistas reflexivas, podem revelar dados significativos à investigação.

Apoiados em Gee (2000), Frade e Meira (2010) defendem a ideia de que as pessoas têm múltiplas identidades que se constituem a partir das práticas sociais de que participam. Frade e Meira (2010) sugerem que o termo *múltiplas* não deve significar que identidades são fragmentadas. Ao contrário, para esses pesquisadores, essas múltiplas identidades são integradas ou interligadas no sentido de que, por mais que uma pessoa assuma posições diferentes de acordo com o contexto social em que estão envolvidas, algo que é singular ao indivíduo e que o distingue entre os demais permanece.

Frade e Meira (2010) partem de uma perspectiva pragmatista para a compreensão de como ocorre o processo de construção da identidade junto a professores de matemática, tomando como princípio teórico os trabalhos de Dewey (1916) e de Rorty (1989). Segundo Frade e Meira (2010), o conceito de identidade para Rorty (1989) é que o *self* se constitui a partir da linguagem. Isso significa, na descrição dos autores, que Rorty (1989) considera que a identidade, ou mesmo nada, é possível de existir antes da linguagem que as pessoas utilizam para representarem a si mesmos e seus próprios mundos. Frade e Meira (2010) descrevem

dois construtos-base desenvolvidos por Rorty (1989) para explicar o que seja identidade: *marcas cegas* (*blind impresses*) e *vocabulário final*. A ideia de vocabulário final é interpretada como a reunião de expressões que as pessoas utilizam com o objetivo de explicar suas atitudes e convicções; é o conjunto de palavras que usamos para relatar nossas histórias de vida e projetos futuros. Para Rorty (1989), o vocabulário é dito *final* por ser constituído de palavras que retratam o limite das narrativas que podemos fazer de nossas histórias numa determinada etapa da vida. Já as *marcas cegas* referem-se às características que nos distinguem entre outras pessoas; que nos representam como um ser único e, ainda, que direcionam o nosso comportamento e linguagem - algo que podemos dizer que se encontra no nível subjetivo como resultado de experiências vividas no nível intersubjetivo. Frade e Meira (2010) dizem que, de acordo com Rorty (1989), ao o indivíduo redescrever suas marcas cegas a partir do uso da linguagem, ele transforma a si mesmo num processo contínuo. E é justamente a partir da redescrição das marcas cegas e da ampliação do vocabulário final que se dá o conhecimento de si mesmo.

Em linhas gerais, o que Frade e Meira (2010) propõem a partir da teoria pragmatista é que

[...] o desenvolvimento de nossa identidade é [...] um processo de autocriação; um processo de confrontar nossas próprias contingências e de remontar e montar nossas idiossincrasias. Em outras palavras, trata-se de um processo de redescrição de nós mesmos por meio do desenvolvimento de uma nova linguagem. Por fim, alcançamos tal desenvolvimento, se somos capazes de recriar ou ampliar nosso vocabulário final (FRADE; MEIRA, 2010, p. 263).

Frade e Meira (2010) recorrem a Dewey (1916) e a Lev Vygotsky para argumentar que a subjetividade do indivíduo é resultado de produções de processos sociais. Para Frade e Meira (2010), a construção da identidade emerge da participação em práticas; das interações sócio-histórico-culturais humanas. Dessa forma, eles rejeitam qualquer abordagem que sugira uma separação entre elementos individuais e elementos sociais na composição da identidade, sendo esse um aspecto de destaque no trabalho desses pesquisadores. Nas palavras dos autores,

[...] baseados numa perspectiva pragmatista e nas ideias de Vygotsky, construímos um entendimento de formação de identidade que rejeita fortemente qualquer divórcio entre os tão chamados “reinos individuais” e os “campos sociais” de atividade e vida. Na medida em que os indivíduos agem

afetivamente em resposta à outros sociais – incluindo muitos “outros interacionais” – o indivíduo e o social são entidades relacionais articuladas como uma única unidade em interações semióticas (FRADE e MEIRA, 2010, p. 266)

Frade e Meira (2010) promovem ainda uma interessante discussão na qual destacam o papel conferido ao afeto no processo de construção da identidade. Segundo esses pesquisadores, o modo como nos posicionamos afetivamente em relação a outras pessoas ou contextos relaciona-se diretamente à constituição de nossa identidade. Em particular, eles ressaltam que a construção da identidade profissional do professor de matemática está intimamente vinculada ao afeto, o que também interfere na sua prática docente. Os professores interagem com os alunos, os colegas de trabalhos, os pais e essas relações estão impregnadas de características afetivas. Tais características apresentam elementos como as convicções, as crenças, os desejos, as atitudes, entre outros, que participam como, ressaltam Frade e Meira (2010), do que é ser/tornar-se um professor de matemática. Cabe ressaltar que os autores compreendem o afeto como um fenômeno construído socialmente. Nesse sentido, o que Frade e Meira (2010) entendem como afeto não se trata de um fenômeno que ocorre meramente na esfera individual. Mais do que isso, os pesquisadores compreendem que qualquer posicionamento afetivo se configura em espaços semióticos e em resposta às interações que ocorrem nesses espaços. Isso significa que um indivíduo se posiciona afetivamente em relação a outros (pessoas, contextos) a partir do sentido construído de suas relações interpessoais com esses outros.

Baseados nas ideias acima, Frade e Meira (2010) propõem a realização de entrevistas semiestruturadas e em profundidade e o tratamento dessas entrevistas como narrativas dos sujeitos como procedimentos metodológicos na investigação do processo de construção da identidade. Por meio de narrativas, dizem Frade e Meira (2010), pode-se apreender diversas experiências dos sujeitos em distintas fases e contextos do exercício da atividade profissional.

Outra pesquisadora que se detém no estudo da afetividade na construção da identidade do professor de matemática é Gómez-Chácon (2010). Para ela, a formação da identidade do professor é um processo que se constitui por meio de significados que são construídos pelo próprio docente. A produção desses significados ocorre a partir de suas crenças, valores e o seu comportamento em relação aos outros e a si próprio. Fazem parte dessa produção os conhecimentos, as representações, as motivações e apreensões e, além disso, o sentido que o professor confere à sua profissão.

Numa outra abordagem que também inclui componentes afetivos na construção da identidade profissional, estão Goldin, Roesken e Toener (2010) que associam as crenças, motivações e atitudes no domínio da educação matemática, mais especificamente, no comportamento de alunos e professores. Eles acreditam que são as estruturas afetivas que agem diretamente nos padrões de comportamento dos professores de matemática e, portanto, constituem um aspecto inerente à identidade docente.

Walshaw (2004) trabalha com a ideia de como o processo de formação para a docência configura a construção da identidade profissional. Ela parte da teoria foucaultiana, considerando o poder e a subjetividade na condução do que é tornar-se um professor de matemática. Walshaw (2004) pesquisou como alunos, futuros professores, se constituíam na profissão docente construindo sua identidade como professor. Utilizando a obra de Michel Foucault, a pesquisadora explora a experiência dos alunos na introdução à prática de ensino e o envolvimento desses futuros professores, enquanto estagiários, com o trabalho pedagógico nos anos iniciais da educação básica. A pesquisadora utiliza o questionário como método de coleta de dados por acreditar que esse seria um recurso para dar visibilidade às experiências dos futuros professores. Muito embora ela reconheça as limitações que o uso do questionário pode implicar à pesquisa, admite esse método como útil à investigação entre tantos outros que também poderiam representar riscos ao estudo da construção da identidade. Isso porque ela considera que a identidade está em constante movimento e, portanto, qualquer método de coleta de dados fornece uma visão parcial do processo de construção da identidade docente.

Em recente obra de Brown e Mcnamara (2011) intitulada *Becoming a mathematics teacher: identity and identifications*, os autores abordam o processo de formação do professor de matemática e a construção de sua identidade profissional, considerando as implicações de tais processos no ensino. Cabe ressaltar que esse estudo é referente a professores generalistas, mas que trabalham com o ensino de matemática. Os pesquisadores investigaram o processo de construção da identidade docente de alunos do Curso de Pedagogia durante o processo de formação para a docência e nos primeiros anos de prática profissional no ensino de matemática. A pesquisa contou com várias etapas e o material empírico foi levantado por meio de entrevistas realizadas em diversas fases da formação profissional e, também, por meio de acompanhamento aos alunos no primeiro ano de atividade docente. Ao pesquisar o processo de construção da identidade, Brown e Mcnamara (2011) concentraram o estudo na investigação de como os alunos concebem o ensino de matemática frente ao impacto de iniciativas governamentais sobre o ensino de matemática e à formação do professor. Os pesquisadores apontam que as reformas curriculares e políticas públicas para a formação do

professor ocorridas nos últimos anos em alguns países fundamentam-se em práticas exclusivamente prescritas. Essas práticas compõem um pacote de diretrizes destinadas a orientar como o trabalho com a matemática deve ser desenvolvido, incluindo a formação docente como um treinamento normativo e, ainda, que desconsidera as motivações do professor na sua aprendizagem profissional. Brown e Macnamara (2011) acreditam que não é possível dissociar a formação do professor do processo de construção de sua identidade profissional. Visto dessa maneira, a prática dos professores é envolvida por demandas pessoais e sociais que vão configurando a forma como ele desenvolve o seu trabalho. As implicações sobre o ensino de matemática emergem, não somente do processo de formação, mas também como função dos desejos e as práticas sociais que envolvem o professor para o exercício de sua função.

Ponte e Oliveira (2002) investigaram a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. A pesquisa foi concentrada em um estudo de caso, abordando experiências de uma estagiária de matemática na construção de sua identidade como professora e as relações estabelecidas com os conhecimentos estruturados durante a formação docente. Assim como muitos outros pesquisadores já apresentados, Ponte e Oliveira (2002) também utilizam a entrevista para recolhimento dos dados ao investigar a construção da identidade do professor.

Por outro lado, com foco na qualidade do processo de formação do professor de matemática no Brasil, Fiorentini (2008) ressalta que as transformações ocorridas nas políticas voltadas para a formação de professores a partir da implantação da LDBEN, articuladas às novas exigências frente ao trabalho na sociedade e a consolidação de novas políticas educacionais impactaram diretamente o trabalho docente e, portanto, comprometendo a construção da identidade do professor de matemática. Esse contexto apresenta limitações para a constituição da identidade do professor “[...] como um profissional intelectual e pesquisador de seu campo de trabalho, em condições, diante das demandas sociais, de produzir e renovar continuamente os conhecimentos de seu campo de trabalho” (FIORENTINI, 2008, p. 55).

Para Oliveira (2004a), a maneira como se desenvolve o processo de formação inicial para a docência interfere na construção da identidade profissional de professores de matemática que se encontram em início de carreira. A autora ressalta que a constituição da identidade profissional é parte de um processo que estrutura o comportamento do indivíduo de forma peculiar e comportando várias dimensões que não deixam de incluir a sua história de vida. Nessa perspectiva, a formação inicial é um dos fatores que interfere relevantemente nesse processo, caracterizando parte do que representa ser um professor de matemática.

Passos (2004) investigou, entre adolescentes, a escolha profissional pelo Curso de Licenciatura em Matemática, tomando a construção da identidade como o principal eixo norteador da pesquisa sob uma perspectiva multirreferencial, ou seja, conduzida a partir de várias perspectivas teóricas. A investigação foi realizada com alunos do primeiro ano do Curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual de Londrina. Por meio das histórias de vida desses alunos, a pesquisadora buscou reconhecer os motivos e circunstâncias que os levaram à decisão de ser professor de matemática. O procedimento metodológico adotado foi a observação participante compreendendo os diálogos construídos com os alunos em variados contextos, além da realização de entrevistas semiestruturadas. Passos (2004) também construiu notas de campo no período de um ano letivo considerando que ela lecionava para esses alunos. Vários foram os motivos relatados pelos estudantes que determinaram a escolha pelo Curso de Licenciatura em Matemática, incluindo fatores culturais, econômicos e afetivos entre outros. Passos (2004) afirma que não é possível chegar a uma conclusão do que realmente ampara as escolhas dos alunos, porém ela acredita que o desejo pela profissão é notavelmente reconhecido pelas lembranças deixadas por professores que admiravam e, portanto, marcaram suas vidas. Os alunos trazem consigo essas lembranças que são consideradas elementos importantes na construção da identidade docente.

Numa perspectiva semelhante a de Passos (2004), Guidini (2011) investiga o processo de identificação de alunos do Curso de Licenciatura em Matemática com a profissão docente. A pesquisadora examina e analisa o impacto da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação do futuro professor de matemática e na construção de sua identidade profissional. A pesquisa foi desenvolvida com alunos que estavam no último ano do Curso de Licenciatura em Matemática em uma universidade pública no interior do estado de São Paulo. O estudo qualitativo utilizou questionários, entrevista em grupo focal e observação do comportamento dos alunos e suas ações em aulas da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II, como instrumentos para a coleta de dados. No plano teórico, os estudos de Claude Dubar sobre a socialização e construção da identidade profissional sustentam a discussão conceitual sobre identidade. Os resultados da pesquisa de Guidini apontam que

[...] o estímulo e o desenvolvimento de uma postura reflexiva, questionadora e investigativa, promovidos pela Prática como componente curricular, geram não só um complexo processo de socialização com o ambiente docente, mas também conflitos, rupturas, incertezas, escolhas e “batalhas” internas, o que propicia, aos seus licenciandos, confirmarem ou vetarem a escolha por essa profissão, o que se considera uma contribuição de extrema relevância para a

continuidade da constituição de suas identidade profissionais (GUIDINI, 2010, p. 107).

Sob uma perspectiva distinta dos trabalhos anteriores temos: Silva (2004) que examina a identidade cultural do professor de matemática; o estudo de Zanini (2006) que tem o seu foco na construção da identidade profissional do professor de matemática inserido na organização de ensino em ciclos; Matheus (2008) que investiga a construção da identidade profissional do professor de matemática considerando aspectos relacionados às políticas públicas de educação, tais como: parâmetros curriculares, avaliações externas, livros didáticos e regime de progressão continuada entre outros; Rampini (2011), assim como Matheus (2008) e Zanini (2006), que se detém na investigação de aspectos curriculares na prática docente tendo em vista o percurso identitário do professor de matemática; Ziviere Neto (2009) que investiga o processo de desenvolvimento do professor experiente em matemática via relação entre tempo e saberes, considerando o tempo de constituição da identidade profissional na carreira docente; Sousa (2009) que estuda o processo de construção da identidade do professor de matemática que passou pela formação do Projeto Parceladas.⁴; Moraes (2010) que investiga a construção da identidade profissional do professor de matemática a partir dos discursos que os docentes fazem de suas práticas; Souza (2010) que pesquisa o impacto da incorporação dos *Ciclos de formação e desenvolvimento humano* pela Secretaria Municipal de Goiânia na constituição da identidade do professor de matemática e Dotta (2010) que direciona seu trabalho à investigação dos percursos identitários de professores que atuam na formação docente. Não cabe aqui mencionar a forma como essas pesquisas foram desenvolvidas, mas evidenciar como são delimitados os estudos sobre a construção da identidade do professor de matemática.

Vimos até agora que os trabalhos apresentados tratam o estudo da construção da identidade do professor de matemática por meio de diferentes enfoques e metodologias. Esses trabalhos caracterizam-se como estudos qualitativos e o desenvolvimento das pesquisas incluem a realização de entrevistas (semiestruturadas ou não), aplicação de questionários e observação dos sujeitos-participantes atuando nos contextos de investigação. Entre os fatores que influenciam a construção da identidade do professor sobressaem: as peculiaridades que

⁴ O Projeto Parceladas denomina-se *Formação em rede, em serviço e Continuada: Licenciaturas Plenas Parceladas – uma proposta de integração entre ensino e pesquisa*. Trata-se de um projeto realizado no Médio Araguaia que é uma região do Nordeste do Mato Grosso. Para mais informações do Projeto Parceladas, consultar o trabalho de Sousa (2009).

envolvem o trabalho docente e a formação inicial que interagem com aspectos associados às histórias de vida dos docentes.

A seguir, apresento a opção teórico-metodológica de identidade adotada neste trabalho de tese.

4.3 Identidade – abordagem conceitual para análise do abandono e permanência da profissão docente entre professores de matemática

A opção conceitual sobre identidade adotada nesta pesquisa aproxima-se notadamente de uma perspectiva sociocultural (GROOTENBOER, SMITH e LOWRIE, 2006), na medida em que parto do pressuposto de que a construção da identidade é um processo que emerge de práticas sociais e culturais. Dito isso, tomo como principal orientação teórica a perspectiva de Gee (2000) por abarcar, no meu entender, muitas das abordagens sobre identidade apresentadas anteriormente em termos, pelo menos, de dois pressupostos centrais: (i) a ideia de que as pessoas são como são, em função de seus posicionamentos nos diversos contextos sociais de que participam (múltiplas identidades); (ii) a noção de identidade como sendo dinâmica, sempre sujeita a mudanças. Poderia ter me estendido nas ideias de Gee (2000) na primeira seção deste capítulo quando mostrei um panorama conceitual sobre a construção da identidade. Contudo, propositalmente, optei por discorrer em detalhes sobre suas ideias nesta seção para que a opção adotada fosse mais bem compreendida.

Gee (2000) chama a atenção para o fato de que a globalização e as transformações desencadeadas no mundo por esse fenômeno fizeram com que pesquisadores de várias áreas encontrassem no estudo da identidade uma forma de entender o universo escolar e a própria sociedade. Ele destaca que sua perspectiva conceitual acerca da identidade distancia do foco centrado em *raça, gênero e classe*, e passa a considerar a interação dos sujeitos nos variados contextos dos quais participam como determinante da construção identitária desses sujeitos. O interesse de Gee (2000) não é o de fazer um estudo sobre os vários significados atribuídos ao termo identidade, mas delinear uma noção de identidade que possa ser utilizada como uma ferramenta analítica para a pesquisa em educação. No entanto, Gee (2000) não contesta a importância de outras abordagens na conceituação do termo identidade.

Como vimos anteriormente, o conceito de identidade introduzido por Gee (2000) está vinculado à ideia de um indivíduo ser reconhecido como um *certo tipo de pessoa* em determinado contexto. Na medida em que, para o pesquisador, identidades são produtos das experiências que os indivíduos vivenciam em cada contexto social de que participam, é

rejeitada a associação da construção da identidade somente à dimensão pessoal. Gee (2000) opta por não se aprofundar na discussão do que venha a ser o que denomina identidade essencial. Contudo, como já sugerido por Frade e Meira (2010), apesar de me posicionar de maneira diferente conforme minha participação em diferentes contextos, tal identidade essencial estaria vinculada às nossas *marcas cegas*; à subjetividade no sentido de que somos únicos e não réplicas de outras pessoas.

Gee (2000) parte da ideia de como as identidades estão associadas para o funcionamento de forças históricas, institucionais e socioculturais. Ele desenvolve o conceito de identidade com base em quatro perspectivas que permitem compreender o que é ser reconhecido como um *certo tipo de pessoa* em determinados contextos. Essas quatro perspectivas são: *Identidade Natural (Identidade – N)* identificada como estado (Natureza – biológica); *Identidade Institucional (Identidade – I)* identificada como posição institucional; *Identidade Discursiva (Identidade – D)* identificada como características individuais, mas construídas socialmente, e *Identidade de Afinidade (Identidade – A)* identificada a partir das experiências vivenciadas em *grupos de afinidade*. Gee (2000) apresenta um esquema que ilustra as quatro maneiras de se pensar na identidade.

Quatro maneiras de se ver a Identidade

Processo		Poder	Fonte de Poder
1. Identidade Natural:			
Um estado	desenvolvido a partir de	forças	na natureza
2. Identidade Institucional:			
Uma posição	autorizada por	autoridades	dentro das instituições
3. Identidade Discursiva:			
Um traço do indivíduo	reconhecido no	discurso/ diálogo	de/com indivíduos “racionalis”
4. Identidade de Afinidade:			
Experiências	compartilhadas na	prática	de “grupos de afinidade”

Fonte: GEE (2000)

O pesquisador chama a atenção que essas quatro perspectivas não são separadas uma das outras. Entretanto, ele argumenta que é possível questionar, considerando um determinado contexto, se existe a predominância de uma das perspectivas e a justificativa para tal predominância. Cada uma das perspectivas que ele apresenta para tratar a identidade são

maneiras de visualizar distintos aspectos de como as identidades são construídas e sustentadas.

A primeira perspectiva refere-se à *Identidade Natural*. Para Gee (2000), isto quer dizer que o indivíduo assume, em grande parte, seu modo de ser em virtude de sua natureza biológica. Por exemplo, o fato de um indivíduo nascer cego é um aspecto que faz parte de sua natureza e, portanto, é um elemento que não pode ser ignorado como parte estruturante de sua identidade. O fato de ser cego constitui, pelo menos em parte, um *tipo de pessoa*. Entretanto, é importante destacar que Gee (2000) não limita a identidade a um processo biológico. Isto também não quer dizer que os aspectos biológicos sejam desconsiderados. O que o pesquisador chama a atenção é o fato de que os aspectos biológicos não são fatores únicos que definem o tipo de pessoa que um indivíduo representa na sociedade. Ao conceituar a *Identidade – N*, Gee (2000) toma como exemplo parte do que representa a sua vida. Ele é um gêmeo idêntico, algo que representa parte de sua identidade e, portanto, uma forma de olhar para si mesmo. O fato ser gêmeo idêntico representa um *estado* ou, dito de outra forma, uma característica genética. A fonte desse estado (gêmeo idêntico) é a natureza. Outro exemplo dado por Gee (2000) ao descrever a *Identidade – N* é representado por uma criança que tem transtorno do déficit de atenção / hiperatividade. Um professor ao identificar na escola uma criança que apresenta desvios de atenção e a capacidade de controle da atividade motora afetada, pode encaminhar essa criança para uma avaliação médica ou psicológica. Dessa forma, o professor age considerando a *Identidade – N* dessa criança, ou seja, o que afeta o seu comportamento está relacionado com a sua *natureza*. A partir desses exemplos, Gee (2000) expõe que as *Identidades – N*, para serem sustentadas, precisam de reconhecimento, seja por si mesmo ou por outros.

Identidades – N sempre reforçam suas forças como identidades através do trabalho de instituições, de discurso e diálogo, ou grupos de afinidade, isto é, as próprias forças que constituem nossas outras perspectivas sobre identidade (GEE, 2000, p. 102).

No caso da criança hiperativa ocorreu a intervenção do professor ao encaminhá-la para uma avaliação do seu comportamento, questionando a possível existência de um distúrbio. Portanto, para sustentar a *Identidade – N* da criança hiperativa, foi necessário o reconhecimento desta identidade por *outro*. Do mesmo modo, Gee (2000) aponta que a *Identidade – N* como um gêmeo idêntico pode ser sustentada por uma instituição (pesquisadores nos estudo de matrizes genéticas) ou, de outra forma, por meio das pessoas

sob vários aspectos ao considerar que ele é um gêmeo idêntico, ou mesmo, na participação de grupos de afinidade que incluem a participação exclusiva de gêmeos. Conforme demonstra Gee (2000), as *Identidades – N* recaem sobre outros tipos de identidades.

A segunda perspectiva denominada por Gee (2000) *Identidade Institucional*, leva em conta que o papel que o indivíduo ocupa na sociedade é preponderante na forma como esse indivíduo é reconhecido socialmente. Associado a essa forma como o indivíduo é reconhecido na sociedade estão os princípios que permeiam o papel por ele ocupado - a posição assumida socialmente. Por trás dessa posição estão as regras, estatutos, enfim tudo aquilo que institucionalmente rege e determina sua maneira de se posicionar diante do papel social a que está vinculado. Retorno ao exemplo do indivíduo cego e agora considero que ele é um professor. Neste caso, a forma como esse indivíduo é reconhecido pode não ser algo tão associado à sua *natureza*, mas, sim, a um conjunto de aspectos institucionalizados que participam da estruturação da sua identidade como professor. Para exemplificar a *Identidade – I*, Gee (2000) volta a mencionar um aspecto de sua vida. Ele é um professor universitário, o que representa parte de sua identidade. Ser professor é uma posição que ele ocupa e essa posição não é determinada pela sua *Identidade – N*, mas por meio de uma instituição, ou seja, a universidade onde ele atua profissionalmente. O que sustenta a *Identidade – I* é um conjunto de leis, regras e princípios que regulamentam a profissão. A criança que foi diagnosticada com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade tem essa patologia como um aspecto de sua *Identidade – N*. Entretanto, essa criança também pode ser reconhecida em termos da *Identidade – I*. Médicos e psicólogos atuam no sentido de tratar o distúrbio e, dessa forma, definem determinadas características que fazem parte do comportamento de crianças diagnosticadas hiperativas. Assim, como explica Gee (2000), a criança passa a ocupar uma posição definida institucionalmente (médicos, instituições clínicas ou psicólogos). “Agora, *Identidade – N* e *Identidade – I* da criança se apóiam mutuamente e sustentam uma a outra” (GEE, 2000, p. 103). Ainda, para Gee (2000), a *Identidade – I* pode ser reconhecida como uma imposição ao indivíduo ou uma vocação (chamado). Ele admite sua *Identidade – I* (professor universitário) como uma vocação. Por outro lado, crianças diagnosticadas hiperativas podem ilustrar a *Identidade – I* como uma imposição.

Já a terceira perspectiva de identidade apresentada por Gee (2000), *Identidade Discursiva*, é caracterizada em termos das relações estabelecidas com outras pessoas. Ainda, a visão que o outro tem sobre mim é determinante para configurar a minha identidade. É a partir do discurso estabelecido com outras pessoas que se dá esse reconhecimento. Para descrever a *Identidade Discursiva*, Gee (2000) relata outro exemplo interessante. Ele tem uma amiga que

é considerada carismática, o que constitui parte de sua identidade. Ser carismática não é uma característica da sua *Identidade – N* e muito menos uma posição sustentada institucionalmente (por meio de leis, regras e princípios). Segundo Gee (2000), o que sustenta a *Identidade – D* são as *peessoas racionais*. As pessoas se relacionam, interagem e se representam a partir do discurso, o que Gee (2000) justifica para utilizar o termo *racional*. Desse modo, ser carismático é uma característica individual, mas não é um atributo que se consegue sozinho, pois há necessidade do discurso de outras pessoas para sustentar tal característica. Gee (2000) destaca que a sustentação da identidade ocorre a partir do discurso. Por sua vez, os discursos são considerados resultados de um processo social. São justamente os discursos que atuam nos distintos papéis que os indivíduos assumem na sociedade, possibilitando a escolha de pertencimento a determinados grupos sociais. O termo discurso, tal como usado acima, corresponde ao *Discurso* de Gee (2000). É importante registrar que Gee (2000) estabelece uma distinção entre discurso (letra minúscula “d”) e Discursos (letra maiúscula “D”). Para ele, o *discurso* é uma representação do diálogo, via linguagem oral ou escrita. Os *Discursos*, além de compreenderem a linguagem, se configuram nos modos de ser um *determinado tipo de pessoa*. Para o autor, cada pessoa tem diversas formas de se representar a partir do *Discurso*, e tais representações se configuram em múltiplas identidades.

A citação abaixo é ilustrativa para entender o que Gee (2001) propõe como *Discurso*.

Um Discurso integra modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias, com a finalidade de ativar identidades e atividades significativas, socialmente situadas (GEE, 2001, p. 719).

Gee (2005) estabelece uma classificação dos Discursos em primários e secundários. Os Discursos primários são de origem familiar, ou mesmo, o seu surgimento provém da comunidade local na qual o indivíduo está inserido. Já os Discursos secundários estão associados à participação em instituições sociais, ou seja, secundárias. Engloba, portanto, o envolvimento em diversas práticas sociais.

As pessoas não necessitam sustentar identidades por meio de autoridades institucionais, tal sustentação pode ocorrer a partir do discurso e diálogo (GEE, 2000). Já as instituições carecem de práticas discursivas na sustentação de *Identidades – I*. Uma universidade depende de interações sociais para legitimar a identidade do professor. Não basta que a universidade apresente o sujeito como professor, pois são necessários discursos que permitam sustentar a sua *Identidade – I*. A criança antes de ser diagnosticada hiperativa

vivenciou interações discursivas que a caracterizaram como portadora de algum distúrbio e, então, foi amparada institucionalmente (médicos e psicólogos).

As instituições têm que confiar em práticas discursivas para construir e sustentar Identidades – I, mas as pessoas podem construir e sustentar identidades através do discurso e do diálogo (Identidades – D) sem a aprovação explícita e apoio de instituições “oficiais” que podem, de alguma maneira, se “apropriarem” dessas identidades (GEE, 2000, p. 103).

Em um determinado contexto, as pessoas podem distinguir uma criança hiperativa de formas distintas e, em um outro contexto, essas mesmas pessoas podem mudar a forma de reconhecimento dessa criança. Como exemplifica Gee (2000), a forma como a criança se comporta em sala de aula pode levar o professor a criar a hipótese de que algum distúrbio justificaria o seu comportamento. Entretanto, não existe nenhuma autoridade institucional confirmando essa hipótese. O que norteia o trabalho desse professor junto a essa criança é o *sensu comum*. Inicialmente, a maneira como essa criança é caracterizada faz parte de uma *Identidade – D*. Nesse caso, a *Identidade – D* é uma atribuição. Em um outro contexto, essa criança poderia ser identificada de modo totalmente distinto e, portanto, ser reconhecida de outra forma. Em outro caso, adultos que foram diagnosticados portadores de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, podem transformar os seus comportamentos e isso representar ganhos pessoais. Eles reconhecem a importância ao serem tratados como portadores desse transtorno e investem nisso construindo e negociando uma *Identidade – D*. Desse ponto de vista, a *Identidade – D* não é uma atribuição, mas uma conquista. Isso não significa, contudo, que eles desejam, necessariamente, as suas identidades rotuladas por uma instituição (GEE, 2000).

Por fim, Gee (2000) refere-se à *Identidade de Afinidade-A*. Neste caso, a identidade é articulada àquilo que causa prazer e satisfação: o indivíduo pode assumir determinado papel na sociedade a partir da afinidade construída com determinados grupos que o atraem por compartilharem interesses comuns. Para *Identidade de Afinidade-A*, Gee (2000) menciona como exemplo os fãs (*trekkies*) do filme Jornada nas Estrelas (*Star Trek*). O grupo que constitui os *trekkies* estão reunidos em torno de interesses comuns constituindo, portanto, um *grupo de afinidade*. Não é a natureza uma instituição ou discursos que sustentam a identidade desse grupo, mas a participação em práticas que são específicas aos *trekkies*, embora um discurso próprio possa ser desenvolvido nessas práticas.

O que as pessoas do grupo compartilham e devem compartilhar para construir um grupo de afinidade é a fidelidade, acesso e participação em práticas específicas proporcionadas a cada um dos membros do grupo como experiências indispensáveis (GEE, 2000, p. 105).

Gee (2000) também associa o exemplo da criança hiperativa para ilustrar a *Identidade-A*. Na medida em que determinados grupos se reúnem em torno de causas específicas à hiperatividade, eles passam a constituir-se como *grupos de afinidade*. Os membros desses grupos não necessariamente têm a hiperatividade como uma *Identidade - N* ou *Identidade - I*, mas necessariamente compartilham de práticas e experiências comuns para se legitimarem como um grupo de afinidade.

No caso do professor de matemática, uma forma de exemplificar a construção da identidade de afinidade é por meio de sua participação, por exemplo, na Sociedade Brasileira de Educação Matemática, cujos membros compõem um grupo de afinidade por compartilharem interesses comuns.

A teoria de Gee (2000) propõe que as identidades múltiplas de um sujeito possam ser compreendidas em termos das perspectivas aludidas acima sobre identidade, podendo ser, todas elas, interligadas. Um sujeito pode se reconhecer de várias formas a partir dessas distintas perspectivas, bem como reconhecer o outro de várias maneiras e também ser reconhecido pelo outro por diversas facetas. Em um determinado momento e lugar, o sujeito pode agir, utilizar a linguagem escrita ou oral, se apresentar, se posicionar, se vestir, ter suas crenças e, tudo isso pode acontecer de distintas maneiras, além de dispor de uma série de outras *coisas* de diversas outras formas. O conjunto de tudo isso inserido em diferentes contextos faz com que o indivíduo seja reconhecido como um *determinado tipo de pessoa* (GEE, 2000).

Até aqui descrevi a perspectiva de identidade adotada por Gee (2000). Tal perspectiva o levou a realizar uma pesquisa empírica nos moldes da observação participante em um contexto de sala de aula (turma de alfabetização / *second-grade class*) com grande diversidade cultural. A partir de interações estabelecidas entre os alunos e professor, Gee (2000) identificou as perspectivas de identidade - *Identidade - N*, a *Identidade - I*, a *Identidade - D* e a *Identidade - A* - em sua análise, ilustrando como elas funcionam como ferramenta analítica para pesquisas em educação. Gee (2000) mostra como a diversidade cultural existente entre os alunos e a maneira como o professor conduz a sua prática profissional, associadas à relação estabelecida entre professor e alunos, são representativas de sua teorização sobre identidade.

Em síntese, Gee (2000) parte de um modelo teórico sobre identidade baseado nas quatro perspectivas abordadas acima. Ele ressalta que essas quatro perspectivas estão interrelacionadas e, portanto, não podem ser concebidas de forma isolada. Na interpretação desse teórico, características relativas à natureza do indivíduo não podem ser desprezadas, já que tratam de elementos constituintes de sua identidade. Por outro lado, traços de sua identidade podem ser construídos a partir do papel ocupado na sociedade e da forma como é reconhecido por outras pessoas sem, portanto, deixar de lado as características que são próprias de sua natureza. Ainda, não se pode esquecer do importante papel do discurso na construção da identidade. Por fim, o fato de pertencer a determinados grupos sociais, pela afinidade, também são atributos identitários.

Considero como aspecto primordial na construção da identidade as demandas sociais que fazem parte dos diversos contextos dos quais os professores de matemática participam e, por fim, como tais demandas estruturam suas identidades. A partir do estudo de Gee (2000), acredito ser possível produzir relações entre a construção da identidade do professor e a permanência ou abandono da profissão docente entre professores de matemática. O abandono e permanência da docência pode levar em conta associações entre as *Identidade – N*, *Identidade – I*, *Identidade – D* e *Identidade – A*, ou mesmo, a preponderância de uma (ou mais) delas. A escolha pela profissão docente até o exercício profissional carrega elementos variados que vão continuamente participando da construção da identidade do professor de matemática. Ele não pode ignorar a sua *natureza*; desconsiderar os aspectos biológicos que fazem parte de sua identidade, como também não é possível desconsiderar a sua posição institucional. O professor de matemática não constrói a sua identidade sem levar em conta seu *Discurso* e o *Discurso* dos outros. Ele pode ser reconhecido como um bom professor, exigente ou maluco entre tantos outros estigmas sociais atribuídos ao professor de matemática e tudo isso constitui elementos que influenciam sua identidade profissional. E, por fim, a particularidade de sua profissão pode levá-lo ao pertencimento de grupos de afinidade em que interesses comuns vivenciados em sua prática (de sala de aula ou outras) são compartilhados.

Passo, a seguir, para a descrição do percurso metodológico orientador desta pesquisa.

5. PERCURSO METODOLÓGICO ORIENTADOR DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento não só o método e estratégias de pesquisa utilizados, mas também ofereço ao leitor uma visão do percurso realizado na investigação, desde a delimitação do estudo, passando pela escolha dos participantes e o ambiente de pesquisa, as opções realizadas na determinação dos instrumentos de produção de dados e detalhes dessa trajetória até chegar à estrutura que subsidia a análise dos dados.

5.1 Delimitação do problema de pesquisa

Antes de retomar o problema de pesquisa farei um breve relato sobre algumas mudanças ocorridas no desenvolvimento da pesquisa que resultaram na reestruturação de minha problemática inicial.

A ideia inicial de trabalho incidia na inserção profissional de egressos de cursos de licenciatura em matemática no mercado de trabalho. Mais precisamente, o objetivo era investigar como os egressos desses cursos de licenciatura estavam inseridos no mercado de trabalho, identificando aqueles que exerciam a profissão docente e o que os mantinha na profissão. Além disso, pretendia investigar como eles se viam em relação à sua profissão e o impacto da formação no Curso de Licenciatura em Matemática sobre suas atuações profissionais. Também, interessava-me identificar aqueles que não exerciam a docência e o porquê disso.

A pesquisa seria desenvolvida com um grupo de egressos de cursos de licenciatura em matemática de Belo Horizonte e região metropolitana, considerando-se as turmas concluintes no período correspondente a 2000-2009. O período selecionado poderia ser suficiente para dimensionar um quadro sobre a inserção de egressos no mercado de trabalho. A pesquisa compreendia as seguintes instituições: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - Minas), Faculdades Pedro Leopoldo (FPL), Centro Universitário de Sete Lagoas (UNIFEMM), Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira da Fundação Helena Antipoff (FHA) e o Centro Universitário de Belo Horizonte (Uni-BH). Essa escolha se justificava em função de que essas instituições atendiam Belo Horizonte e as regiões localizadas em seu entorno, locais onde, supostamente, poderia haver déficit de professores de matemática. A primeira fase da pesquisa seria realizar um levantamento de dados cadastrais dos egressos, a partir de pesquisa documental nas instituições aludidas, visando ter acesso aos egressos por meio de qualquer contato que

possibilitasse localizá-los. Naquela ocasião, entendi que esse levantamento era fundamental para a seleção dos participantes da pesquisa. Diante disso, estive presente em todas essas instituições.

Minha primeira ação foi marcar um encontro com os responsáveis pelo setor institucional que tinham acesso às informações solicitadas (nome, *email* para contato, telefone e ano de conclusão do curso) e, dessa forma, apresentar a pesquisa, bem como a documentação comprobatória acerca da investigação proposta. Foi, então, que surgiu a primeira dificuldade para a obtenção dos dados. Na verdade, percorria por diversos setores nas instituições. Várias eram as informações, por vezes, errôneas e não conseguia ter acesso às pessoas responsáveis pelos dados cadastrais dos ex-alunos e, muito menos, a quem talvez pudesse me autorizar o fornecimento desses dados. Foram vários atendimentos previamente agendados. Contudo, quando eu chegava às instituições, não era recebida e pediam para que eu retornasse em outro momento. Inclusive uma dessas instituições apenas forneceu a possibilidade de contato por e-mail institucional. Entretanto, após diversos contatos realizados por *email* com essa instituição, não obtive nenhuma resposta.

Foram muitas idas e retornos, mas, mesmo assim, eu insistia na tentativa de conseguir realizar o levantamento de dados. Penso não ser necessário especificar cada um dos episódios ocorridos nessa jornada, mas fornecer uma dimensão geral da trajetória em busca dos dados. Depois de inúmeras tentativas, duas instituições forneceram uma resposta formalizada e documentada indicando que existia uma proibição legal que impedia o fornecimento de quaisquer contatos de alunos egressos. Nesse momento, percebi que era hora de reestruturar meu problema de pesquisa, sem me distanciar, contudo, totalmente da ideia inicial. Pensei em buscar alguns professores de matemática que atuavam na profissão docente e, também, alguns que haviam abandonado a docência. Assim, o objetivo inicial da pesquisa foi reestruturado na direção de uma nova projeção de investigação abrangendo a permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática, como apresentado na introdução do presente trabalho.

Dito isso, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar a permanência na e/ou abandono da docência em matemática, sob uma perspectiva da construção identitária dos sujeitos.

São questões de pesquisa as seguintes:

- No caso dos sujeitos que atuam como professores de matemática, quais os motivos que os mantêm na docência? Em relação àqueles que abandonaram a profissão docente, quais as razões que os levaram a esse abandono?

- O que podemos dizer sobre a manifestação das múltiplas identidades dos professores, tal como propõe Gee (2000), nas decisões desses professores pelo abandono ou permanência na profissão docente?

Com base nos capítulos anteriores, penso estar claro que este trabalho de tese parte do pressuposto de que a escolha profissional de um sujeito está intimamente relacionada com a construção de sua identidade. Assim, a busca por respostas às questões de pesquisa acima se deu em termos de um exame das identidades dos sujeitos-participantes da pesquisa.

5.2 Adequação da metodologia de pesquisa à problemática

Tendo em vista que esta tese busca compreender os significados associados às escolhas entre a permanência ou abandono da docência sob a luz de uma perspectiva da identidade, a pesquisa configurou-se como sendo primordialmente qualitativa. De acordo com Groulx (2008), a perspectiva qualitativa contribui para construir análises que se aproximam dos contextos das situações investigadas. Além disso, tal modalidade de pesquisa permite produzir uma descrição da realidade social dos professores, buscando entender a forma pela qual eles se percebem, elaboram e refletem a sua identidade.

O procedimento qualitativo leva, preferencialmente, a adquirir uma percepção mais holística dos problemas e das questões, e a proceder a um “requadramento socioantropológico”, a fim de levar em conta o contexto sociocultural de cada situação-problema e de compreender a especificidade e a complexidade dos processos em jogo (GROULX, 2008, p. 97).

Uma análise quantitativa não atenderia aos objetivos desta pesquisa, uma vez que categorias estatísticas não conseguiriam descrever elementos que fazem parte da identidade dos professores de matemática e, conseqüentemente, levar à compreensão dos motivos que justifiquem a opção pela permanência e abandono da profissão.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa com abordagem interpretativa fundamentou o desenvolvimento desta pesquisa. Considero significativo mencionar as considerações de Denzin e Lincoln (2006) ao descreverem a abordagem interpretativa na pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a

pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENSIN; LINCOLN, p. 17, 2006).

Para justificar minha escolha pela pesquisa qualitativa, remeto-me a Bogdan e Biklen (1994) que apresentam uma importante caracterização dessa abordagem de pesquisa. Tal caracterização se enquadra perfeitamente nesse trabalho. Esses pesquisadores atribuem cinco características consideradas fundamentais na abordagem qualitativa. São elas:

- *a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador é o seu instrumento principal.*

Aqui se faz presente tal característica, pois durante o desenvolvimento da pesquisa, minha participação se deu de maneira direta no contexto de investigação.

- *Os dados coletados em uma pesquisa qualitativa são descritivos.*

A entrevista foi o instrumento utilizado para a produção de dados na presente pesquisa. Sendo assim, os relatos dos participantes que, posteriormente, foram transcritos, caracterizam-se como descritivos. Além disso, estive atenta para outros aspectos da investigação que, não necessariamente, apareceram nas entrevistas, mas em momentos que antecederam essa etapa de trabalho e, mesmo, posteriores. A exemplo disso foram examinados o contexto de investigação, os gestos, as expressões dos participantes entre outros elementos que poderiam fornecer pistas para a interpretação dos dados. As anotações sobre o antes, o durante e o depois do contato com os sujeitos da pesquisa foram registradas ao longo do trabalho de campo e constituíram um grupo de dados descritivos.

- *A preocupação com o processo é uma dimensão mais valorizada na pesquisa do que seu produto.*

É fato que essa característica é predominante nesta pesquisa, haja vista que cada fala dos participantes é considerada como parte de uma construção de significados para uma possível resposta à problemática do trabalho. Portanto, tratei aqui de dirigir a atenção, não para o produto da investigação, mas para reconhecer todas as particularidades que envolviam o desenvolvimento de cada etapa da pesquisa.

- *A atenção do pesquisador está direcionada aos significados construídos pelos participantes tendo em vista a problemática em questão.*

Essa característica está diretamente relacionada à anterior. Pelas próprias especificidades desta pesquisa, na qual o eixo teórico é a constituição identitária do professor

de matemática, cada depoimento dos participantes, cada minúcia de suas falas foi parte relevante da problemática de pesquisa.

- *O processo de análise de dados tem uma direção que é indutiva.*

Nesta pesquisa não há uma hipótese previamente estabelecida a qual se deseja comprovar. Inferências são construídas a partir da interpretação dos dados em parceria com o aporte teórico que orienta o trabalho.

5.3 Os sujeitos participantes, o processo de produção dos dados e o cenário de pesquisa

Participaram desta pesquisa dois grupos de professores de matemática: um constituído por nove docentes que atuam no magistério em escolas da rede pública estadual de Belo Horizonte, e outro, composto de onze sujeitos que abandonaram a docência.

Tendo em vista que boa parte dos sujeitos de pesquisa pertenciam ao grupo de professores que abandonaram a docência, não seria possível optar, como Gee (2000) o fez, pela observação participante em sala de aula como método de recolha de dados. Também descartei questionários, como proposto por Walshaw (2004), por conhecer a realidade de pouca disponibilidade de tempo dos sujeitos-participantes para responder a eles. Como recurso de produção dos dados empreguei a entrevista de tipo qualitativo semiestruturada, por entender que, por meio da entrevista, poderia, não só capturar as descrições dos professores de si mesmos e de suas realidades, como também indicações de representações de outros sobre eles e de suas interações nas práticas profissionais.

De acordo com Poupert (2008), o uso de entrevistas em pesquisas que se fundamentam em métodos qualitativos se justifica com base em três argumentos tomados como principais entre pesquisadores: de ordem epistemológica, de ordem ética e política e de ordem metodológica. O argumento de ordem epistemológica insere a entrevista como recurso que permite conhecer o “[...] ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades” (POUPART, 2008, p. 216). Nesse sentido, realizei entrevistas como forma de apreender a experiência dos participantes na tentativa de compreender o sentido que eles conferem às suas atividades cotidianas. Recorrer a entrevista de tipo qualitativo se justifica, “[...] uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma [...] apreensão e compreensão das condutas sociais” (POUPART, 2008, p. 216). O argumento de ordem ética e política para o uso de entrevistas é que “[...] ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais” (POUPART, 2008, p.

216). Já o argumento de ordem metodológica permite justificar a utilização de entrevistas “[...] como um instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores” (POUPART, p. 216, 2008).

O recurso às entrevistas constitui um dos melhores instrumentos capaz de captar o sentido que atores sociais dão as suas ações, num certo momento de suas vidas, considerando que os comportamentos por si sós não conferem a mesma representatividade do discurso dos entrevistados ao falar sobre si mesmos (POUPART, 2008). Cabe ressaltar que a entrevista mostrou-se método privilegiado para a produção de dados no levantamento da literatura da educação matemática, realizado no capítulo anterior, sobre as pesquisas que investigam a construção da identidade do professor de matemática.

Não foi determinado previamente o número de participantes da pesquisa. Na pesquisa qualitativa, essa escolha está associada à representatividade das informações apresentadas nos depoimentos, “[...] assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações” (DUARTE, 2002, p. 143). Assim, as entrevistas foram realizadas até o momento em que o depoimento dos participantes ainda apresentava pistas que pudessem contribuir com a investigação.

As principais perguntas que dirigiram as entrevistas (ver apêndice A com o roteiro de entrevistas) para os professores que permaneciam na docência foram as seguintes. Qual(is) o(s) motivo(s) que o fez (fizeram) escolher o curso de Licenciatura em Matemática? Em relação à prática docente, quais as principais dificuldades que você enfrenta no exercício de sua profissão? Você já teve a necessidade de afastamento da atividade docente durante a sua trajetória profissional? Em caso afirmativo, explique o(s) motivo(s) para tal afastamento. O que os mantém na atividade docente? Pretende continuar trabalhando como professor?

Em relação ao grupo professores que havia abandonado a docência, as principais perguntas (ver apêndice B com o roteiro de entrevistas) que conduziram as entrevistas foram as seguintes. Quando você ingressou no magistério, desejava ser professor(a)? Em caso negativo, qual era sua escolha profissional? Em relação ao trabalho docente, o que mais lhe agradava e o desapontava na escola? Em relação à prática da atividade docente, quais as principais dificuldades que enfrentou no exercício de sua profissão? O que o manteve nesse período na atividade docente? Pretende voltar a trabalhar como professor?

Ao discorrerem sobre as perguntas acima, os entrevistados desenharam no tempo diversas etapas de envolvimento com a docência, mencionando aspectos relacionados à escolha da profissão, passando pela formação e a prática docente. As entrevistas foram

realizadas em setembro de 2010 (professores que permaneciam na docência) e entre abril/maio de 2011 (ex-professores).

Grupo de professores que permaneciam na docência

A escolha de professores da rede pública estadual em Belo Horizonte deveu-se ao fato de que as condições de trabalho nessa rede eram insatisfatórias, por exemplo, em relação às discrepâncias salariais, se comparadas à rede pública municipal de ensino. Outro fato que contribuiu para essa escolha, como já mencionado, foi o fato de que, no período do ano de 2006 a 2010, foram solicitados 1.400 pedidos de exonerações por professores de matemática na rede estadual de ensino de Minas Gerais, informação cedida pela Secretaria Estadual de Educação. Ainda há aqueles que permaneceram na profissão mesmo diante das condições precárias de trabalho e salariais a que eram submetidos. Portanto, a escolha justamente da rede pública estadual, a fim de identificar os motivos que faziam com que professores de matemática ainda permanecessem na profissão. Feita essa escolha, a segunda etapa foi buscar duas escolas da rede estadual, contemplando realidades de trabalho distintas, muito embora pertencendo à mesma rede de ensino. Realizei uma pesquisa sobre escolas que se destacaram no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, que não tivessem a ocorrência de rotatividade de professores e fosse localizada na região central de Belo Horizonte. Paralelamente, procurei identificar escolas de Belo Horizonte que apresentassem evasão de professores e que também revelassem um índice significativo de violência na instituição. Encontrei essas escolas localizadas na periferia da cidade. Esse procedimento foi realizado a partir da consulta a noticiários e, também, considerando a minha experiência profissional como professora de matemática que já atuou na rede estadual de ensino em áreas de vulnerabilidade social. Sendo assim, as escolhas foram realizadas considerando duas realidades bem distintas, objetivando ampliar o contexto de investigação. Criei nomenclaturas para identificação de ambas as escolas, a fim de não divulgar quaisquer informações sobre as instituições, considerando ditames éticos de pesquisa. Dessa forma, a escola A refere-se à instituição localizada na periferia de Belo Horizonte e que apresentava problemas de violência além da grande rotatividade de professores. Já a escola B representa a instituição localizada na região central de Belo Horizonte e sem problemas relacionados à rotatividade de professores e violência no contexto escolar. Optei, considerando-se as duas escolas, pelos professores de matemática que lecionavam no ensino fundamental. Na instituição A, o ensino médio é oferecido no horário noturno o que dificultaria o meu acesso aos professores, já que estou

lecionando nesse período. A intenção foi selecionar, então, um grupo que atuasse na mesma modalidade de ensino.

A próxima fase da investigação foi a apresentação da pesquisa por meio de documentação comprobatória às direções de ambas as instituições para, então, conseguir acesso aos professores de matemática. Para estabelecer contato com os professores foram necessárias muitas tentativas. O convite para fazer parte de uma pesquisa não é uma situação frequente para os profissionais dessas escolas o que, por vezes, parecia trazer certa preocupação para os professores. Foram respeitados ditames éticos de pesquisa, e os professores tiveram liberdade para decidirem sobre a participação na investigação. Em relação ao local para realização das entrevistas, a escola foi o lugar privilegiado pelos participantes. Entretanto, fiz a sugestão de que a entrevista poderia ser fora do ambiente de trabalho, mas deixando o participante livre para determinar o local que melhor lhe conviesse. A minha inquietação era que o ambiente de trabalho poderia trazer interrupções e preocupações ao entrevistado com o tempo e, até mesmo, limitar a expressão de suas ideias. É importante ressaltar que a contribuição das direções escolares foi fundamental ao disponibilizar locais para a realização das entrevistas nas instituições.

As entrevistas foram realizadas individualmente, totalizando em média 50 minutos de duração e registradas em áudio, procedimento que foi autorizado pelos professores. Procurei não fazer registros via notas durante as entrevistas para não causar inibição aos participantes, fato que já ocorre, em certa medida, com o uso do gravador. Anteriormente às entrevistas, os encontros na sala de professores e diálogos sobre assuntos diversos foram estratégias criadas por mim na tentativa de estabelecer um clima de confiança que viesse a contribuir para que os professores ficassem mais à vontade para discorrer livremente sobre as temáticas propostas.

Posteriormente às entrevistas foram realizadas anotações sobre aspectos relevantes das questões de pesquisa revelados antes e durante os depoimentos, contemplando todo o contexto escolar, constituindo a forma de um diário de campo. Nele foram registrados o comportamento dos entrevistados, as características que retratavam as expressões corporais dos professores, as possíveis interferências externas, como, por vezes, a entrada de outras pessoas no local da entrevista entre outros fatos que ocorreram na investigação.

Cenário da Escola B

Em relação à escola B, farei referência, daqui para frente, às professoras, já que nesse cenário o sexo feminino era predominante, totalizando cinco professoras de matemática que lecionavam no ensino fundamental no período da tarde.

Fundada há 83 anos, essa instituição apresenta boas referências sociais. Trata-se de uma escola antiga em Belo Horizonte e que já foi considerada uma das melhores escolas estaduais da cidade. Além disso, essa instituição já ocupou uma posição de destaque no ENEM em relação às escolas públicas de Belo Horizonte. Na escola B o corpo docente era constituído de professores efetivos e, portanto, ela não apresentava rotatividade de professores; o ambiente escolar era limpo e organizado e o convívio entre os alunos era pacífico. Não eram registrados casos agravantes de violência na escola.

Inicialmente, realizei contato com a direção escolar para explicação da pesquisa e, então, o convite às professoras para a participação na investigação. Posteriormente, foi agendado um outro encontro para a realização das entrevistas com as professoras que aceitaram colaborar. Minha proposta era que a entrevista fosse realizada em local diferente do ambiente de trabalho, como já aludido. Contudo, deixei as professoras livres para fazerem as suas escolhas. As professoras preferiram dar seus depoimentos no próprio ambiente de trabalho. As entrevistas geralmente eram marcadas antes do início das aulas. Apenas em um caso, a entrevista foi concedida no momento de aula, mas não ocorreu diante dos alunos. A direção da escola autorizou que a professora deixasse uma atividade aos alunos e concedeu um espaço reservado para que a entrevista acontecesse no período da aula.

Cenário da Escola A

O grupo da escola A que participou desta pesquisa foi constituído de quatro professores de matemática, sendo dois deles do sexo masculino e que lecionavam para o ensino fundamental no período da manhã.

A escola A representava uma realidade bem diferente do que vivenciei na escola B. Tratava-se de uma instituição que já havia apresentado grande índice de violência, e esse problema ainda não havia sido completamente extinguido. Nessa instituição existiam várias câmeras espalhadas pelos corredores e, também, segurança de empresa terceirizada, o que não é comum nas escolas da rede estadual em Belo Horizonte, mas ocorre em áreas consideradas de risco pela Secretaria Estadual de Educação. Após adentrar pela escola, andei pelo seu interior tranquilamente, sem em momento algum questionarem a minha presença, algo bastante contraditório diante da preocupação com a segurança na escola. Procurei reconhecer o espaço, havia muito lixo espalhado pelo chão e alunos fora de sala de aula. Questionava-me se era o momento do recreio ou de outra atividade qualquer. Na verdade, tratava-se de alunos que não queriam ficar em sala de aula. Enfim, cheguei à secretaria. Apresentei-me e solicitei um encontro com a direção escolar. A direção se dispôs a apresentar-me os professores de

matemática no momento do recreio. Pelas próprias condições da escola A, como descrito acima, a direção enfatizou as dificuldades para estabelecer contato com os professores.

Fui apresentada ao grupo de professores como previsto. O horário do recreio dificultava a minha aproximação dos professores, pois era um momento de descanso, mas em que também sempre ocorriam reuniões ou recados da direção escolar. Não foi possível abordar os professores antes do início das aulas, pois eles já chegavam no horário do começo das atividades escolares. Muito menos era possível o contato após o término das aulas, pois eles tinham outros compromissos. Retornei à escola várias vezes até conseguir conversar com todos os professores de matemática e, assim, fazer o convite para a participação na pesquisa. Um dos professores agendou o encontro para a entrevista fora do período de aulas e em sua residência. Os demais não se disponibilizaram para a entrevista fora do ambiente escolar e, por vezes, pareciam um pouco desconfiados com a minha presença, embora os objetivos da pesquisa fossem previamente apresentados. Eles estavam preocupados se teriam que se envolver em novas atividades, alterando a rotina de trabalho, ou mesmo, se eu estaria presente em suas aulas. Esses professores tinham o tempo disponível de uma aula (50 minutos) em que não se encontravam em classe e ofereceram esse momento para a concessão da entrevista. O único local disponível para a realização das entrevistas era a sala dos professores, onde ocorreram várias interferências, mas que não comprometeram a recolha dos dados. Registro que apenas uma professora cedeu sua entrevista no momento em que deveria estar em sala de aula, pois diferentemente dos outros professores, ela tinha o quadro de horários completo. A vice-diretora autorizou a sua participação e, ainda, se prontificou a assumir a turma no momento de realização da entrevista.

Grupo de ex-professores – sujeitos que abandonaram a docência

Agora é o momento de registrar como se deu a busca por professores que abandonaram a docência. Inicialmente, tentei indicação nas escolas A e B, junto aos docentes. Muitos deles diziam conhecer professores que deixaram as escolas e partiram em busca de outra profissão. Contudo, não tinham contato com tais professores. Na escola A consegui a indicação de um professor que lá trabalhou durante algum tempo e que decidiu seguir outra atividade profissional. Também tentei encontrar professores que abandonaram a profissão por meio de contatos no meu próprio trabalho e com colegas que comigo fizeram o Curso de Licenciatura em Matemática. Consegui estabelecer contatos com um total de onze ex-professores de matemática, os quais me concederam entrevistas. Nove entrevistas foram

realizadas nas residências dos participantes e as demais foram concedidas no ambiente de trabalho. No grupo dos ex-professores, quatro são do sexo masculino e sete do sexo feminino.

Resumindo, ao final contei com os seguintes sujeitos-participantes: cinco professoras da escola B, dois professores e duas professoras da escola A, todos em exercício, e onze professores que abandonaram a profissão docente, sendo quatro do sexo masculino e sete do sexo feminino. Todos esses participantes foram entrevistados nos moldes da *entrevista de tipo qualitativo*, conforme aludido anteriormente. Mais adiante, na análise dos dados, será apresentado o perfil dos participantes, o que permitirá informações mais completas dos sujeitos de pesquisa. Passo agora a discorrer sobre a estratégia de organização dos dados para análise.

5.4 Estratégias de organização e análise dos dados

A primeira etapa do tratamento dos dados constou de exaustivas leituras das transcrições das fitas de áudio e das anotações de campo, tendo como foco a problemática da pesquisa. Na segunda etapa, foram construídos quadros⁵ resumo contendo as principais informações obtidas nas entrevistas. Esses quadros contêm informações que possibilitaram construir o perfil dos entrevistados, bem como identificar suas trajetórias de formação profissional e experiências relacionadas à prática docente. Nessa etapa, fracionaram-se falas e busquei uma relação entre elas, procurando pistas para responder as questões de pesquisa, conforme sugere Duarte (2004). Esta pesquisadora diz que “[...] uma maneira de analisar é fragmentar o todo e reorganizar os fragmentos a partir de novos pressupostos” (DUARTE, 2004, p. 221). A próxima etapa tratou da procura por estratégias acerca do modo com que os dados seriam lidos e, posteriormente, como seriam apresentados. Optou-se por tratar as informações obtidas nas entrevistas como narrativas, partindo do princípio de que

[...] a principal razão para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individualmente e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 11).

Nos relatos dos entrevistados emergiram lembranças do passado, suas histórias atuais e perspectivas futuras. Eles ficaram livres para dialogar e, dessa forma, as entrevistas

⁵ Os quadros estão apresentados no capítulo 5.

proporcionaram o resgate da memória, contando partes de suas histórias de vida que foram reveladoras da trajetória de suas escolhas profissionais. “A memória tem a forma de uma narração desde um ponto passado até o presente em função de um ponto de vista que se faz significativo” (LARROSA, 2004, p. 16). Passado e presente apareceram interligados com projeções futuras sinalizando os caminhos que levaram à permanência ou abandono da docência.

Ao narrarem acontecimentos que permearam suas vidas em torno da escolha profissional, os entrevistados conferiam sentido para tais acontecimentos, reorganizando-os em suas experiências nas interações sociais. “Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe preexistem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado” (LARROSA, 1994, p. 66).

Ao falar de experiência é importante esclarecer o seu significado. A experiência para Larrosa (2002) é aquilo que faz sentido para nós: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Essa forma de conceituar a experiência permite ver a narrativa dos entrevistados como uma indicação do sentido atribuído para a escolha profissional. “E a experiência de si está constituída, em grande parte, a partir das narrações. O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos” (LARROSA, 1994, p. 47).

Nesta pesquisa a narrativa aparece de duas formas. A primeira refere-se às narrativas dos participantes que emergiram a partir das entrevistas de tipo qualitativo semiestruturada; a segunda, diz respeito à interpretação e apresentação dos dados de pesquisa na forma de narrativa construída pelo pesquisador, assim como fez Lerman (2012). De acordo com Bruner (1987), “[...] parece-nos não existir nenhum outro caminho para descrever o tempo vivido, salvo sob a forma de uma narrativa. (...) A narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa” (BRUNER, 1987, p. 12). Assim, entendo a narrativa como um construto que privilegia o sentido da experiência (BRUNER, 1987). Apoiando-me nisso, construo narrativas das narrativas provenientes dos entrevistados considerando os extratos das narrativas dos entrevistados como fios condutores para as histórias contadas. Trata-se de uma forma de registrar parte da ação/vivências dos indivíduos como construtor de significados que justifica sua escolha profissional, seja pelo abandono seja pela permanência na docência.

Com base no aporte teórico desta pesquisa acredito que o discurso dos participantes em sua forma narrativa reflete um conjunto de experiências vividas ao longo do desenvolvimento de suas identidade podendo sinalizar as suas escolhas profissionais e o sentido construído para a profissão docente. Sob esse ponto de vista, ao narrar suas

experiências, os entrevistados trazem à tona múltiplas identidades. A esse respeito, Larrosa (2004) argumenta o seguinte.

Minha identidade, quem sou, não é algo que progressivamente encontro ou descubro ou aprendo a descobrir melhor, e sim algo que *fabriço*, que *invento* e que *construo* no interior dos recursos semióticos de que disponho, do dicionário e das formas de composição que obtenho das histórias que ouço e que leio, da gramática; em suma, que aprendo e modifico nessa gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida (LARROSA, 2004, P. 20).

Em nossas narrativas apresentamos quem somos, nossas crenças e desejos. Situamos nossas ações para nós mesmos e para os outros por meio de nossas experiências e, dessa forma, vamos construindo e reconstruindo identidades no tempo (LARROSA, 1994; FREITAS; FIORENTINI, 2007). Cabe dizer que, assim como as identidades, as narrativas são continuamente reconstruídas de acordo com a experiência que os indivíduos vivenciam.

As ideias de Gee (2000) acerca do construto identidade foram aquelas que apoiaram a interpretação dos dados. Nas narrativas que construo, interpreto as experiências narradas nas entrevistas, ou seja, as narrativas dos participantes, buscando indicações dos tipos/perspectivas de identidade elencados por Gee (2000): *Identidade Natural* (Identidade – N); *Identidade Institucional* (Identidade – I); *Identidade Discursiva* (Identidade – D) e *Identidade de Afinidade* (Identidade – A) e procurando relacioná-las ao fenômeno da permanência e abandono da profissão docente entre os professores participantes. Trata-se, portanto, de um exercício essencialmente interpretativo.

Para validação dos dados, foi utilizado o critério de *questionamento por pares* apresentado por Lincoln e Guba, citados por Bovo (2004). Esse critério permite que outros pesquisadores façam questionamentos acerca do desenvolvimento da análise de dados, o que aqui foi um procedimento realizado pela minha orientadora.

Os próximos dois capítulos são dedicados à análise e discussão dos dados.

6. MAPEAMENTO DAS IDENTIDADES MANIFESTADAS NA PERMANÊNCIA E ABANDONO DA DOCÊNCIA

Neste capítulo apresento uma discussão geral dos dados, sinalizando os tipos/perspectivas predominantes de identidades elencados por Gee (2000): *Identidade Natural*, *Identidade Institucional* e *Identidade Discursiva* (o tipo *Identidade de Afinidade* não foi identificado nas entrevistas). Mais precisamente, examino os motivos revelados pelos professores que os levaram à permanência ou abandono da docência por meio da manifestação dessas identidades.

Como nesta pesquisa não observei os participantes em interações em suas práticas profissionais, tomei, como evidência de manifestação da *Identidade Discursiva*, indicações dos participantes de como acreditavam ser ou gostariam de ser reconhecidos na profissão e/ou em seus ambientes de trabalho, ou de como conduziam ou gostariam de conduzir a sua prática.

6.1 Perfil dos professores que permanecem na docência

O grupo de professores de matemática, participante da pesquisa, e que permaneciam na docência na ocasião da investigação contou com nove participantes. Nesse grupo somente dois eram do sexo masculino, fato não surpreendente na educação básica em que a presença feminina é notadamente maior. Dados de pesquisa⁶ realizada sobre o perfil dos professores no Brasil pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) indicam que 81,3% dos professores são mulheres e 18,6% são homens. Além disso, a presença feminina é majoritária especialmente no ensino fundamental. Sabendo disso, ao fazer o convite para participar desta investigação, já era esperado encontrar a maioria de mulheres.

Em relação à formação para a docência prevaleceu, no grupo em questão, o Curso de Licenciatura em Matemática. Apenas um professor tinha formação inicial no Curso de Sistemas de Informação, porém participou de um Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes⁷ e obteve habilitação para lecionar matemática. Os participantes fizeram o Curso de Licenciatura em instituições privadas, com exceção de duas professoras que cursaram a

⁶ Esta pesquisa foi realizada no ano de 2004, considerando-se professores que atuam em escolas de rede pública e privada nas 27 unidades da Federação Brasileira.

⁷ Habilita o portador de diploma de ensino superior a ministrar aulas das disciplinas que integram as quatro últimas séries do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional.

graduação em Universidades Federais. Dentre esse grupo de professores, cinco deles tinham o Curso de Especialização *Lato Sensu*.

Recordo que a escola A refere-se à instituição localizada na periferia de Belo Horizonte e apresentava problemas de violência, além da grande rotatividade de professores. Ana, David, Laura e Wagner⁸ eram docentes nessa instituição. Augusta, Michele, Nair, Paula e Lílian faziam parte do corpo docente da escola B que, conforme já mencionado, tratava-se de uma instituição localizada na região central de Belo Horizonte.

O quadro 1 mostra a formação profissional desse grupo de professores.

QUADRO 1
Formação profissional - Permanência na docência

Professores/idade	Formação profissional	
	Graduação	Especialização
Ana (26 anos)	Licenciatura em matemática	Sim / educação matemática
David (27anos)	Sistemas de informação Complementação pedagógica	Não
Laura (26 anos)	Licenciatura em matemática	Não
Wagner (29 anos)	Licenciatura em matemática	Não
Augusta (40 anos)	Licenciatura em matemática	Sim / educação
Michele (49 anos)	Licenciatura curta em ciências com habilitação em matemática	Não
Nair (50 anos)	Licenciatura em Matemática	Sim / didática e cálculo
Paula (33 anos)	Licenciatura em matemática Arquitetura (incompleto)	Sim / educação
Lílian (46 anos)	Licenciatura curta em ciências com habilitação em matemática	Sim / metodologia da matemática

Fonte – Elaborado pela autora da tese

Quanto ao vínculo profissional, o grupo apresentava seis professores efetivos (concursados) na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Os demais foram contratados por meio de um processo de designação⁹ para lecionar.

O tempo de experiência profissional desses professores era heterogêneo, compreendendo, desde professores que estavam em início de carreira, até a fase da aposentadoria. Também era um grupo de faixa etária diversificada (quadro 2).

O quadro 2 exhibe alguns aspectos importantes sobre a atividade profissional desses professores.

⁸ Utilizo pseudônimos para os professores no intuito de preservar suas identidades.

⁹ Esse processo refere-se ao preenchimento de vagas temporárias para professores de matemática.

QUADRO 2
Atividade Profissional – Permanência na docência

Professores	Atividade Profissional			
	Tempo de docência	Carga horária de trabalho no Magistério	Vínculo profissional	Outra atividade profissional
Ana	4 anos	20 horas semanais	designada	Não
David	6 anos	20 horas semanais	efetivado ¹⁰	Informática
Laura	1 ano	20 horas semanais	designada	Transportadora
Wagner	Aproximadamente 4 anos	33 horas semanais	designada	Não
Augusta	aproximadamente 15 anos	28 horas semanais	efetiva	Não
Michele	27 anos	24 horas semanais	efetiva	Não
Nair	26 anos	40 horas semanais	efetiva	Não
Paula	Aproximadamente 5 anos	20 horas semanais aula particular	efetiva	Não
Lílian	13 anos	25 horas semanais	efetiva	Não

Fonte – Elaborado pela autora da tese

6.2 A permanência na docência - manifestação de identidades na escolha profissional

O sonho de Nair era fazer o Curso de Engenharia Química (desejo de assumir uma identidade institucional: aluna da engenharia química por vocação). Contudo, ela relatou “que não podia (se) dar ao luxo de não trabalhar e ficar por conta da engenharia química.” Foi, então, que fez a opção pelo Curso de Licenciatura em Matemática. Além do gosto por essa disciplina, Nair declarou, também, seu desejo pelo magistério (desejo de assumir uma outra identidade institucional: professora de matemática por vocação), fato que associou à sua experiência como aluna de um professor de matemática que marcou positivamente a sua trajetória escolar. “Eu sempre gostei de matemática, mas o que me fez escolher Matemática foi um professor que eu tive. Eu fiz matemática por causa dele. Eu gostava de matemática. Eu sempre quis ser professora. Tanto é que eu fiz magistério.” Durante a entrevista, Nair demonstrou entusiasmo e satisfação ao falar sobre a influência desse professor na sua escolha pela docência, mostrando ter construído, naquela ocasião, uma imagem positiva sobre o que é ser professor.

¹⁰ O governo do estado de Minas Gerais promulgou uma lei estabelecendo a efetivação de professores sem concurso público (Lei n.100/2007).

O principal motivo da escolha de Ana pelo Curso de Licenciatura era a satisfação que a aprendizagem matemática lhe proporcionava. Ana disse que na época dessa escolha, "era muito nova e não tinha muita noção da área da Educação". No período em que cursou a licenciatura, ela fazia estágio numa área administrativa da prefeitura de Belo Horizonte (identidade institucional: estagiária no serviço público). Durante esse estágio, Ana teve a possibilidade de promoção no trabalho. Contudo, recusou essa promoção uma vez que, segundo ela, o desejo de lecionar emergia em seu processo de formação para a docência no curso de licenciatura (desejo de assumir uma nova identidade institucional: professora de matemática por vocação). Ana revelou que passou por um conflito de identidade institucional ao dizer que havia se arrependido em ter recusado tal promoção (nesse momento demonstrou gestos de desapontamento), pelo fato de que não conhecia a realidade da educação quando optou definitivamente pela docência. Se conhecesse, disse Ana, sua decisão teria sido diferente. Tal situação de conflito é apontada por Lapo e Bueno (2003) quando dizem que a escolha profissional sem conhecer as particularidades da profissão pode causar fortes impactos no professor e na sua prática docente.

A falta de maturidade na escolha da profissão também foi declarada por Augusta. "Na época você é meio imaturo. Eu acho que não foi uma escolha pela matemática em si." Augusta relatou que "na época do segundo grau, (ela) tinha muita facilidade na área de exatas." (indicativo de um possível desejo de assumir uma identidade institucional: estudante na área de ciências exatas por vocação). Não tinha porém, uma escolha definida. Ao prestar exame para o vestibular, a intenção inicial de Augusta era pelo Curso de Informática, atual Curso de Ciências da Computação (desejo de assumir uma identidade institucional: profissional de informática por vocação). No entanto, como na época esse curso era bastante concorrido, "isso (a) levou a escolher a matemática (identidade institucional: aluna do curso de Licenciatura em Matemática por conveniência), mas pensando depois em mudar para a informática" (desejo de reassumir a identidade institucional: profissional de informática por vocação). Segundo Augusta, o número de candidatos por vaga no Curso de Licenciatura em Matemática era menor em relação ao Curso de Informática. Ela mencionou que ingressou na Licenciatura, mas não fez a reopção de curso. Após concluir o Curso de Licenciatura, Augusta optou por fazer o bacharelado em matemática. Tal opção pode ser vista como um indicativo de que Augusta não manifestava o desejo de construir uma identidade institucional de professora de matemática.

De acordo com Soares (2002), a escolha profissional é um momento de transição da adolescência para a fase adulta. Trata-se de um período de conflitos e angústias que marcam o

processo de determinação da escolha profissional. Isso porque tal escolha poderá acarretar desapontamentos ou incertezas quanto a realizações no futuro. Além disso, embora a escolha profissional seja uma decisão da pessoa, ela terá consequências para a sociedade (SOARES, 2002). O fato de sentir-se realizado na profissão, segundo Soares (2002), é um fator motivacional para o exercício da profissão. A citação abaixo é relevante para uma ilustração do que pode ter passado com Ana e com Augusta na busca pela escolha profissional.

O jovem, no momento da decisão de seu futuro, muitas vezes não tem claro como esse acontecimento está inserido dentro de um espaço muito maior, da ideologia subjacente a qualquer sistema social e político existente. Na maioria das vezes ele não tem conhecimento de como se dão as relações sociais e de trabalho no meio no qual vive (SOARES, 2002, p. 44).

Michele fez o Curso de Magistério porque sempre quis ser professora. Na ocasião da pesquisa, ela lecionava na educação infantil e no ensino fundamental como professora generalista (identidade institucional: professora generalista por vocação). Seu desejo de cursar a licenciatura em matemática foi movido pelas dificuldades que encontrava na prática docente (desejo de reconstruir sua identidade discursiva em relação à prática de sala de aula). Ao exibir sua identidade discursiva, manifestando a maneira como se reconhecia na atividade profissional, Michele revelou suas limitações em relação ao processo de ensino da matemática, dizendo: “Aquilo que eu senti dificuldade de aprender, eu pensei: gente eu vou aprender isso (no Curso de Licenciatura em Matemática) pra passar melhor para o meu aluno. Eu achava que era uma coisa muito difícil a matemática”. Diferentemente de Nair que apresentou uma experiência positiva do que é ser um bom professor de matemática, Michele narrou as suas dificuldades e os desapontamentos em seu percurso escolar da seguinte maneira.

“Eu tinha, na época quando eu estudava, fazia o magistério, eu tinha um professor de Matemática que eu pensava assim: gente eu não entendo nada que esse cara ta me falando (risos). Sabe o que é você querer um desafio na sua vida? Eu falei assim, gente essa matéria não pode ser tão complicada como ele está sendo passada pra mim. Aí, fiz o vestibular, e tentei só por desafio, ou ver como é mesmo. Eu já dava aula já sabia que o que eu queria mesmo era lecionar.” (Michele)

As marcas deixadas pelos docentes que fizeram parte da história escolar de um professor podem ser determinantes em sua prática. Se, por um lado, essas marcas são

positivas, elas podem se tornar alicerces na construção de um *modelo* de professor no qual se espelhar para o exercício da docência. Se, por outro lado, essas marcas são negativas, elas podem direcionar a prática para um caminho oposto àquele que não produziu bons efeitos para a aprendizagem matemática. Assim, seja por meio de experiências positivas ou negativas, a prática pedagógica dos professores que fizeram parte de nossa trajetória escolar podem influenciar decisivamente o processo de formação para a docência e, conseqüentemente, nossa atividade docente. A esse respeito, o trabalho de Cunha (2004) investigou as características que permitem caracterizar o que é ser um bom professor. Nos achados dessa pesquisa é forte a menção à influência de ex-professores na formação docente.

É de sua história enquanto aluno, do resultado da sua relação com ex-professores que os bons professores reconhecem ter maior influência. Em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. Em outras, há o esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores, considerados negativamente. De qualquer forma, no dizer dos nossos respondentes, a maior força sobre o seu comportamento docente é a do exemplo de ex-professores (CUNHA, 2004, p. 159).

Assim como Michele, Laura também relatou que, durante sua trajetória escolar, tinha dificuldades em matemática. Contudo, não fez referências aos professores dessa disciplina que participaram de sua formação nos ensinos fundamental e médio. Laura concebia a matemática como algo extremamente difícil e, tal como Michele, a maneira que encontrou para aprender matemática foi cursar a licenciatura (identidade institucional: aluna do curso de Licenciatura em Matemática por necessidade).

“Quando eu fazia o ensino médio eu achava a matéria muito difícil. Eu não gostava. Eu coloquei que faria um curso de Matemática para ver se eu pelo menos aprendia aquilo que eu tinha que aprender na escola e eu não conseguia.” (Laura)

Os objetivos de Laura, no entanto, não foram completamente atingidos já que a licenciatura não contemplava conteúdos do ensino médio. Essa situação lhe causou grande perplexidade: “Achei o cúmulo! Porque na realidade a gente não aprende nada do que a gente aprendeu no ensino médio.”

Paula fez até o terceiro ano do Curso de Arquitetura quando enfrentou problemas com as práticas específicas do curso. Segundo ela, "a arquitetura sempre foi a (sua) paixão (desejo de assumir uma identidade institucional: ser arquiteta por vocação).(Ela) sempre quis fazer

arquitetura. Só que chegou no terceiro ano e descobri(u) que não tinha criatividade.” A partir daí, avaliou que não deveria concluir a graduação em arquitetura e buscou outra atividade profissional (desejo de reconstruir sua identidade institucional pela força das circunstâncias).

“Então, eu não conseguia pegar a ideia, passar para o papel e fazer o projeto. E isso é básico para a arquitetura! Como é que você vai fazer um curso que é criatividade quase 90% e você não tem? Então, eu saí.” (Paula)

A expressão *você não tem* no depoimento acima sugere uma possível manifestação de identidade natural, na medida em que Paula parece não conceber a criatividade como algo que possa ser desenvolvido, mas, sim, como uma característica inerente (biológica) de um indivíduo. Diante da constatação de que não tinha criatividade para ser arquiteta e do fato de que sempre teve muita facilidade para aprender matemática, Paula, então, optou por abandonar o Curso de Arquitetura e ingressar no Curso de Licenciatura em Matemática. Ao optar por essa licenciatura, Paula assume a construção de uma identidade institucional (aluna da licenciatura em matemática) não por vocação, mas, sim, movida por uma alternativa/circunstância diante da impossibilidade de construir uma identidade institucional como arquiteta. A esse respeito, Paula fez o seguinte depoimento.

“Eu gostava muito de Matemática, sempre foi a disciplina que eu tive mais facilidade na escola e mesmo na Arquitetura. A parte que eu nunca tive problema foi com a Matemática, daí eu optei pela Matemática. Eu cheguei a pensar em Ciências Contábeis. Fui num escritório de contabilidade e não gostei do trabalho deles. Achei que não tinha nada haver com o que eu imaginava que era. E aí fiz a opção mais, na verdade, por exclusão. Não gostava de nada e fui para Matemática.” (Paula)

Posteriormente ao ingresso no Curso de Licenciatura em Matemática, Paula disse que pensou “em ser professora, mas ter o (seu) negócio próprio” se referindo a algum empreendimento na área da Educação (desejo de assumir uma outra identidade institucional: empreendedora na educação devido às circunstâncias). Não estava em seus planos trabalhar como professora em redes de ensino público. Durante a entrevista, Paula reviveu fatos relevantes de sua trajetória até se tornar professora, expressando emoção ao resgatar lembranças que marcaram a sua história de vida.

David teve sua formação inicial no Curso de Sistemas de Informação (identidade institucional: bacharel em sistemas de informação por vocação). Ele contou que, durante essa

formação profissional, teve a oportunidade de trabalhar no desenvolvimento de um projeto de informática em uma escola pública, quando surgiu a possibilidade de contratação de professores de matemática nessa escola. Embora não fosse licenciado em matemática, David poderia lecionar como professor designado. Foi dessa forma que ele se iniciou na atividade docente, assumindo a construção de uma identidade institucional de professor de matemática devido às circunstâncias a que estava submetido naquele momento de sua vida. A possibilidade de David se efetivar no cargo se realizaria somente mediante a habilitação para lecionar, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/96). Diante da sanção da Lei Estadual n.100/2007 que efetivou professores da rede pública estadual de Minas Gerais sem a realização de concursos, David, “para garantir a efetivação, (foi) fazer a complementação pedagógica. Quase que obrigação!”. Com isso, ele poderia usufruir do direito de efetivação garantido pela Lei n.100/2007.

Lílian morava no sul de Minas Gerais quando decidiu cursar a Licenciatura Curta em Ciências com habilitação em matemática. Inicialmente sua escolha foi construir uma identidade institucional de engenheira ou arquiteta. Ela disse que “na época (pensou): vou fazer alguma coisa em São Paulo, na USP, uma engenharia. Depois (pensou): vou fazer alguma coisa que (possa) ir e voltar (...) tinha que ser na área de exatas.” Foi, então, que ela optou pelo Curso de Licenciatura Curta em Ciências com habilitação em matemática (identidade institucional: aluna de licenciatura por conveniência) para não ter que mudar para outra cidade, já que esse curso era oferecido na região onde morava. Na época, Lílian não tinha planos de ser professora. Ela ressaltou que vinha de uma família de posses, mas queria trabalhar para ter seu próprio dinheiro. Por isso, ingressou muito cedo na docência, assumindo, assim, uma identidade institucional de professora por contingência da vida. Contudo, deixou transparecer seu descontentamento em relação à sua escolha pela docência, dizendo: “Se fosse hoje, por exemplo, eu fazia uma engenharia”. (desejo de reassumir uma identidade institucional, projetada inicialmente, de engenheira).

Wagner relatou que optou pela licenciatura em matemática porque “não tinha outro (curso) para fazer”, assumindo a construção de uma identidade institucional devido a uma circunstância da vida. Tornar-se professor era, para ele, a alternativa possível no momento. Além disso, relatou que a influência familiar, também, o conduzia para o magistério. Segundo ele, “(sua) menina já era professora e (o que o) levou a fazer um Curso de Licenciatura.”

Diante do exposto, tem-se que a manifestação da identidade institucional predominou no relato desse grupo de nove professores acerca de suas escolhas pelo Curso de Licenciatura em Matemática. Isso quer dizer que, mesmo ocorrendo de maneira diversificada entre esses

sujeitos, a busca por uma posição social sustentada institucionalmente foi o principal fator que os influenciou na escolha profissional. Somente no caso de Ana, Nair e Michele constatou-se, com firmeza, o desejo delas em construir uma identidade institucional como professoras por vocação, sendo que, para Michele, tal vocação se aliou a uma necessidade de aprender matemática. No caso de Michele, identificou-se, ainda, a manifestação de uma identidade discursiva na medida em que sua vontade e necessidade de aprender matemática foram movidas por um desejo de mudar sua prática em sala de aula. Paula foi a única que manifestou a influência de uma possível identidade natural em sua escolha profissional - falta de criatividade para prosseguir na carreira de arquiteta. Nos demais casos, o tipo de identidade institucional mostrou ter sido construído em função de conveniência ou de circunstâncias a que os professores estavam submetidos em certo momento de suas vidas.

Na próxima seção destaco os tipos de identidade manifestados no percurso profissional dos professores que permanecem na docência.

6.3 A manifestação de identidades na permanência na docência

De modo geral, o grupo dos nove professores que permaneciam na docência na época da pesquisa ingressou na carreira docente com o objetivo de fazer o melhor trabalho possível, mesmo que a docência não tenha sido a profissão almejada inicialmente. Resultados semelhantes são encontrados nos estudos de Valle (2006) e Lapo e Bueno (2003).

O prazer em relação ao trabalho pareceu ser o principal fator de motivação para a permanência de Nair no magistério. Ao ser perguntada sobre o que a mantinha na docência, ela reforçou sua identidade institucional de professora por vocação dizendo: “Eu dou aula porque eu gosto. É um vício! Eu gosto de dar aula. Eu gosto de ensinar. Tanto que eu estou aposentando, mas não vou abandonar o magistério. Vou continuar, porque eu gosto de dar aula. Eu gosto de ensinar!”. A imagem que Nair criou de si mesmo como professora é produto do que ela entendia sobre o processo de ensino e aprendizagem. No trecho abaixo ela mostra como se reconhece na sua prática, manifestando sua identidade discursiva.

“Eu sou dedicada, eu sou esforçada. Então, assim, eu não gosto de chegar atrasada. Eu sou muito dedicada, tudo que eu faço eu gosto de fazer bem feito. Eu levo o meu aluno a gostar de matemática, procuro facilitar o máximo para que ele aprenda e não pense que matemática é um bicho de sete cabeças. Tanto é que desde a primeira Olimpíada de Matemática eu tive um medalhista. Eu sempre tive, porque eu levo os meninos a gostar da matemática mesmo.” (Nair)

As dificuldades que Nair encontrou no exercício profissional não representavam problemas para a sua permanência na docência. O depoimento abaixo é elucidativo sobre as dificuldades que ela vivenciava no trabalho.

“O que eu acho que me atrapalha mais é quando o aluno não faz as atividades e aluno sem interesse. A dificuldade que eu tenho é essa questão de o pai não estar ajudando em casa, da família mesmo. Então, o pessoal fica falando de salário... quando eu entro, eu esqueço quanto eu ganho. Eu trabalho, porque eu gosto. Eu acho que o magistério hoje, se você não gostar você não fica, ou não faz um bom trabalho. Eu trabalho, porque eu gosto.”
(Nair)

Ana relatou que sua primeira atuação profissional foi na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sobre essa ocasião, ela disse: “Eu amava! Então eu falei assim: é isso mesmo que eu quero”, reforçando a construção de uma identidade institucional como professora por vocação que havia dito que emergiu ao cursar a licenciatura. Para Ana, a satisfação profissional e o prazer em lecionar foram abalados quando começou a atuar no ensino básico que, segundo ela, “(era) um pouco mais complicado de trabalhar”. Ana revelou que a principal dificuldade que encontrou como professora devia ao fato de os alunos não apresentarem conteúdos como pré-requisitos para o trabalho com a matemática. E isso, para ela, estava associado à maneira pela qual o sistema educacional estava organizado: esse sistema não permitia reprovações no ensino fundamental. A esse respeito, Ana declarou o que se segue.

“Eu trabalho com 6º e 7º ano, então os alunos chegam no 6º ano, eles não têm as quatro operações fundamentais. Leitura, eles têm muita dificuldade que eles vêm trazendo desde as séries iniciais. E parece que vai carregando, ainda mais com esse negócio de não ter mais tanta reprovação. Aí vai empurrando!” (Ana)

Ana se sentia presa às regras do sistema educacional que impediam a reprovação dos alunos. Tal situação, segundo ela, dificultava o processo de ensino e aprendizagem, já que os alunos eram *empurrados* de uma série para outra sem consolidar os conhecimentos básicos para prosseguir para os anos seguintes. Nos dizeres de Ana: “Eles não sabem, então a gente tem que ir lá no início, voltar. Então o conteúdo que você teria que trabalhar naquela série mesmo, já fica um pouco mais difícil de ser trabalhado.”

Os relatos de Ana, acima, parecem indicar que um dos principais fatores que sustentavam sua identidade institucional como professora no nível de ensino aludido,

consistia no cumprimento das regras avaliativas do sistema educacional. Essas regras entravam porém, em conflito com sua identidade discursiva, na medida em que declarou: “Não tem como você está desenvolvendo um trabalho, o que a gente desejaria desenvolver”. Regras eram necessárias para manter sua identidade institucional, mas da forma como estavam estruturadas (não permitindo a reprovação) geravam conflitos entre a identidade institucional e a identidade discursiva de Ana. Em outras palavras, as regras institucionais que sustentavam a posição de Ana como professora não eram compatíveis com a forma como ela acreditava que deveria desenvolver seu trabalho. A dificuldade com a prática cotidiana em sala de aula era um dos aspectos, entre outros, que traziam desapontamentos para Ana com a profissão, desenhando um cenário de insatisfação com o trabalho. Ela declarou: “então você vai vendo salário, desvalorização, condições de trabalho que você não tem, então vai desistindo”. Para Ana, a realidade do trabalho cotidiano e a realidade idealizada não estavam em consonância. As dificuldades que ela vivenciou no contexto escolar a levaram a momentos de frustração e dúvidas entre a permanência e o abandono da docência. Ainda assim, ela reforça sua identidade institucional de professora, dizendo: “É a profissão que eu fiz para mim. Hoje em dia minha profissão é essa. Eu já pensei em mudar!” A mudança de profissão seria uma alternativa à falta de motivação para o trabalho, mas a ausência de experiência profissional em outras áreas era um entrave para Ana: “Eu não tenho nem como querer trabalhar numa empresa na área administrativa, porque eles não vão me contratar, porque o meu currículo profissional é todo em Educação”. O abandono da docência representaria a perda de uma etapa de sua vida; o desmantelamento de parte de uma identidade já desenvolvida.

Como Ana, Augusta também demonstrou insatisfação com a profissão docente. Quando perguntada do porquê de permanecer na profissão, ela disse: “Eu acho que hoje o que me mantém aqui é a falta de opção, de não enxergar uma outra coisa para fazer” (identidade institucional como sustentação de uma posição profissional: professora). Ela expressou que as dificuldades encontradas na docência lhe causaram frustrações e desapontamentos, reconhecendo como problemas da prática profissional os seguintes.

“A quantidade de alunos por sala, uma média de 40. Isso faz com que você não tenha condições adequadas para trabalhar; o desgaste do professor é o nível de cobrança que a escola, que o Estado tem em cima do professor e o que eles te dão para que você cumpra aquilo que eles estão te cobrando, com qualidade.” (Augusta)

A fala acima mostra um conflito entre as circunstâncias que deveria sustentar sua identidade institucional e sua identidade discursiva, pois declara que as condições de trabalho a impediam de exercer uma prática adequada de trabalho. A sobrecarga de trabalho e o excesso de burocracia do sistema educacional foram aspectos que Augusta também considerou como causas para a desmotivação no trabalho. Todas essas forças institucionais que sustentavam a posição de Augusta como professora não eram compatíveis com a forma como ela acreditava que deveria desenvolver seu trabalho.

Augusta mencionou com orgulho que sua prática com o ensino de matemática era teórica, apoiada no seu caráter rígido como professora, ao dizer que era “uma professora extremamente teórica..., rígida.” Ao declarar isso, Augusta destaca um aspecto de sua identidade discursiva, mostrando a imagem que ela cria de si como professora. Em sua narrativa, Augusta enfatizou a indignação diante das adversidades da prática profissional. Ela revelou que não conseguia pensar em outra trajetória profissional depois de tanto tempo de dedicação ao magistério e, por isso, permanecia na docência (identidade institucional como sustentação de uma posição profissional: professora). Sua narrativa deixou transparecer a sensação de impotência na busca por realização profissional.

“Todo mundo fala que está estressado, cansado, que queria sair disso, mas acaba caindo sempre na mesma coisa. Porque chega um determinado ponto da sua vida que você não tem mais muitos caminhos abertos. Porque quando você é novo, você tem vários caminhos abertos, aí você tem a opção de seguir. Mas, depois que você começa a trilhar um caminho único, para você pegar outro caminho aí é complicado.” (Augusta)

Michele acreditava que o modo com o qual ela desempenhava a atividade docente estava em oposição aos princípios que regiam o sistema educacional, mostrando, também, a existência de conflitos entre suas identidades institucional e discursiva. Ela achava que “a realidade da escola, essa abertura, essa inclusão para conter despesas não (estava) muito de acordo com o (seu) trabalho.” Sobre isso, ela manifestou sua identidade discursiva dizendo: “Eu trabalho assim..., eu ainda sou aquela professora que leva o conhecimento”. Ainda, revelando sua identidade discursiva, ela disse que o rigor e a ordem em sala de aula eram aspectos fundamentais para a aprendizagem: “Eu acho que não existe aprendizado se não houver disciplina.”

A desvalorização profissional associada aos baixos salários e a falta de participação dos pais na educação dos filhos (“o adolescente está jogado”) eram os principais problemas que Michele encontrava na atividade docente. Michele lembrou, nostalgicamente, de como o

professor era socialmente reconhecido na época em que começou a lecionar e lamentou o atual desprestígio profissional da docência.

“Na época, a educação era outra realidade. Além do salário ser um pouco melhor, a gente era bem respeitada, você era um mestre, tanto perante os alunos, como perante os pais (manifestação da identidade discursiva no início da carreira docente). Eu lembro que na época, eu até pensei assim: essa é a minha vocação, que eu sempre gostei muito de dar aula. (identidade institucional como professora por vocação). Não larguei pelo simples fato de eu gostar demais de trabalhar com a matemática.” (Michele)

Michele estava prestes a se aposentar e se questionava sobre a realização profissional na docência: “Quando você chega aos 27 anos de trabalho, você vê assim: em que eu subi? Eu fico olhando e reparando. Será que eu realizei alguma coisa?”. Mesmo diante dos problemas vivenciados na profissão, Michele encontrou sustentação para sua permanência na docência na relação estabelecida com o trabalho: “É o gostar. Não tem outra coisa. A gente gosta demais de trabalhar com essa área e gostamos muito do nosso aluno” (reforçando sua identidade institucional como professora por vocação). No entanto, expressou que terminava a carreira docente desiludida. “Eu não acredito mais em você ter um salário digno, uma proposta digna de uma escola de quando eu comecei. Eu tô terminando minha carreira sem acreditar num futuro melhor, sinceramente.”

Laura também demonstrou existência de conflitos entre suas identidade institucional e identidade discursiva ao indicar que as regras e circunstâncias institucionais a impediam de realizar o que ela acreditava ser um bom trabalho em sala de aula. Vejamos o depoimento abaixo.

“Igual eu falo que daqui uns tempos, acho que já chegou esse tempo, mas ainda tá, assim..., tá indo devagar, ninguém vai querer mais fazer curso de licenciatura para poder dar aula, é ninguém. Os alunos é que mandam dentro de sala, sabe. O governo deu liberdade para isso, para os alunos se acharem no direito. Não reprova mais aluno, então o aluno fala assim: eu não vou fazer nada e no final do ano você não pode me dar bomba. Então, fica aquela coisa assim, você não tem como avaliar. Como é que você tem condições de passar uma pessoa que não sabe nem ler nem escrever, não sabe fazer uma conta de multiplicação, para um primeiro ano?” (Laura)

Laura ainda mencionou que o principal problema encontrado em sua prática de sala de aula consistia no despertar de interesse dos alunos pela aprendizagem.

“A gente trás uma aula, a gente fica entusiasmado: Ah! Hoje eu vou fazer isso com os meninos! Você chega dentro da sala de aula e a falta de interesse é tão grande que aquilo tudo que você produziu foi jogado para o lixo.” (Laura)

Note que o depoimento acima sugere a existência de conflitos, também, entre as identidades discursivas de Laura e as dos alunos. Segundo Laura, a indisciplina em sala de aula era uma situação angustiante devido a sua impotência de agir como autoridade para restabelecer a ordem. Laura evidenciou que tais conflitos resultavam em uma desestabilização de sua identidade institucional como professora e ocorriam porque a escola em que lecionava tinha um histórico de violência. Segundo ela, qualquer contrariedade aos alunos poderia comprometer sua segurança: “Você não pode chamar a atenção. É você dando aula e eles saindo da sala e voltando para sala. Aí eles falam assim com você: eu é que mando aqui nessa escola, te intimidando. Então, a gente não pode bater de frente.”

Manifestando sua identidade discursiva, Laura declarou que seu jeito de ser professora incluía atitudes que ela julgava serem fundamentais para conquistar os alunos, tais como conversar sobre diversos assuntos ao iniciar as aulas, ser alegre mantendo o bom-humor e demonstrando entusiasmo com a matemática. Foi agindo dessa maneira que Laura disse ser reconhecida pelos alunos como a melhor professora da escola.

“Na sala de aula eu sou muito comunicativa com os alunos. Eu gosto que os alunos participem. Então, assim, se você procurar os alunos que são meus, *todo* mundo adora. Se você for numa sétima um eles falam assim: nossa professora de Matemática é a melhor que tem. Porquê? Porque todo dia eu chego, eu cumprimento, eu converso com eles, que eu to sempre alegre. Eu não chego mal humorada na sala de aula. Estou sempre entusiasmada, então eu coloco pilha. Eu quero incentivá-los a ter vontade de ver a matemática por outro lado. Porque eles acham que é o bicho-papão.” (Laura)

Ao mesmo tempo em que Laura relatou sobre uma relação saudável com os alunos, ela reconheceu que enfrenta problemas e dificuldades com eles nos estudos, o que a leva a pensar em desistir da profissão.

“Eu não pretendo continuar. Os alunos não querem saber de estudar. Então, a gente vê que a gente tá dentro da sala de aula perdendo tempo, falando, falando... e eles não estão interessados. Então assim, a gente já perde aquela vontade, aquele entusiasmo de sala de aula. Eu não tenho vontade de parar agora porque eu to começando agora mesmo em sala de aula.” (Laura)

Por outro lado, Laura mostra, na fala acima, que não gostaria de renunciar à sua posição profissional no início de sua carreira docente, mostrando que sua identidade institucional exercia forte influência para que ela permanecesse na profissão.

A realidade que Paula encontrou no contexto escolar não era condizente com a realidade que ela havia idealizado para o seu trabalho: “Depois que você entra no Estado (identidade institucional como professora de matemática) a realidade é outra. Então, você se decepciona, você vê que não depende só de você para o menino ter o conhecimento.” Ao dizer que a aprendizagem do aluno não dependia somente da prática dela, ela sugere a existência de um conflito entre suas identidades institucional e discursiva. Paula ainda destacou que o desinteresse dos alunos associado à falta de pré-requisitos em matemática, dificultava o processo de ensino e aprendizagem: “O fato dele chegar numa série sem o conhecimento adequado, sem o conhecimento mínimo. Ele não sabe nada do que tinha antes. A maioria não tá interessado não.”

Paula construiu uma imagem de si como uma profissional que se envolvia com o trabalho e buscava resgatar o interesse dos alunos pela aprendizagem matemática (manifestação da identidade discursiva). A própria Paula achava que as condições oferecidas pela escola faziam com que o ensino da disciplina parecesse monótono e isso era sua explicação de parte do porquê do desinteresse dos alunos com a disciplina.

“Eu tento até passar um pouco mais de interesse, porque a matemática, na verdade, ela é uma matéria monótona. Eu enxergo assim, porque você não tem um laboratório de matemática, pelo menos no estado não, que possa levar o menino. Você não tem nada prático que você possa mostrar. São raros os conteúdos práticos que você pode fazer uma brincadeira ou alguma coisa. Então, é uma matéria de sala de aula.” (Paula)

Como professora Paula se apresentou da seguinte maneira: “uma pessoa responsável, dedicada, que sonha ter um retorno em sala de aula. Quando eu falo retorno não é financeiro, é retorno do conhecimento mesmo, é de ter respeito e a educação dos alunos em sala de aula.” Tal declaração é uma manifestação de identidade discursiva. Contudo, Paula também observou a questão salarial como motivo de descontentamento: “Se eu quiser manter o padrão que eu sempre tive, se eu quiser ter uma vida realmente de qualidade eu vou falar que o que eu ganho aqui não dá. Aí eu tenho que ficar igual louca, trabalhando com aula particular para tentar aumentar um pouco a renda.”

Diante da desilusão com o trabalho, Paula não pretendia seguir a carreira docente. “Eu não tenho esse ideal não. Pelo menos no estado não. É certo para mim que eu não quero

continuar. Não quero me aposentar como professora do estado não.” Entretanto, Paula vivenciava um conflito entre a permanência e o abandono da docência. Se, por um lado, ela não desejava seguir a carreira como professora na rede estadual de ensino, por outro, ela vivenciava a insegurança de romper com docência sem ter outra atividade profissional.

“Eu gosto muito de matemática, mas atualmente com todas as decepções e desilusões, o que me mantém, por enquanto, ainda é a falta de me imaginar fazendo outra coisa. Se eu tivesse que parar agora de dar aula, o que eu vou fazer? Eu não tenho ideia! Mas, e ai? E agora? Eu vou largar, porque eu estou decepcionada, desiludida e vou fazer o quê? Primeiro teria que me encontrar de novo para recomeçar uma nova profissão.” (Paula)

A identidade institucional de Paula como sustentação de uma posição profissional: professora de matemática, exercia influência para que ela permanecesse na docência, sustentando uma posição profissional já conquistada. Ela não tinha outra profissão.

David narrou um forte confronto entre o desejo de desenvolver um bom trabalho e a realidade do contexto escolar, marcada por vários problemas que destruíam suas expectativas profissionais, ou ainda, entre suas identidades institucional e discursiva: “Provavelmente eu saio lá daquela escola, porque ali eu acho que eu não tenho condição. Eu não consigo aceitar o que a direção impõe.” David manifestou insatisfação no trabalho em relação a regras que impediam a reprovação de alunos no ensino fundamental: “Se a pessoa não tem condição, eles não vão me fazer aprovar um aluno sabendo que ele não tem condição, mesmo que a legislação fala que eu tenho que passar o menino, eu não passo.” Tal atitude, segundo David, fazia com que ele fosse reconhecido na escola com um *carrasco* (manifestação de identidade discursiva por reconhecimento do *outro*): “A escola mesmo, eles me veem como o carrasco. Porque, eles chegam e falam para mim: você tem que passar esse menino. Eu brigo, eu não passo.” As regras do sistema educacional eram contrárias aos princípios que norteavam o trabalho de David, favorecendo conflitos entre suas identidades institucional e discursiva. David mencionou que as dificuldades encontradas na atividade profissional incluíam vários aspectos.

“Primeiro a falta de recurso. A escola sempre propõe a gente que faça uma aula diferenciada, mas quando você precisa do recurso, você não tem recurso. Na escola que eu trabalho também, uma coisa que dificulta muito é a desorganização administrativa. Você não consegue trabalhar (conflitos entre identidade institucional e identidade discursiva), porque há sempre um barulho danado que está acontecendo no corredor. Eu trabalho com 8º e 9º ano, então o aluno já chega... você imagina que o aluno vai chegar com uma bagagem anterior. Ele não chega! Eu tenho aluno que não sabe somar, não

sabe dividir. Então, como é que você vai trabalhar o conteúdo da série se ele não aprendeu nem o básico do fundamental? Isso dificulta bastante.” (David)

Apesar dos problemas encontrados no ambiente escolar e da desmotivação para o trabalho, David relatou que investia na qualidade de suas aulas: “Eu estou sempre dedicando, apesar de que desmotivado pela escola. Então, eu estou sempre estudando para tentar inovar as aulas, para tentar trazer o interesse do aluno” (manifestação de identidade discursiva). Para David a estabilidade empregatícia (sustentada pela identidade institucional como professor) era o principal fator para que ele permanecesse na profissão docente.

“Hoje, o que tá me mantendo mais é só essa questão da efetivação. Porque eu não me sinto muito motivado a continuar, pelo menos em escola pública não. Porque a cobrança é sempre muito grande, mas o incentivo pro trabalho é muito pouco. Você só tem cobrança! Isso está me desmotivando bastante a continuar.” (David)

Por outro lado, David expressou que o desejo de realização profissional impulsionava sua carreira docente.

“Eu não tenho vontade de abandonar, apesar que, às vezes, eu fico muito revoltado e falo que vou abandonar, mas eu acho que não consigo. Eu ainda tenho a ilusão de que eu vou conseguir fazer um trabalho diferente (manifestação de identidade discursiva). Então, é nisso que eu ainda fico insistindo.” (David)

Lílian relatou que os exemplos deixados pelos professores que fizeram parte de sua vida escolar foram referências para a sua atividade profissional. Ela manifestou sua identidade discursiva em relação à sala de aula e ao modo com que interagiu com os alunos dizendo que buscava a integração dos conteúdos com a formação humana: “O conteúdo não é o mais importante, é o valor de cada ser humano.” Também que era maternalista sem deixar de ser exigente: “Sou uma professora tipo mãe. Eu sou muito brava, mas ao mesmo tempo eu quero que eles aprendam de qualquer jeito, porque tudo que eu quero pros meus filhos, eu quero para os meus alunos.” Lílian contou que a principal dificuldade que encontrava na profissão era a ausência de participação da família na educação dos filhos: “Eu acho que a dificuldade maior do professor é o compromisso da família com a escola.” Ela também expressou descontentamento com a questão salarial na docência. Declarou que sua escolha profissional não correspondia aos seus anseios e que, talvez, a engenharia fosse a melhor opção na época

em que ingressou na faculdade: “Se fosse hoje, por exemplo, eu fazia uma engenharia”. Lílian já estava no final da carreira docente, e a motivação encontrada para o trabalho estava no prazer de exercer a profissão docente. Expressou por diversas vezes que tem boas condições financeiras e, portanto, o que a mantinha em uma profissão com baixos salários, nada mais era que a relação construída com a docência, mostrando a forte influência de sua identidade institucional na permanência na docência.

“Ah! É gostar muito. É achar que eu vou mudar o mundo, porque por dinheiro não é. É a primeira vez que eu trabalho numa escola onde realmente eu recebo meu salário. Porque nas outras escolas, inclusive aqui em Belo Horizonte, tudo que eu ganhava eu gastava com os alunos. Porque os alunos não tinham condições nenhuma, não tinham nem caderno e aí eu levava.”
(Lílian)

Wagner revelou que a forma de organização do sistema educacional que impedia a reprovação dos alunos não condizia com o que ele acreditava ser o papel do professor, o que mais uma vez mostra um conflito entre suas identidades institucional e discursiva. Para ele, aceitar as regras institucionais do sistema educacional era não ser professor.

“Ser professor é você poder ensinar, cobrar dos alunos e poder reprovar aquele aluno que não aprendeu, não assimilou. Agora eu posso chegar aqui e por qualquer coisa, ele aprendendo ou não eu vou aprovar ele. A última nota que veio da Secretaria da Educação, pelo que eu vi, eu tenho que aprovar o aluno de qualquer forma, independente se ele adquiriu aquele conhecimento necessário ou não. Assim, não posso ser professor! Eu não posso reprovar o aluno. Então, eu não posso ser professor!” (Wagner)

Wagner apontou como dificuldade no trabalho docente “a dificuldade do aluno mesmo com o básico. Talvez a falta de acompanhamento dos pais. Seria, talvez, essa a pior. Pelos pais não conseguem acompanhar durante o ano letivo”.

Na relação com os alunos Wagner priorizava um tratamento sério e, por vezes, revelou que tinha atitudes grosseiras em sala de aula. No depoimento abaixo, Wagner manifesta sua identidade discursiva.

“Eu sou muito sério com os alunos. Eu sou até grosso, de vez em quando, com os alunos. Rigoroso demais, eu cobro muito. Eu acho que não é nem por ser professor de Matemática, porque eu sou muito sério com os alunos. Eles sabem que sou assim. Se tem alunos que eu vejo que tem um desenvolvimento maior, que conseguem assimila melhor, eu trabalho coisas a mais que para os outros alunos.” (Wagner)

A obtenção de novo título para o Curso de Engenharia Mecânica direcionava o projeto de futuro de Wagner. Com o ingresso no curso e a realização de um estágio remunerado, ele garantiu que abandonará o magistério. Antes de ingressar no Curso de Licenciatura em Matemática, Wagner não se identificava com a identidade institucional de docente, pois que as razões para sua escolha profissional não estavam ligadas ao magistério. Como vimos na seção anterior, a docência foi, para ele, uma causalidade e, a permanência nele, uma maneira de se manter financeiramente: “ O que me mantém mesmo é a questão financeira. Eu estou esperando iniciar outro curso e conseguir um estágio.”

Sintetizando, no que se refere à permanência na docência, produziram-se evidências da predominância da identidade institucional como principal fator que mantinha o grupo de professores em questão na profissão. Em outras palavras, tal tipo de identidade mostrou ser o principal motivo da permanência na docência, ainda que sustentada de diferentes maneiras: por vocação (Nair e Michele), pela dificuldade de idealizar novas perspectivas profissionais (Augusta e Paula), por conquistar uma posição profissional (Ana, Laura, Augusta, Paula e Lílian), por garantia de estabilidade empregatícia (David) e por uma atividade rentável (Wagner). Contudo, a sustentação dessa identidade na permanência da docência revelou-se, na maioria dos casos, sofrida em função de uma forte tensão entre as identidades institucional e identidade discursiva desse grupo de professores. De fato, vimos que o trabalho idealizado pela maioria dos professores não era desenvolvido, pois que as regras institucionais inviabilizavam a prática profissional no sentido de serem contraditórias ao papel do professor.

6.4 Perfil dos sujeitos que abandonaram a docência

O grupo de professores que abandonaram a docência era constituído por 11 sujeitos, sendo sete do sexo feminino. Todos eles fizeram o Curso de Licenciatura em Matemática: dois na rede federal de ensino e nove em instituições privadas. Dentre os 11 ex-professores, cinco cursaram a especialização *lato sensu* e um fez o mestrado. E, ainda, havia aqueles que faziam outros cursos de graduação: dois em direito e um em engenharia elétrica.

O quadro 3 informa sobre a formação profissional desses ex-professores¹¹.

¹¹ Utilizo pseudônimos para os professores no intuito de preservar suas identidades.

QUADRO 3
Formação profissional dos professores que abandonaram a docência

Entrevistados/idade	Formação	
	Graduação	Especialização
Marlene (34 anos)	Licenciatura em matemática	Não
Evandro¹²	Licenciatura em matemática (5 semestres – estatística)	Não
Alana (35 anos)	Licenciatura em matemática	<i>Lato sensu</i> - educação matemática
Marta (30 anos)	Licenciatura em matemática (Cursava direito)	<i>Lato sensu</i> - estatística / cálculo e inspeção escolar
Mário (41 anos)	Licenciatura em matemática	Não
Elisa (30 anos)	Licenciatura em matemática	Não
Mariana (35 anos)	Licenciatura em matemática	<i>Lato sensu</i> - matemática e estatística
Márcia (34 anos)	Licenciatura em matemática	<i>Lato sensu</i> - educação matemática
Odilon (31 anos)	Licenciatura em matemática (Cursava direito)	Não
Rodrigo	Licenciatura em matemática (Cursava engenharia elétrica)	Não
Carla (35 anos)	Licenciatura em matemática	<i>Lato sensu</i> - educação matemática mestrado em modelagem matemática

Fonte – Elaborado pela autora da tese.

Evandro, Alana, Marta, Odilon e Carla tiveram estabilidade empregatícia na atividade docente e foram efetivados por meio de concurso público. Elisa adquiriu estabilidade na docência por meio da Lei Estadual n.100/2007. Marlene, Mário, Mariana, Márcia e Rodrigo trabalharam como professores designados na rede estadual de ensino de Minas Gerais. O tempo de experiência profissional na docência variou entre dois anos e 10 anos de permanência na profissão.

Antes de abandonarem a docência, esses ex-professores buscaram outras atividades profissionais para lhes garantir estabilidade financeira. A ruptura com a profissão ocorreu após a aprovação em concursos públicos. Somente Marlene e Mário trabalhavam em empresas privadas. O quadro 4 informa sobre o tempo que o grupo de ex-professores permaneceu na carreira do magistério, a situação funcional na docência (efetivo/designado) na época e a atividade profissional atual (ramo de trabalho) do grupo.

¹² Não foram apresentadas as idades de Evandro e Rodrigo no quadro, pois tais dados ficaram inaudíveis na gravação das entrevistas.

QUADRO 4
Atividade profissional – Professores que abandonaram a docência

Entrevistados	Atividade Profissional		
	Tempo na docência	Situação funcional na docência	Atividade atual Ramo de trabalho
Marlene	Aproximadamente 2 anos	Designado Rede Estadual	Gerente financeira de uma empresa
Evandro	4 anos	Efetivo Rede Estadual	Agência bancária
Alana	10 anos	Efetivo Rede Estadual	Agência bancária
Marta	Aproximadamente 8 anos	Efetivo- Redes Municipal e Estadual	Tribunal de Justiça
Mário	Aproximadamente 4 anos	Designado Rede Estadual	Seguradora
Elisa	Aproximadamente 3 anos	Efetivada Rede Estadual	Auxiliar administrativo
Mariana	6 anos	Designado Rede Estadual	Secretaria de Estado da Fazenda
Márcia	7 anos e 8 meses	Designado Rede Estadual	Administrativa na Prefeitura
Odilon	7 anos	Efetivo Rede Estadual	Tribunal de Justiça
Rodrigo	2 anos	Designado Rede Estadual	Agência bancária
Carla	Aproximadamente 8 anos	Efetivo- Redes Municipais	Agência bancária

Fonte – Elaborado pela autora da tese.

6.5 O abandono da docência – manifestação de identidades na escolha profissional

Marlene optou pelo Curso de Licenciatura em Matemática, mas não tinha a docência como projeto profissional inicial: “Eu não pensava em ser professora de matemática.” Depois, ela justificou sua escolha pelo Curso de Licenciatura em função do “gosto pela Matemática, pela área de exatas e também o gosto por ensinar”. Marlene disse que gostava de ensinar desde criança, ainda que não pensasse em ser professora. Então, ela juntou “as duas coisas: o gosto por ensinar e as exatas”, manifestando o desejo de assumir uma identidade institucional de professora de matemática por vocação de ensinar.

O objetivo inicial de Evandro foi fazer o Curso de Ciências da Computação. Sem explicar o porquê, Evandro disse que desistiu desse curso em favor do Curso de Estatística que cursou por cinco semestres. Sua desistência da estatística se deveu ao fato de ter constatado que esse curso “não era (sua) praia”. Como Evandro já fazia disciplinas isoladas

no Curso de Bacharelado em Matemática, decidi trancar matrícula na graduação em estatística e solicitar transferência para esse curso de bacharelado. Seu pedido foi indeferido. Para Evandro, cursar o bacharelado em matemática lhe possibilitaria fazer o mestrado em matemática, outro desejo revelado. Contudo, como sua solicitação de transferência havia sido negada, ele desistiu de tentar o bacharelado e optou por fazer novo vestibular para o Curso de Licenciatura em Matemática: “Eu estava numa época muito conturbada, porque eu estava precisando ganhar dinheiro, aí eu falei assim: vou fazer Licenciatura mais por causa da questão financeira, porque o Bacharelado ia demorar um pouco o retorno.” Ao dar esses depoimentos, Evandro mostrou que: (i) a construção de uma identidade institucional almejada, inicialmente como profissional da ciências da computação, posteriormente como bacharel em matemática, não foram conquistadas; (ii) não se identificava com uma identidade institucional de profissional da estatística; (iii) assumiu construir uma identidade institucional de professor de matemática pelas circunstâncias de seu contexto de vida.

Alana mencionou que tentou duas vezes o vestibular para o Curso de Engenharia Química, mas não obteve êxito. Ela revelou que, durante sua trajetória escolar, gostava de matemática e, então, decidiu fazer o curso de licenciatura nessa disciplina. Relatou, porém, que não tinha a intenção de construir uma identidade institucional de docente: “Na escola eu gostava de matemática. Era monitora, brincava de escolinha. Então, eu pensava assim: vou fazer matemática, mas não com aquela intenção realmente de dar aula, não tinha isso.”

Marta optou inicialmente pelo Curso de Engenharia Civil ao qual se dedicou durante seis meses. Nesse período, Marta teve a oportunidade de trabalhar como professora de matemática em um Projeto de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Como gostou da experiência de dar aulas, decidiu deixar o Curso de Engenharia e mudar para o Curso de Licenciatura em Matemática, assumindo a criação de uma nova identidade institucional: professora de matemática por vocação. Sobre isso, vejamos seu depoimento abaixo.

“Quando eu comecei a fazer o Curso de Engenharia, a área não tava boa e aí nesse mesmo tempo eu consegui trabalhar com um projeto. Era um projeto *Acertando o passo*. Um projeto do governo nas escolas públicas e aí eu consegui dar aula aqui perto da minha casa. Eu adorei! A gente dava aula à noite. Eram alunos mais velhos, gente que não teve a oportunidade de estudar na época certa e voltou para a escola. Então, eu gostei muito e como eu já gostava de Matemática eu parei com a Engenharia e fiz o vestibular para Matemática.” (Marta)

Mário morava no interior de Minas Gerais e disse que sua única opção de formação profissional no ensino médio era o magistério: “Lá eu fiz o magistério, porque não tinha outra opção”. Ao concluir o ensino médio, ele fez vestibular em Belo Horizonte para os cursos de direito e matemática: “Tentei direito e matemática, mas não passei no direito. No mesmo ano eu tentei para os dois.” Como não foi aprovado no vestibular para o Curso de Direito, Mário fez o Curso de Licenciatura em Matemática assumindo a construção de uma identidade institucional de professor da disciplina por circunstâncias da vida. “Minha escolha seria o direito, porque, na minha cidade, minha região era carente de advogado.” Mário revelou ainda que sua formação profissional no Magistério o ajudou em seu movimento para o Curso de Licenciatura em Matemática. “Foi mais questão de espelho. Eu fiz magistério!”

Já Elisa gostava de matemática e da profissão docente. “Eu gostava muito dos meus professores e achava uma profissão muito bonita. E eu gostava muito de matemática, então juntou os dois e resolvi pela licenciatura.” Com esse depoimento, Elisa mostrou que assumiu a construção de uma identidade institucional de docente em matemática por vocação.

Inicialmente, Mariana quis ser engenheira (desejo de assumir uma identidade institucional de engenheira). Contudo, ela relatou que achava o Curso de Engenharia “muito pesado” e, como gostava de matemática, optou pelo Curso de Licenciatura em Matemática (identidade institucional: aluna de licenciatura por conveniência). “Eu optei por gostar mesmo da disciplina (Matemática). O foco na época era a engenharia. Só que o curso era muito pesado.” Mariana ainda revelou que seu objetivo era fazer a licenciatura para depois ingressar no Curso de Engenharia, pois, assim, eliminaria disciplinas comuns a esses cursos e minimizaria as possíveis dificuldades que poderia encontrar ao cursar a engenharia. Mariana desistiu de ser engenheira, mas não soube explicar o porquê de sua decisão.

Márcia fez o Curso de Magistério, numa época em que tinha apenas duas opções para o ensino médio: contabilidade e magistério. Ela não conhecia as especificidades do Curso de Contabilidade e, portanto, decidiu pelo magistério assumindo a construção de uma identidade institucional como aluna do Curso de Magistério devido às circunstâncias da vida. Além da falta de opção por outros cursos, Márcia mencionou que sua escolha foi influenciada por sua ex-professora de matemática: “Incentivo e, talvez, um pouco de falta de opção. Na oitava série eu tive uma professora de matemática excelente que, inclusive, hoje é minha amiga e ela me incentivou. Aí, em vista disso, eu fui fazer o ensino médio de magistério.” Após cursar o magistério, Márcia ingressou na docência para lecionar matemática na 5ª série do ensino fundamental. “Fiz o magistério e aí comecei a dar aula no estado para 5ª série. Na época quem

tinha magistério podia dar aula para 5ª e 6ª séries. Inclusive uma primeira designação que eu peguei no estado foi aula de matemática.”

Márcia declarou ainda seu desejo de cursar psicologia, mas como já estava trabalhando como professora de matemática pensou na possibilidade de cursar a licenciatura em matemática. “Eu dava aula de matemática e, assim, fui tomando gosto pela coisa. Quando eu fui fazer vestibular eu ficava na dúvida. Eu queria psicologia.” Além disso, disse que sua desistência pela psicologia em favor da licenciatura em matemática foi influenciada pela ex-professora mencionada acima. “Ela falava assim: não, faz matemática, porque psicologia é um campo mais difícil de arrumar emprego.” Márcia disse que não se arrependeu de sua decisão pelo curso de licenciatura, mas que, se fosse hoje, sua opção não seria pela docência.

“Hoje eu entendo assim... que se era para ter pago alguma coisa, sofrido o tanto que eu sofri para fazer matemática, eu deveria ter investido em outro curso. Qual? Não sei! Talvez eu deveria ter feito contábeis. Eu acho assim... pela opção que eu tenho hoje, que eu enxergo a educação hoje, talvez eu tivesse feito uma opção diferente da matemática. Mas, não me arrependo de ter feito.” (Márcia)

Odilon também relatou que um professor marcou de maneira especial a sua vida escolar, exercendo forte influência em seu desejo de construir uma identidade institucional de professor de matemática por vocação. “Eu escolhi o magistério justamente influenciado pelo meu professor. Eu pensei em ser professor, porque, se eu formasse professor, eu poderia dar aula igual a ele. Eu gostava muito do jeito dele dar aula, dele explicar. Então, isso me encantava!”.

Rodrigo mencionou que sua escolha pelo Curso de Licenciatura em Matemática estava relacionada à sua aptidão para a área de ciências exatas (indicativo de um possível desejo de assumir uma identidade institucional de estudante na área de ciências exatas por vocação): “Fui fazendo o curso por comodismo. Aptidão também. A área que eu tinha mais afinidade era a área de exatas”. Rodrigo utilizou a expressão *por comodismo* para explicar que o curso na área de exatas que era oferecido próximo à sua casa era a licenciatura em matemática. Por essa facilidade de acesso, assumiu a construção de uma identidade institucional de aluno do Curso de licenciatura em Matemática por conveniência. Nessa ocasião, ele não tinha planos profissionais de construir uma identidade institucional de docente. “Pensar em ser professor, não”.

Para Carla, a opção pelo Curso de Licenciatura em Matemática foi circunstancial. Sua pretensão inicial foi pelo Curso de Ciências Contábeis. Entretanto, avaliou que o mercado de

trabalho não estava favorável para essa área profissional e, por isso, decidiu fazer o Curso de Licenciatura em Matemática. Além disso, Carla acreditava que não faltariam oportunidades de trabalho para o professor como relata abaixo.

“O primeiro curso foi ciências contábeis. Mas, eu vi que o mercado de trabalho estava muito ruim. Aí eu gostava de matemática, então eu fiz o curso para dar aula mesmo. Porque, professor não faltava emprego. Só pensava nisso, fazer um curso que tivesse emprego.” (Carla)

A fala acima mostra que Carla assumiu uma identidade institucional de professora de matemática em função, no seu entender, do fácil acesso do professor ao mercado de trabalho.

Como no caso dos professores que permaneciam na docência, predominou, para o grupo de ex-professores, a manifestação da identidade institucional na escolha pelo Curso de Licenciatura em Matemática. A maioria deles (Alana, Evandro, Mário, Mariana, Márcia, Rodrigo e Carla) escolheu a docência (assumir uma posição sustentada institucionalmente) por conveniência ou pelas circunstâncias a que estavam submetidos em determinada época de suas vidas. Somente Marlene, Marta, Elisa e Odilon manifestaram o desejo de construir uma identidade institucional como professores de matemática por vocação.

Na próxima seção destaco os tipos de identidade manifestados na trajetória profissional dos ex-professores até chegarem à decisão de abandono da docência.

6.6 A manifestação de identidades no abandono da docência

A realidade de trabalho que Marlene encontrou no contexto escolar era diferente do que ela idealizava para a sua atividade profissional. Ela tinha um sentimento de abandono no trabalho, que explicou da seguinte maneira. “O aluno não quer nada e você pega uma direção que não quer nada. Você pega um colega seu de profissão que não quer nada. Então você se sente realmente abandonado dentro da própria escola.” Marlene contou que sua formação profissional não a preparou para enfrentar essa realidade.

“A teoria sim, mas didaticamente lidar com as situações que a gente enfrenta no dia a dia nem perto. É muito diferente o mundo da escola vista dentro de uma faculdade pra escola realmente, a vivência diária dentro de uma escola. Não tem nada, não tem nada absolutamente a ver, então a estrutura do que você vai achar, essa preparação de como lidar nada, nada, nada.” (Marlene)

Marlene também passou por conflitos entre suas identidades institucional e discursiva acerca das condições institucionais a que estava submetida, de como acreditava que deveria desenvolver o seu trabalho e de como achava que era reconhecida por outros. Vejamos o depoimento abaixo.

“Falta compromisso da direção da escola, então eu acho que a direção deixa muito a desejar. Depois os colegas de profissão também, porque o professor bom é aquele que não dá nada. Se você entra numa sala de aula disposta a ensinar e a cobrar você é ruim, então a falta de compromisso do profissional e levar a coisa de qualquer jeito, não cobrar, os alunos se acostumam com isso e dificulta o seu trabalho quando você realmente tem um objetivo, um propósito. Então o colega de profissão atrapalha.” (Marlene)

As dificuldades que Marlene enfrentava em sala de aula impactaram sua saúde. “Eu saía da sala assim... com a sensação que eu tinha apanhado, sabe, o corpo pesado, custava chegar em casa a sensação era de corpo dolorido mesmo, de luta, você contra quarenta, cinqüenta. Eu já enfrentei situações de um estresse muito grande, de chorar na sala de aula.” Tais sintomas, descritos por Marlene, podem ser reconhecidos como sintomas da Síndrome de *Burnout*, conforme discutidos por Codo (1999) e Reinhold (2006). Os depoimentos de Marlene mostram que o exercício da docência estava comprometendo sua saúde, não somente em termos físicos, mas também lhe causando sofrimento psíquico, sentimento que também é relatado nas pesquisas, por exemplo, de Frade e Meira (2010), Noronha (2001) e Silva (2006). Diante desses problemas, Marlene decidiu abandonar a profissão definitivamente, rompendo a construção de uma identidade institucional que estava em desenvolvimento. Sobre isso ela disse. “Não retorno e não cogito a hipótese de retornar. Prefiro quebrar a perna.”

Os conflitos entre as identidades institucional e discursiva de Evandro também mostraram ser o principal motivo que o levou ao abandono da profissão docente. O período em que Evandro exerceu a docência foi marcado por tensões com as instituições. “A minha maior dificuldade mesmo é com relação à escola. Eles querem intrometer na maneira da gente dar aula e eles não têm conhecimento do que é matemática.” Evandro sentia-se muito incomodado também com as constantes reclamações de seus colegas de trabalho em relação à profissão. “Você entrar num lugar para trabalhar e todo mundo só reclamando, reclamando, aquilo te chateia muito.” Em relação aos alunos, Evandro achava que eles não tinham suporte institucional para acompanharem suas aulas e, portanto, eram desinteressados. Como Marlene, Evandro observou que “não f(oi) preparado para a sala de aula. Muito pouco, muito pouco. Tem muita coisa falha”. A questão salarial também contribuiu para a decisão de

Evandro de abandonar a profissão docente. “A questão salarial é muito forte, porque você é praticamente um miserável dentro de sala” (manifestação de identidade discursiva). Evandro ainda declarou que assumiu a construção de uma identidade institucional de professor de matemática pelas circunstâncias da vida. “Eu não queria dar aulas no estado. Eu fui levado a isso por questões financeiras.”

Com o passar dos anos, os conflitos entre as identidades institucional e discursiva de Alana foram enfraquecendo sua vontade de permanecer na docência. Várias foram as causas desse desgaste. Uma delas refletia sua contrariedade em relação à organização do sistema educacional. “Quando o governo impõe um sistema que você vai ter que aprovar os seus alunos querendo ou não.” Outra se referia ao desinteresse do aluno e à ausência de acompanhamento dos pais na educação dos filhos. “Um fator que me desestimulou foi o desinteresse do aluno por ele saber que vai ser promovido e o próprio pai de não achar que aquilo ali é importante, de querer só que o filho dele seja promovido.” Uma terceira tinha a ver com a impossibilidade de promoção profissional. “Vai te dando uma frustração de você não ter para onde ir mais.” Todos esses problemas, associados à questão salarial, contribuíram para que Alana estabelecesse novos planos profissionais. Ela só abandonou a docência quando conseguiu se estabilizar financeiramente em outro cargo público. Para Alana, a decisão de abandonar a docência não foi fácil. “Me deu aquele friozinho no coração de ter que exonerar, porque afinal você tem dez anos que tá dando aula, então você tem aquela ligação. Eu falo que eu nasci para dar aula. Eu amo dar aula! Tudo isso vai desgastando quando você não tem retorno. Tem que ter um retorno!”. Alana não conseguiu manter os vínculos com a profissão docente, pois, para a manutenção de tais vínculos, ela indica que necessitava de um *retorno* da escola e da sociedade. A esse respeito, Lapo e Bueno (2002) observaram o seguinte: “[...] pode-se dizer que o abandono é consequência da ausência parcial ou do relaxamento dos vínculos, quando o confronto da realidade vivida com a realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor” (LAPO; BUENO, 2002, p. 256).

Apesar dos problemas encontrados na profissão, Marta gostava de ser professora e conseguia ter reações positivas em relação à profissão docente [fato também evidenciado no trabalho de Picado (2009)]. “A gente não tinha assim... condições de trabalho quase nenhuma. Eu gostei de dar aula, apesar de tudo. Eu gostava de dar aula nas escolas onde eu estava. Apesar de ter indisciplina, a gente não tinha tanta violência na escola.” A identidade discursiva que Marta construiu em relação aos alunos era, segundo ela, gratificante. “Eles tinham carinho com a gente. Eu sentia assim... uma receptividade muito grande da parte deles. A gente tinha alguns alunos que ainda davam aquela coisa boa da gente ir dar aula”. Contudo,

as péssimas condições de trabalho e a desvalorização profissional (e baixos salários) não lhe permitiram sustentar sua posição profissional como professora.

“Eu já comecei a ficar muito desanimada por causa das condições da escola, do salário... a remuneração é péssima. Eu comecei a ver que ao invés de achar que ia melhorar, eu comecei a pensar que o negócio ia ficar pior do que já tava. Eu não tava mais vendo perspectiva nenhuma, eu estava completamente desiludida.” (Marta)

Além disso, Marta revelou que o desinteresse dos alunos dificultava o desenvolvimento de seu trabalho. O excesso de aulas que dava, "de manhã, de tarde e, às vezes, à noite", levou Marta ao desgaste e a problemas com sua voz: "eu já estava ficando desgastada e começando a ter problemas nas cordas vocais. Tive fendas nas cordas vocais." Sua identidade institucional como professora sustentou sua permanência na docência até que conseguiu arrumar outro emprego. Ela disse que, enquanto dava aulas “precisava e não podia largar, porque era o (seu) único salário.” Marta revelou que se voltasse a lecionar seria apenas pelo prazer que sentia pela docência.

"Hoje eu acho que se eu fosse dar aula eu não daria aula porque eu preciso de viver. Hoje eu tenho um outro emprego, então ia ficar na escola, mesmo com toda precariedade, porque às vezes eu ia até ter condições de fazer alguma coisa. Mas, não pode acumular cargo de professor com o cargo que eu tenho.” (Marta)

O abandono da docência por parte de Mário ocorreu exclusivamente em função dos baixos salários na profissão uma vez que era professor contratado. “Salário. Literalmente salário. Eu não era efetivo e aí eu podia pegar aula ou não.” Mário expressou que gostava de lecionar, mas não tinha como permanecer na profissão. “Infelizmente o salário não dá! (...) Eu gosto muito de sala de aula, apesar de não estar... eu gosto muito de sala de aula.” Na ocasião da pesquisa, Mário trabalhava em uma empresa de seguros sem estabilidade empregatícia, mas, segundo ele, com um bom salário .

Elisa não conseguia lidar com o desinteresse dos alunos. “O estresse grande demais. Eu queria ensinar. Eu gosto muito de matemática e eu gosto de ensinar, mas a falta de interesse do aluno te desmotiva.” Outro problema que desestabilizava sua identidade discursiva era a indisciplina em sala de aula: “Na época em que a gente estuda a gente forma com a ilusão que vai ser como era na nossa época e os meninos de hoje são muito mais difíceis. Não têm respeito nenhum!” Adaptar-se a essa situação era inconcebível para Elisa.

Ela manifestou aspectos de sua identidade discursiva ao relatar variadas atitudes que tomava na tentativa de minimizar os problemas relacionados à indisciplina. "Eu tentava ser muito brava com os alunos para ver se dava certo, não dava! Tentava ser carinhosa, mais cuidadosa com eles também e aí abusava da gente. Nem a direção não tinha controle dos meninos." Diante dessa situação, Elisa disse que já não mais encontrava motivação para o trabalho. "Aí eu falei assim: eu não quero mais! Isso não é para mim" e começou a ter problemas emocionais. "Eu chorava, ficava nervosa. Eu tava casando na época e já falava que não queria ter filho, porque esses meninos estão muito difíceis. Então, assim... a sala de aula me perturbava bastante." Os problemas emocionais vivenciados por Elisa poderiam ser consequência de um possível estado relacionado à Síndrome de *Burnout*, como aparece nas pesquisas de Codo (1999) e Silva (2006). Para Elisa, o rompimento com a docência causou-lhe sofrimento. Ela não encontrou sustentação para manter sua identidade institucional. "Eu fiquei muito na dúvida, eu sofri muito, porque eu estudei tanto, dediquei tanto para abandonar." Lapo e Bueno (2003) destacaram que a ruptura com a docência gera a sensação de fracasso, fato que ocorreu com Elisa. Segundo as pesquisadoras, "[...] toda perda é difícil e se torna ainda mais difícil e dolorosa quando associada ao confronto com as limitações e a sensação de impotência para reverter a situação e manter o que foi conquistado" (LAPO; BUENO, 2003, p. 79).

Mariana contou que se dedicava à preparação de aulas e tentava desempenhar um bom trabalho. Ela manifestou sua identidade discursiva, revelando como se reconhecia em sua prática e como acreditava que era reconhecida pelos pares da seguinte maneira.

"Eu não me via um professor que chegava ali na sala de aula simplesmente para cumprir meu horário. Eu planejava minhas aulas. Você prepara, você vai lá... busca, aí começa aquele questionamento: ah! Porque você é uma professora conteudista. Parte dos próprios colegas! Você só quer saber de conteúdo! Aí eu falava: gente, mas qual é o principal foco que a gente tem nesses meninos? Eu era vista como... Ah! Ela quer saber só de conteúdo!"
(Mariana)

A falta de reconhecimento de parte da comunidade escolar pelo seu trabalho descontentava Mariana e foi o principal motivo que a levou a romper com a profissão docente. "Você trabalha e não tem retorno de nada! Os meninos não te dão retorno. E, muitas vezes, eu peguei escola que nem a própria direção, a própria pedagoga não te dá. Eu já estava começando a ficar desgostosa com a profissão." Mariana não conseguiu encontrar sustentação

para manter sua identidade institucional devido a desestabilização de sua identidade discursiva. Por isso abandonou a docência.

Márcia mencionou que a maior dificuldade que encontrou na profissão docente foi a falta de comprometimento do governo e dos colegas de trabalho com a educação. A esse respeito, ela deu o seguinte depoimento.

“A maior dificuldade são os recursos humanos. Foi falta das pessoas assim..., responsáveis pelas escolas, isso junto tudo – políticos, de ter uma organização melhor. Eu acho que falta organização, faltam pessoas qualificadas para estar fazendo um trabalho bom na escola. Ou seja, as pessoas vêem o magistério como um bico. Vou lá dar uma aulinha e vou garantir meu salário do mês.” (Márcia)

Apesar dessa dificuldade, Márcia tentou realizar o seu trabalho da melhor maneira possível, independente da questão salarial. “O salário está baixo, realmente está, mas se eu decidi fazer isso aqui eu vou fazer da melhor maneira possível. Agora falar que o salário está baixo e entrar para a sala e fingir que dá aula, isso é hipocrisia.” Márcia também apontou o desinteresse dos alunos e a falta de apoio dos pais na educação dos filhos como fatores que geravam desmotivação para o trabalho. “Os alunos estão cada vez mais difíceis, as mães mandando os filhos para a escola achando que a gente tem que ser mãe deles e não elas. Isso estava me cansando.” Márcia manifestou parte de sua identidade discursiva dizendo como se reconhecia no trabalho e como achava que era reconhecida pelos seus colegas. “Porque você tenta fazer um trabalho legal e o seu colega fica (falando): você é boba, você vai fazer isso por 800 reais? Isso desanima!” Márcia permaneceu na docência enquanto não tinha opção por outra atividade profissional. “Eu ficava na escola por falta de opção de fazer outra coisa”. Apesar disso, declarou que “tentava fazer um bom trabalho”. A situação de dependência financeira, relatada por Márcia, em relação à docência retardou seu abandono da profissão. Para Lapo e Bueno (2003), “[...] se o professor não consegue outra atividade rentável, que garanta a sua sobrevivência e a de sua família, ele dificilmente deixará definitivamente o trabalho, por mais insatisfeito que possa estar” (LAPO; BUENO, 2003, p. 79).

Odilon revelou que gostava de exercer a atividade docente. “Lecionar! Nessa atividade você aprende, você ensina, você faz amizade. É muito bom andar pelas ruas e encontrar um ex-aluno que tomou rumo na vida. É como se você fizesse parte disso.” Apesar de gostar da profissão, Odilon declarou que sua vida familiar naquela ocasião não lhe permitia sustentar uma identidade institucional de professor.

“A justificativa para permanecer na docência antes de casar foi o gosto pela profissão. Após o matrimônio, esse gosto foi superado pela necessidade de recursos financeiros. Casei e tive dois filhos. Não dava para continuar com o salário de professor. Pressões familiares e sociais: ser homem e ganhar menos do que a esposa. Não é uma atitude machista, mas tratam-se de cobranças sociais.” (Odilon)

Embora a questão salarial tenha contribuído decisivamente para que Odilon abandonasse a profissão docente, sua identidade discursiva encontrava problemas na prática. “Infelizmente a maior dificuldade encontrada na prática do magistério era domesticar os alunos a ponto de deixá-los em condições de aprender, principalmente, os alunos do ensino fundamental.” As relações com pedagogos na escola também foram identificadas por Odilon como motivo de insatisfação no trabalho. “O que mais me desapontava, além dos vencimentos, era escutar, nas reuniões pedagógicas, os pedagogos falarem tanta retórica rasa que, na prática, em nada contribuía.” Ele também relatou que teve problemas de saúde na voz em consequência do seu desgaste com o trabalho. “Eu já estava sentindo problemas na voz. A fonoaudióloga não dava mais cinco anos de profissão se eu não reeducasse o uso da voz.” Além disso, Odilon lamentou “a falta de gratidão por parte da sociedade e a falta de dinheiro.”

Rodrigo desejou abandonar a profissão desde que ingressou na docência. “Eu queria largar a sala de aula. Desde quando eu entrei eu queria. Desde o primeiro dia eu vi que não era para mim.” No entanto, por questões financeiras, se manteve na profissão. “Só mantive mais por causa do retorno financeiro. Eu não tinha outra fonte de renda”. Rodrigo revelou que, ao ingressar na docência, teve dificuldade em direcionar sua identidade discursiva e não encontrou suporte institucional para tal. “Tentava ensinar e não tinha domínio de turma e nem respaldo da direção da escola, porque antigamente quando você não agüentava o aluno, mandava ele para direção”. Rodrigo relacionou suas dificuldades na prática de sala de aula com seu processo de formação no Curso de Licenciatura em Matemática.

“Formam a gente e não tem nada a ver com a prática. Algumas partes de conhecimento ajudou, tem que ter conhecimento teórico para ensinar algumas coisas. Mas, em questão de ensinar o aluno, você não precisa só de conhecimento, você precisa de domínio de turma, preparo para trabalhar com o povo, esse tipo de coisa. Conhecimento teórico é o que você menos precisa.” (Rodrigo)

O período em que Rodrigo permaneceu na docência gerou impactos na sua saúde. “Eu ficava muito estressado e nervoso. Eu ficava muito nervoso com o pessoal ao meu redor: amigos e família. Eu tentava controlar! Eu sentia problema na voz.” Rodrigo mencionou que

sua decisão de abandonar a docência somente se efetivou ao ser aprovado em um concurso público. Antes ele não tinha como romper com a docência, já que dependia financeiramente da profissão para se manter.

Para Carla, o desprestígio social e a desvalorização de sua identidade institucional de professora foram os principais motivos para a sua decisão de abandonar a docência. “Todo lugar que a gente chega e fala que é professora, o pessoal vira e fala assim: coitada! Não valoriza. É uma profissão que infelizmente não é valorizada.” Carla lamentou também a atitude descompromissada dos alunos e “o desrespeito dos pais.” Devido ao desgaste profissional em sala de aula, Carla teve problemas nas cordas vocais: “Eu tive que fazer cirurgia nas cordas vocais.” Mesmo diante dos problemas e insatisfações, Carla “gostava muito dos alunos”. Ela manifestou um aspecto de sua identidade discursiva em sala de aula ao dizer: “Eu conseguia manter a disciplina! Os meninos aprendiam”. Como entendia que na docência não teria chances de crescimento profissional, ela procurou outra atividade profissional e abandonou a docência.

“Como eu consegui, eu passei no concurso do banco, aí eu falei assim: pelo menos lá eu vou ter alguma chance de crescer na minha profissão. E também como eu trabalhava seis horas eu poderia voltar a estudar. Queria ter a chance de crescer também, coisa que como professora eu não ia ter. Eu ia continuar professora o resto da vida ou virar diretora, mas diretora também é temporário.” (Carla)

Concluindo: no caso do grupo dos ex-professores participantes desta pesquisa, produziram-se evidências de que os principais motivos que os levaram a abandonar a docência foram os conflitos vivenciados entre suas identidades institucional (incluindo a questão salarial) e discursiva. Em outras palavras, as condições de trabalho que sustentavam as identidades institucionais desses ex-professores mostraram-se conflituosas com a prática profissional que eles gostariam de ou acreditavam que deveriam exercer. Além disso, problemas de saúde com a voz (Marta, Odilon, Rodrigo e Carla) e transtornos emocionais, tais como queixas de cansaço e de nervosismo (Marlene, Elisa e Rodrigo) foram identificados como fatores que, somados aos conflitos aludidos, contribuíram para o abandono da docência. Tais problemas e transtornos convergem para os achados das pesquisas de Iqueda (2006); Codo (1999); Oliveira (2001); Gasparini, Barreto e Assunção (2005); Lemos (2005); Giovanetti (2006); Neves (1999) dentre outras, que também evidenciaram consequências do trabalho docente na saúde do professor. Acrescentem-se a isso depoimentos sobre tensões discursivas (de desempenho, conduta) entre: (i) os ex-professores e os alunos - desinteresse

dos alunos (Alana, Marta, Márcia, Carla, Elisa, Marlene, Rodrigo, Odilon e Evandro); (ii) entre os ex-professores e pais de alunos - ausência de participação dos pais na educação dos filhos (Alana, Carla, Márcia); (iii) entre os ex-professores e colegas - falta de comprometimento profissional de diretores e demais professores o que enfraquecia a qualidade das relações interpessoais (Marlene, Márcia); e a desilusão por crescimento profissional (Alana e Carla).

Toda essa situação acabou por influenciar a imagem que o professor almejava construir de si mesmo como profissional e os levou ao abandono da docência.

Neste capítulo identifiquei os motivos que levaram os professores pesquisados a permanecerem na docência, bem como as razões que contribuíram para o abandono da profissão docente por parte dos ex-professores participantes da pesquisa. A exposição de tais motivos e razões oferece uma resposta à primeira questão de pesquisa desta tese, considerando-se o contexto específico no qual a pesquisa foi realizada. Em relação à segunda questão, produziram-se evidências de que os professores permaneciam na docência devido à forte influência de suas identidades institucionais, ainda que vivenciassem tensões entre essas identidades e suas identidades discursivas. Tais tensões, no entanto, contribuíram decisivamente para o abandono da docência do segundo grupo dos sujeitos-participantes.

Na análise apresentada, com exceção de uma professora que permanecia na docência, não foram identificadas manifestações das identidades natural e de afinidade. Isso não quer dizer que os sujeitos de pesquisas não as tivessem. Creio que essas identidades não se manifestaram porque não se configuraram em fatores para explicar a permanência e/ou o abandono da docência por parte desses sujeitos.

No próximo capítulo apresento as histórias (construção de narrativas das narrativas) de David, Nair, Alana e Odilon, com o objetivo de aprofundar na análise dos dados.

Na escolha dos sujeitos para a construção dos estudos de caso privilegiei professores que manifestaram de modos distintos a influência de identidades, tal como propõe Gee (2000), na decisão pela permanência na docência. Além disso, tive em conta o tempo de carreira profissional (um deles com menos de dez anos de profissão e o outro na fase de aposentadoria) e os professores deveriam pertencer às diferentes escolas (A e B). Também considerei diferenças de gênero. Para a construção dos estudos de caso dos ex-professores, selecionei sujeitos (Alana e Odilon) que ocuparam cargos efetivos nas instituições onde

lecionavam, questões de gênero e tempo de exercício na profissão docente superior aos demais ex-professores.

7. AS NARRATIVAS DA PERMANÊNCIA E ABANDONO DA DOCÊNCIA

Neste capítulo enfatizo as singularidades das experiências que envolveram David e Nair na permanência da profissão docente e Alana e Odilon em seu abandono. A composição do enredo das narrativas a seguir procurou unificar os dados e lhes conferir significados, visando compreender o sentido que esses sujeitos davam à docência. Ao contarem suas histórias, David, Nair, Alana e Odilon explicaram suas escolhas profissionais demarcando suas experiências no tempo. Os relatos desses participantes resultaram em uma trama na qual apareceram, com maior recorrência, determinados aspectos que denomino *temáticas argumentativas*: o motivo pela escolha profissional, as dificuldades na prática docente, o impacto da licenciatura na prática docente, as perspectivas de futuro e o auto-conceito.

Construir os enredos em torno das temáticas aludidas teve como objetivo guiar-me na síntese dos eventos que marcaram a vida daqueles que optaram em permanecer ou abandonar a docência. A partir de uma perspectiva interpretativa baseada nas identidades institucional e discursiva de David, Nair, Alana e Odilon, essas temáticas foram tratadas.

No caso de Nair e David, as instituições em que atuavam eram as escolas A (região central de Belo Horizonte) e B (periferia de Belo Horizonte), respectivamente.

7.1 David – conflitos entre a permanência e o abandono da profissão docente

David fez o Curso de Sistemas de Informação (identidade institucional: bacharel em sistemas de informação por vocação). Durante sua formação profissional, a docência em matemática surgiu como profissão. Ao prestar serviço de manutenção em informática para uma escola da rede pública estadual, David foi convidado a participar de um projeto de informática na educação. Sua participação nesse projeto o conduziu à docência. David buscava recursos didáticos da informática na tentativa de despertar o interesse dos alunos pela matemática. Para auxiliar os alunos em suas dificuldades na disciplina, David propunha jogos computacionais: “Eu aproveitei um pouco da minha formação para trazer a matemática para a informática e tentar motivá-los de alguma forma a se interessarem pela matemática.”

David participou do projeto aludido por três anos. Nesse período, a escola necessitou de um professor de matemática para lecionar no ensino fundamental. Embora não sendo habilitado a lecionar, David pôde assumir a profissão docente (identidade institucional: professor de Matemática pelas circunstâncias da vida) conforme ditado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394). Apesar de docência não ter sido a escolha

profissional de David, ele sempre desejou lecionar física. “Eu sempre tive vontade de dar aula, mas não de matemática. Eu pensei que eu fosse dar aula de Física. Desde que eu cursava o ensino médio, eu tinha a intenção de dar aula de física. Tenho vontade ainda de fazer física, mas não tenho é tempo.”

David tinha seis anos de experiência profissional como professor de Matemática e compartilhava a docência com outro trabalho. No período da manhã atuava como professor e, nas tardes, era funcionário de uma empresa na área de informática. Num certo momento dessa trajetória profissional, o governo do estado de Minas Gerais promulgou uma Lei estabelecendo a efetivação de professores sem concurso público (Lei n.100/2007). Como David não tinha habilitação (oficial) para lecionar matemática, ele foi impedido de ser inserido no processo de efetivação. Nessa ocasião, David atuava como professor contratado e autorizado a lecionar. Foi, então, que buscou um Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para fazer a complementação pedagógica que lhe conferisse a habilitação para lecionar matemática. Obter tal habilitação significava, para David, a possibilidade de efetivação no cargo de professor de matemática e, conseqüentemente, o ganho de uma estabilidade empregatícia. “Para garantir a efetivação eu fui fazer a complementação pedagógica.”

O curso de formação de professores no qual David se matriculou durou seis meses, com aulas aos sábados durante todo o dia. As aulas eram destinadas à discussão de aspectos pedagógicos na educação. “Foi mais para a gente perceber o conceito de educação mesmo, porque esse curso de formação, ele não aborda nada de questão de conhecimento matemático”. David reconheceu que o curso lhe trouxe benefícios em relação à sua prática profissional. “Eu não conseguia entender o processo de aprendizagem. Entender a própria dificuldade do aluno, a limitação dele. Esse curso foi muito bom. Ficou muito na parte de psicologia mesmo, para entender o ser humano e saber as limitações dele.”

As dificuldades que David encontrou no ambiente escolar geraram desapontamentos com a profissão e desmotivação para o trabalho (identidades institucional e discursiva em conflito). Tais dificuldades incluíam: a ausência de recursos materiais: “a escola sempre propõe a gente que faça uma aula diferenciada, mas quando você precisa de recurso, você não tem”; condições de trabalho desfavoráveis: “a escola fica um caos o tempo todo; você não consegue trabalhar, porque há sempre um barulho danado que está acontecendo no corredor”; a falta de conhecimentos dos alunos como pré-requisitos em matemática: “eu tenho aluno que não sabe somar, não sabe dividir. Então, como é que você vai trabalhar o conteúdo da série se ele não aprendeu nem o básico do fundamental”; a falta de interesse dos alunos: “se o aluno

não tem o interesse de aprender dificulta a tarefa de ensinar” e, por fim, as relações interpessoais na escola. Dentre os problemas apontados por David, a ausência de pré-requisitos em matemática e a falta de interesse dos alunos eram os principais aspectos que dificultavam seu trabalho em sala de aula.

O anseio de David em desenvolver um bom trabalho recaiu na qualidade de suas relações interpessoais.

“Na escola são dois grupos. Geralmente naquela salinha onde eu estava é o grupinho dos professores que preocupam. Daquele outro lado, é o grupinho que vai com o oba oba. Eu não gosto muito de me misturar. Então, lá na escola são poucas as pessoas que eu me relaciono. Eu tento me relacionar com as pessoas que tem o meu perfil, que tenta levar a coisa a sério.”
(David)

A desorganização da administração escolar e a falta de compromisso dos colegas de trabalho também comprometiam o convívio de David na escola. “É uma administração que não participa das coisas. Você não vê ele (diretor) na escola, você não vê ele tomando uma atitude com nada.” Na pesquisa de Lapo e Bueno (2003), a qualidade das relações interpessoais aparece como um importante fator que contribui para o abandono da profissão docente.

David relatou que os problemas e dificuldades que enfrentava no ambiente escolar já tiveram outras dimensões, tais como o alto índice de violência (que foi reduzido) e a entrada de traficantes na escola (que foi abolida).

Apesar dos problemas e dificuldades aludidas, bem como da desmotivação para o trabalho, David continuava a investir na qualidade de suas aulas. “Eu estou sempre dedicando, apesar que desmotivado pela escola. Então, eu estou sempre estudando para tentar inovar as aulas, para tentar trazer o interesse do aluno” (manifestação de identidade discursiva em reconhecimento de si). Mesmo com esse esforço, ele lamentou ser reconhecido pela escola como um *carrasco* (manifestação de identidade discursiva por reconhecimento do *outro*). A justificativa para ser reconhecido como um certo tipo de pessoa, o *carrasco*, devia-se ao fato de que David não aprovava os alunos que, segundo ele, não tivessem aprendido os conhecimentos que ele acreditava serem necessários para se prosseguir no ano escolar seguinte.

“A escola mesmo, eles me veem como um carrasco. Porque, tipo assim... eles chegam e falam para mim: você tem que passar esse menino. Eu brigo, eu não passo. Se a pessoa não tem condição, eles não vão me fazer aprovar

um aluno sabendo que ele não tem condição. Mesmo que a legislação fala que eu tenho que passar o menino, eu não passo.” (David)

O depoimento acima evidencia conflitos entre as identidades institucional e discursiva de David na medida em que ele se recusava a seguir uma regra institucional na sua prática. A imagem que ele criava de si mesmo como professor (sério) confrontava com a maneira pela qual ele acreditava ser reconhecido (carrasco) por outros. A vivência de uma tensão entre o que ele acreditava ser como professor, o modo como era reconhecido e a maneira como gostaria de ser reconhecido é entendida também como um conflito em sua identidade discursiva.

A combinação de vários aspectos que incluíam desde as condições de trabalho até as relações interpessoais na escola geraram desgaste profissional em David. Ele confrontou seu desejo de desenvolver um bom trabalho com a realidade do contexto escolar que era marcada por inúmeros problemas e que destruíram suas expectativas como professor. “Provavelmente eu saio lá daquela escola, porque ali eu acho que eu não tenho condição. Eu não consigo aceitar o que a direção impõe.”

A estabilidade empregatícia era o principal fator que impedia David de abandonar a profissão e romper com sua identidade institucional.

“Hoje, o que tá me mantendo mais é só essa questão da efetivação. Porque eu não me sinto muito motivado a continuar, pelo menos em escola pública não. Porque a cobrança é sempre muito grande, mas o incentivo pro trabalho é muito pouco. Você só tem cobrança! Isso está me desmotivando bastante a continuar.” (David)

Por outro lado, um desejo de realização profissional impulsionava a carreira docente de David.

“Eu não tenho vontade de abandonar, apesar que, às vezes, eu fico muito revoltado e falo que vou abandonar, mas eu acho que não consigo. Eu ainda tenho a ilusão de que eu vou conseguir fazer um trabalho diferente (busca por redescrições de sua identidade discursiva). Então, é nisso que eu ainda fico insistindo.” (David)

A forte identidade institucional de David como professor aliada à garantia de estabilidade empregatícia mostraram ser os principais fatores que sustentavam sua permanência na docência.

7.2 Nair – vocação pela profissão docente

Além de atuar como professora da escola B, Nair lecionava em uma rede municipal de ensino na região metropolitana de Belo Horizonte para o ensino fundamental. A docência não foi a primeira escolha profissional de Nair. O seu desejo era fazer o Curso Engenharia Química. Como não podia se dar ao luxo de ficar por conta da engenharia química e precisava trabalhar, Nair decidiu fazer o curso de Licenciatura em Matemática. Sua decisão em construir uma identidade institucional de professora de Matemática se deu por dois motivos: (i) sempre gostou da disciplina; (ii) teve um professor de matemática que a influenciou, positivamente, a seguir na carreira docente. Em relação à opção pela profissão docente, Tartuce, Nunes e Almeida (2010, p. 475) argumentam que “[...] não se pode desconsiderar a imagem que os próprios professores constroem de si próprios – em palavras ou em atos – e que acaba influenciando seus alunos. Essa influência, quando positiva, pode se refletir em fatores de atração da carreira docente.”

O curso de licenciatura foi relevante para a formação profissional e para a prática em sala de aula de Nair. Para ela, a formação para a docência teve o significado de um instrumento para o desenvolvimento do seu trabalho. Nair sugeriu que as disciplinas de didática foram fundamentais para a sua formação. “A didática, na minha época foi muito boa. Aprendi muita coisa com o Renato e com a Elza que foram meus professores. Então, eu já tinha uma base boa e só tive que aperfeiçoar.” De maneira geral, ela apresentou somente aspectos positivos em relação à sua formação profissional. A esse respeito, Brown e Macnamara (2011) destacam que a formação do professor e a construção da identidade profissional estão completamente imbricados. Nair investiu também em dois cursos de pós-graduação *lato sensu*: uma especialização em matemática, e outra, em didática de ensino.

Para Nair, o curso de licenciatura não deveria ser o único responsável pela construção de saberes da prática do professor em sala de aula. De acordo com ela, cabe ao professor a busca contínua de novos saberes que poderão auxiliá-lo no seu trabalho. Além disso, em sua concepção, a sala de aula representa um espaço de formação profissional, já que a profissão requer uma preparação de trabalho constante visando levar o aluno a se interessar pela matemática.

“O conhecimento eu acho que a gente busca ele a todo momento. Porque, por exemplo, eu faço curso direto (busca por redescrições de sua identidade discursiva). Então, mesmo para aperfeiçoar em questão de didática. Então, eu ainda vou buscando. Você vai descobrindo, cada vez mais você vai descobrindo uma técnica melhor para ensinar. Eu levo os meninos a gostar de matemática mesmo.” (Nair)

Desde a sua escolha profissional, passando pela formação para a docência até o momento em que ingressou na docência, Nair tecia um jeito de ser como professora que era constantemente reelaborado. Ao longo dessa trajetória, ela incorporava valores e atitudes que concebia como sendo essenciais para o exercício da profissão. Tais valores e atitudes, declarou Gómez-Chácon (2010), participam da construção de sentido para a profissão e, conseqüentemente, da construção do que a autora chama de identidade profissional.

Nair caracterizou a busca por desenvolvimento profissional como aperfeiçoamento para a docência. Krzwacki e Hannula (2010) observaram que tal busca é resultante das *disparidades* entre a identidade no presente e a identidade ideal/almejada. Na ocasião da pesquisa, vi o relato de Nair como manifestação de suas identidades institucional e discursiva no presente. Seu desejo incessante em investir em novos saberes para a prática revelou a projeção daquilo que ela buscava para os alunos: o despertar de um gosto pela matemática. Nair sempre esteve em busca de algo novo para lhe auxiliar na prática pedagógica. Ela não se contentava com a sua identidade discursiva *a cada presente*. Estava sempre a redescrever sua identidade discursiva almejando o *ideal*.

A prática de Nair não era nenhum paraíso. O depoimento a seguir mostra as dificuldades que ela encontrava no trabalho. “O que eu acho que me atrapalha mais é quando o aluno não faz as atividades e aluno sem interesse. A dificuldade que eu tenho é essa questão do pai não estar ajudando em casa, da família mesmo.”

Essas dificuldades, contudo, não eram entraves para a permanência de Nair na docência. Em relação aos alunos, ela disse: “Eu tenho que conquistar o aluno e fazer com que ele aprenda a sua atividade. Conquisto esse menino para levar que ele goste de matemática.” Além disso, ela manifestou aspectos de sua identidade discursiva (reconhecimento de si) dizendo o seguinte.

“Eu sou dedicada, eu sou esforçada. Então, assim, eu não gosto de chegar atrasada. Eu sou muito dedicada, tudo que eu faço eu gosto de fazer bem feito. Eu levo o meu aluno a gostar de matemática, procuro facilitar o máximo para que ele aprenda e não pense que matemática é um bicho de sete cabeças. Tanto é que desde a primeira Olimpíada de Matemática eu tive um medalhista. Eu sempre tive, porque eu levo os meninos a gostar da Matemática mesmo.” (Nair)

Nair também relatou que os alunos reconheciam seu trabalho de forma positiva. A trajetória que Nair trilhava para a construção de sua identidade discursiva como professora de

matemática sofria influências da imagem que tinha de si mesma como profissional, do que ela sentia em relação aos alunos e da forma como acreditava ser reconhecida pelo seu trabalho. “Eu estive aqui sábado de manhã. Você precisa ver o alvoroço de alunos do 2º grau que vem para me ver. Para me ver, para falar para mim se eu vou dar aulas para eles no ano que vem. E eu estou aposentando.”

O valor que Nair atribuía à docência direcionava a sua prática pedagógica. E a questão salarial não era, para ela, motivo de desmotivação no trabalho. “Então, o pessoal fica falando de salário... quando eu entro esqueço quanto eu ganho. Eu trabalho, porque eu gosto. Eu acho que o magistério hoje, se você não gostar, você não fica, ou não faz um bom trabalho.” À frente de qualquer problema estava a sua satisfação em lecionar, reforçando sua forte identidade institucional.

7.3 Alana – conflitos na redescritção de identidade

Alana não tinha a docência como parte de seus planos profissionais. Ela terminou o ensino médio e por duas vezes fez vestibular para o Curso de Engenharia Química não obtendo êxito. Como gostava de matemática decidiu, então, fazer o curso de licenciatura nessa disciplina. “Na escola eu gostava de matemática. Era monitora, brincava de escolinha. Então, eu pensava assim: vou fazer matemática, mas não com aquela intenção realmente de dar aula, não tinha isso.” Próximo à casa de Alana havia uma instituição de ensino superior que oferecia o Curso de Licenciatura em Matemática. Isso também favoreceu sua escolha.

A formação para a docência no Curso de Licenciatura em Matemática conduziu Alana para a prática profissional como professora. Ao concluir o curso ingressou na carreira docente e investiu na profissão cursando uma pós-graduação em Educação Matemática dentre outros cursos voltados para a prática profissional.

Alana foi aprovada no concurso para professora de Matemática da rede estadual de ensino de Minas Gerais e teve dois cargos efetivos o que lhe garantiu estabilidade empregatícia. Alana permaneceu na docência por dez anos. Quando ingressou na profissão, ela era entusiasmada e lecionar lhe conferia muito prazer. “Quando eu entrei numa sala de aula, que eu dei aula no primeiro dia, era como se eu tivesse dado aula a minha vida inteira.”

Com o passar dos anos, Alana desgastou-se profissionalmente. Segundo ela, a causa disso relacionava-se à sua insatisfação diante dos problemas que encontrava no cotidiano de trabalho. Parte de sua insatisfação refletia sua contrariedade com a organização do sistema educacional (conflitos entre as identidades institucional e discursiva). “Quando o governo

impõe um sistema que você vai ter que aprovar os seus alunos querendo ou não.” Outra parte era devida à falta de interesse do aluno e do acompanhamento dos pais na educação dos filhos (tensões discursivas/de conduta entre Alana e os alunos e entre Alana e os pais). “Um fator que me desestimulou foi o desinteresse do aluno por ele saber que vai ser promovido e o próprio pai de não achar que aquilo ali é importante, de querer só que o filho dele seja promovido.” Alana também declarou que a impossibilidade de promoção profissional gerava desmotivação para o trabalho docente. “Vai te dando uma frustração de você não ter para onde ir mais.” Para Alana, a sobrecarga de trabalho e o baixo salário juntamente com o desinteresse dos alunos foram os principais motivos que a fizeram estabelecer novos planos profissionais e deixar a profissão docente.

Alana trabalhou durante oito anos numa mesma escola e percebia que os colegas de trabalho não permaneciam por muito tempo na docência. Tal fato a intrigava, pois a escola em que trabalhava era central e considerada referência em educação na comunidade. “Se esta escola é uma escola tão boa e todo mundo quer ficar aqui, cadê os professores mais velhos? A maioria, infelizmente se tem outra oportunidade sai. E, muitos que não saíram foi por não ter tido outra oportunidade.”

Alana relatou que grande parte dos seus colegas de trabalho criaram outra trajetória profissional e os poucos que permaneceram na docência se mantinham na profissão por causa da estabilidade empregatícia oferecida no cargo público. “Porque queira ou não, um cargo público te dá uma estabilidade e tem muitas pessoas que buscam essa estabilidade.”

Na esperança de que as condições de trabalho mudassem e que o professor fosse valorizado profissionalmente, Alana resistiu, durante dez anos, às dificuldades encontradas na profissão.

“Eu acho que todo mundo entra com uma expectativa e aí você aguarda para ver se sua expectativa vai ser superada, se vai ser atendida e você percebe que não. Em termos financeiros, em termos de realização igual eu já comentei. E os seus colegas começam a sair, alguns são mais afobados do que outros, uns tem menos paciência de esperar para ver até onde vai. E eu tive mais paciência. Eu fui esperando, esperando, esperando para ver se ia melhorar. Chegou num ponto que quase nenhum colega meu que entrou junto comigo estava na escola. Já tinham saído para outras atividades. Aí, eu não tinha assim, tantos motivos mais para ficar.” (Alana)

A possibilidade de deixar a docência só foi concretizada quando Alana conseguiu outro cargo público de forma a manter sua estabilidade empregatícia. Ela fez concurso para trabalhar em um banco. Como Alana dava quarenta horas aula semanais, seu tempo de

dedicação aos estudos para a realização da prova do concurso era limitado. Ficou surpresa com o resultado ao ser aprovada. Se, por um lado, ficou feliz com essa aprovação, por outro lado, sofreu ao pensar em deixar a docência. Como sua carga horária de trabalho no banco totalizava seis horas diárias, ela tentou manter um de seus cargos como professora. Mas não era admitido ela ter outra função pública. A decisão de romper com sua identidade institucional de professora foi difícil e sofrida. “Me deu aquele friozinho no coração de ter que exonerar, porque afinal você tem dez anos que está dando aula, então você tem aquela ligação.” A dificuldade de abandono da docência é relatada na pesquisa de Lapo e Bueno (2003, p. 78) ao argumentarem que “[...] a ruptura total e definitiva dos vínculos estabelecidos com a escola e com o trabalho docente, mesmo quando estes já estão enfraquecidos pelas dificuldades e insatisfações, é muito difícil de ser realizada.”

Alana avaliou que a melhor opção seria redescrever sua identidade institucional (e, conseqüentemente, a discursiva) ocupando um cargo de escriturária do banco. Segundo ela, o salário no banco era um pouco menor do que seu rendimento como professora, porém com uma carga horária de trabalho muito menor (30 horas semanais) em relação à docência (40 horas semanais). Como professora, Alana sentia-se sobrecarregada com o trabalho que começava na escola e terminava em casa, com várias horas dedicadas à preparação de aulas e outras tarefas que são inerentes à profissão. Além disso, no banco, Alana teria a possibilidade de promoção profissional, outro aspecto que considerou relevante em comparação com o exercício da docência: “Eu posso ser promovida em vários setores dentro do banco, fazendo coisas diferentes. Isso me estimula, não fazer sempre aquela mesma coisa.” Começou na nova atividade profissional carregando consigo a incerteza de ter realizado a opção correta.

Alana manifestou aspectos de sua identidade discursiva construída no tempo que se dedicou à docência e lamentou ter que reconstruir uma nova identidade. No extrato abaixo ela mostra como se reconhecia, como acreditava que era reconhecida por outros e como um certo outro a reconhecia quando dava aulas.

“Eu estou num setor que eu tenho contato com todo mundo que vai entrar, uma tarefa até bem banal que eu possa desenvolver... aí chega aluno meu: o professora o que você está fazendo aqui? O que tem acontecido muito no banco e eu tenho achado interessante: o que você tá fazendo aqui? Eu trabalho aqui. Nossa, você era tão boa professora! Porque que você saiu? Ah não! Prefiro você lá do que aqui! Quando fala isso mexe demais! Eu era boa no que eu fazia e agora eu estou tendo que começar tudo de novo e eu sempre tive reconhecimento do que eu fazia por parte dos meus colegas e de alguns alunos. E agora que eu saí que eu percebo mais ainda, porque as pessoas comentam: que eu era tão boa professora, por que que você saiu? Aí nesses momentos você balança. Nossa, eu era boa no que eu fazia, o pessoal

gostava do que eu fazia, e aqui eu estou tendo que começar, lá todo mundo sabia do seu valor, do seu potencial, da sua responsabilidade. Aí, esses momentos balança mesmo!” (Alana)

Embora estivesse trabalhando no banco na ocasião da pesquisa, sua identidade institucional de professora era ainda muito forte. Havia momentos em que se arrependia de ter abandonado a docência.

“Em alguns momentos eu me arrependo. Quando eu sei, por exemplo, que tem alguns eventos na minha escola, que tem festa junina, que tem alguma feira de ciência... dá vontade de ir lá pra ver como está, quando eu encontro os meus alunos... e tem acontecido muito comigo no banco.” (Alana)

Nos dez anos de profissão as relações interpessoais na escola eram fonte de satisfação para o trabalho de Alana. “Olha eu gosto muito de me relacionar com as pessoas. Eu gosto da troca de energia com os alunos, essa diferença de idade que tem entre eu e eles, a experiência deles.” E o prazer em lecionar ainda a acompanhava. “Eu falo que eu nasci para dar aula. Eu amo dar aula!” Contudo, em seu percurso profissional, o vínculo de Alana construído com a docência foi enfraquecendo, pois que não se realizava profissionalmente. “Tudo isso vai desgastando quando você não tem retorno. Tem que ter um retorno!” Tal situação evidencia conflitos entre as identidades institucional e discursiva de Alana. A forma como Alana concebia seu trabalho era confrontada com a imagem social da profissão docente (desvalorização profissional), favorecendo conflitos entre suas identidades institucional e discursiva.

Não era fácil para Alana reconstruir suas identidades institucional e discursiva em relação à docência.

“Eu vou ter que me encontrar ainda dentro do banco. Não é igual uma escola que você tem aquele calor com os seus colegas, com os alunos, que você tem aquele carinho. Por exemplo, chega uma pessoa lá que já tem três empréstimos... o colega não está nem aí se vai ter que oferecer mais dois... esse não é o meu perfil (altera o tom de voz para enfatizar a fala). Não é o meu perfil! Eu me preocupo... se a pessoa... mas, você vai pegar mais um? Eu não tenho essa coisa que eles tem, então eu sou diferente.” (Alana)

Alana tinha consciência de que no banco teria que se tornar uma pessoa diferente do que era como professora, porém sem se desvincular de seus princípios. “Eu tenho que encontrar um caminho que eu possa trabalhar, que eu possa crescer lá dentro, mas sem

necessariamente ir totalmente contra os meus princípios.” Também não desejava romper com sua identidade de professora, mas sem deixar o trabalho no banco. “Eu amo dar aula, tanto é que eu ainda pretendo voltar a dar aula. Eu falo que lá é o meu palco!”

Os depoimentos de Alana mostram como pode ser difícil para uma pessoa redescrever suas identidades institucional e discursiva para se estabelecer em um novo trabalho em função de identidades já construídas.

7.4 Odilon – obstáculos na sustentação da profissão docente

Odilon escolheu a docência como profissão quando ainda era adolescente, numa época em que, segundo ele, a escolha profissional é marcada por incertezas. “O adolescente fica transtornado com isso e não sabe o que ele quer. E aconteceu isso comigo na minha adolescência, na minha juventude.”

Um professor marcou de maneira especial a vida escolar de Odilon, exercendo forte influência em sua escolha pela licenciatura. “Eu escolhi o magistério justamente influenciado pelo meu professor. Eu pensei em ser professor, porque se eu formasse professor eu poderia dar aula igual a ele. Eu gostava muito do jeito dele dar aula, dele explicar. *Então, isso me encantava!*”. Na verdade, o desejo de Odilon era cursar a licenciatura em física, assim como o fez o professor que influenciou na sua decisão pela docência. Naquela ocasião, Odilon concebia a matemática como algo muito abstrato, o que, em sua opinião, não era o caso da física. Contudo, Odilon optou pela licenciatura em matemática porque essa licenciatura o habilitaria também para lecionar física. No decorrer do Curso de Licenciatura em Matemática ele desenvolveu gosto pela disciplina.

Passado o período de formação profissional, Odilon atuou como professor de matemática na rede pública estadual em Belo Horizonte durante seis anos e como professor de física no período de um ano. Nessa ocasião, Odilon ocupava dois cargos como professor efetivo na rede pública estadual o que lhe garantia estabilidade empregatícia.

Sobre a formação para a docência, Odilon revelou que parte dos saberes que ele adquiriu foram importantes para a sua prática em sala de aula. Em relação às disciplinas de didática oferecidas no curso de licenciatura, Odilon disse que, embora fossem interessantes, não levavam em conta a realidade da sala de aula. Para ele, o professor é formado na prática.

“Só a prática formará o caráter de um profissional e fará com que ele mereça ser chamado de professor. No magistério público você encontrará

professores de verdade, já no magistério privado, principalmente nas universidades, você encontrará bacharéis imitando professores.” (Odilon)

A fala acima indica que, para Odilon, o “merecimento de ser chamado de professor” depende do reconhecimento do outro (GEE, 2000), assim como ele reconhece um professor do magistério público e não reconhece, como professor, um docente do setor privado ou universitário.

Em relação às dificuldades encontradas no trabalho docente, Odilon mencionou a baixa remuneração e declarou que o principal problema residia em “domesticar os alunos” para deixá-los no ponto de aprender, “principalmente, os alunos do ensino fundamental.” Odilon também enfrentou dificuldades nas relações no trabalho, em especial, com os pedagogos os quais, na sua opinião, em nada auxiliavam na prática. “O que mais me desapontava, além dos vencimentos, era escutar, nas reuniões pedagógicas, os pedagogos falarem tanta retórica rasa que, na prática, em nada contribuía.” O desgaste com o trabalho levou Odilon a ter problemas com a voz.

Apesar das dificuldades, Odilon construiu vínculos com o seu trabalho, em particular, com os alunos. “Lecionar! Nessa atividade você aprende, você ensina, você faz amizade. É muito bom andar pelas ruas e encontrar um ex-aluno que tomou rumo na vida. É como se você fizesse parte disso.” Segundo Lapo e Bueno (2003), a construção de vínculos com a docência é diretamente dependente do contexto social e dos anseios pessoais do professor. E ainda, se esses vínculos não são fortes o suficiente para garantir a satisfação no trabalho, ou mesmo, se eles são rompidos, isso poderá desencadear o abandono da profissão. Ocorreu que Odilon não conseguiu manter os vínculos criados com a profissão e abandonou a docência. Seu casamento foi um marco em sua trajetória profissional como professor e, talvez, o elemento desencadeador do rompimento de Odilon com os vínculos da profissão docente. “Antes de casar foi o gosto pela profissão! Após o matrimônio, esse gosto foi superado pela necessidade de recursos financeiros.” Odilon teve dois filhos. O fato de sua esposa trabalhar e ter salário maior do que o dele gerou fortes pressões familiares e sociais. Para ele, “a dificuldade era não importar com a desproporção gerada entre a atuação profissional no magistério com a ofensa recebida em (no) contracheque.” Foi, então, que ele decidiu ir em busca de outra atividade profissional que lhe proporcionasse maiores rendimentos. Odilon ressaltou que essa decisão não se configurou como uma atitude machista, mas, sim, foi consequência da desvalorização social e da cobrança familiar (a que ele mesmo parecia se cobrar). “A falta de gratidão por parte da sociedade e a falta de dinheiro.”

Com base em Frade e Meira (2010), posso dizer que a escolha pessoal de Odilon não se sustentou sozinha. Ao contrário, ela foi condicionada às circunstâncias sociais e familiares a que Odilon estava sujeito numa certa fase de sua vida. Sob esse ponto de vista, não há como considerar isoladamente o desejo de Odilon em permanecer na docência se, por outro lado, as demandas familiares e sociais o condicionam ao abandono da profissão.

Na ocasião da pesquisa, Odilon cursava a graduação em direito e pretendia lecionar nessa área do conhecimento. Todavia, declarou que ser professor não seria sua principal atividade profissional. Odilon abandonou a docência quando foi aprovado em concurso para trabalhar no Tribunal de Justiça, que exigia formação em nível médio. No Tribunal de justiça a sua remuneração era superior ao salário de dois cargos que ele ocupava como professor de matemática. Sua pretensão era terminar o Curso de Direito e fazer outros concursos.

Na entrevista, Odilon não concordou com a utilização do termo abandono, pois considerava que essa expressão lhe causava um forte impacto emocional. Isso sugere a existência de conflitos que ele vivenciava na construção de uma nova identidade profissional. Ele declarou ainda que mudou de atividade profissional, mas que isso não representava o abandono definitivo da atividade docente.

As histórias apresentadas reforçam a análise e a interpretação dos dados apresentados no capítulo anterior. Nair e David manifestaram a força de suas identidades institucionais na permanência na docência. No caso de Nair, tal força é evidenciada pelo prazer que a profissão docente lhe proporcionava. No caso de David, sua identidade institucional sustentava-se em função da garantia de estabilidade empregatícia que a docência lhe oferecia. Apesar de David manifestar sua identidade institucional como forte influência para a permanência na docência, ele apresentou conflitos entre suas identidades institucional e discursiva, conflitos esses que o faziam duvidar entre a permanência ou abandono da profissão docente.

No caso de Alana, a manifestação de conflitos entre as identidades institucional e discursiva foi a causa de sua decisão pelo abandono da docência. Alana expressou sofrimento no processo de abandono da profissão docente e a dificuldade de reconstruir uma nova identidade institucional. Odilon deixou transparecer que o abandono da docência não foi um desejo meramente pessoal, mas devido a uma decisão que deveria tomar em função do seu contexto de vida.

A questão financeira apareceu de forma mais intensa nos relatos de Odilon e David do que nos depoimentos de Nair e Alana. David associou a permanência na docência com a

estabilidade empregatícia que representava uma garantia de renda, enquanto que Odilon também tinha estabilidade empregatícia como professor, mas o salário não condizia com suas necessidades.

As narrativas da permanência e abandono da docência convergem para a abordagem de Gee (2000) sobre a construção identitária no que se refere aos seguintes aspectos: (i) identidades são dinâmicas e estão em desenvolvimento contínuo; (ii) identidades são construídas nos diversos contextos de que os sujeitos participam; (iii) a construção de identidades pressupõe o reconhecimento de outros (indivíduos, instituições). Ainda, como sugerido por Frade e Meira (2010), vi que identidades não se constroem em função apenas dos desejos e julgamentos pessoais dos sujeitos mas, talvez e sobretudo, em função das contingências e circunstâncias a que esses sujeitos estão submetidos em um certo momento de suas vidas.

Dedico o próximo capítulo às considerações finais deste trabalho de tese.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi realizado com o objetivo de investigar a permanência na e/ou abandono da docência em matemática, sob uma perspectiva da construção identitária dos sujeitos. Participaram deste estudo dois grupos de professores de matemática que atuavam ou atuaram na rede estadual de ensino de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte: um constituído por nove docentes que atuavam na docência, e outro, por 11 sujeitos que abandonaram a profissão docente.

Para o desenvolvimento desta investigação utilizei a perspectiva teórica de Gee (2000) na qual: (i) a construção da identidade é concebida como um processo dinâmico, sempre sujeito a mudanças, que emerge de práticas sociais e culturais; (ii) o conceito de identidade está associado à ideia de um indivíduo ser reconhecido como um *certo tipo de pessoa* em determinado contexto. Isso quer dizer que os sujeitos constroem suas identidades em função dos posicionamentos que assumem nos diversos contextos sociais de que participam (múltiplas identidades). Como vimos no capítulo 3 desta tese, Gee (2000) propõe quatro tipos de identidade para se compreender a construção identitária: *Identidade Natural*, identificada como estado (Natureza – biológica); *Identidade Institucional*, identificada como posição institucional assumida por vocação ou imposição; *Identidade Discursiva*, identificada como características individuais resultantes de interações com outros (pessoas, contextos) e *Identidade de Afinidade*, identificada a partir das experiências vivenciadas em *grupos de afinidade*. A partir desses quatro tipos de identidade, os motivos revelados pelos professores que os levaram à permanência ou ao abandono da docência foram examinados.

Os dados desta pesquisa foram produzidos por meio de entrevistas de tipo qualitativo semiestruturada e as informações nelas obtidas foram tratadas como narrativas dos sujeitos-participantes.

Os professores que permaneceram na docência disseram que a busca por uma posição profissional sustentada institucionalmente prevaleceu como determinante na escolha por essa profissão. A construção de uma identidade institucional mostrou-se preponderante nas escolhas desses professores pela docência, ainda que manifestada de maneiras distintas. Para a maioria desse grupo de professores, a construção de uma identidade institucional ocorreu principalmente em função das circunstâncias a que estavam envolvidos em determinada época de suas vidas. Poucos foram os casos (apenas três) em que a construção de uma identidade institucional como professor ocorreu por vocação.

Os resultados de pesquisa apontam também para a predominância da identidade institucional como forte influência para a permanência na docência. Os motivos que levaram o grupo de professores em questão a sustentarem suas identidades institucionais permanecendo na profissão docente foram: vocação profissional, dificuldade de idealizar novas perspectivas profissionais, conquistar uma posição profissional, garantia de estabilidade empregatícia e ter uma atividade rentável. Entretanto, para a maioria desses professores, a sustentação da identidade institucional foi relatada como um processo árduo, pois a realidade encontrada no contexto educacional não era compatível com a realidade idealizada, gerando conflitos entre as identidades institucional e discursiva. Tais conflitos conduziam alguns à incerteza entre a permanência ou o abandono da profissão docente.

Assim como no grupo de professores que permaneciam na docência, no grupo de ex-professores, a manifestação da identidade institucional na escolha pela docência foi predominante. Para a maior parte desse grupo também foram as circunstâncias de suas vidas que os direcionaram para profissão docente. Entre os 11 ex-professores pesquisados apenas quatro construíram uma identidade institucional como professores de matemática por vocação. A maneira como os ex-professores concebiam a docência era confrontada com as condições de trabalho que os impedia de realizar aquilo que eles acreditavam ser o papel do professor, gerando conflitos entre as identidades institucional e discursiva. E tais conflitos (incluindo a questão salarial) influenciaram esses ex-professores para a decisão de abandono da profissão docente. E, ainda, as narrativas dos ex-professores expressaram a manifestação de tensões discursivas (de desempenho, conduta) entre os ex-professores e os alunos - desinteresse dos alunos; entre os ex-professores e pais de alunos - ausência de participação dos pais na Educação dos filhos; entre os ex-professores e colegas - falta de comprometimento profissional de diretores e demais professores que enfraquecia a qualidade das relações interpessoais; e a desilusão por crescimento profissional. O abandono da docência representou entre os ex-professores a busca por realização profissional.

O desprestígio e a desvalorização profissional em combinação com os problemas que afligiam a docência geravam conflitos entre as identidades institucional e discursiva, tanto no grupo de professores que permaneciam na docência, quanto no grupo de ex-professores. O reconhecimento profissional e a valorização do trabalho eram essenciais para estabelecer vínculos com a docência impedindo o abandono da profissão. Não se tratava apenas do reconhecimento da escola e dos alunos, como alguns ex-professores expressaram por meio da manifestação de suas identidades discursivas. Mais do que isso, era necessário o reconhecimento social e das autoridades governamentais na formulação de políticas públicas

que valorizem o trabalho do professor (questão salarial, condições de trabalho, organização do sistema educacional).

Os estudos de caso dos professores David e Nair que permaneciam na docência na época da pesquisa e dos ex-professores Alana e Odilon reforçaram as interpretações da análise geral realizada no capítulo 5. Nair optou pela profissão docente para construir uma identidade institucional por vocação pela profissão, enquanto David assumiu a docência em função de seu contexto de vida. David e Nair manifestaram suas identidades institucionais como forte influência para a permanência na docência. Nair reforçou sua identidade institucional ao relatar sobre seu prazer com a profissão docente. Por outro lado, David manifestou conflitos entre suas identidades institucional e discursiva, conflitos esses que causavam em David uma incerteza sobre a permanência na docência. A força de sua identidade institucional mostrou-se presente na garantia de estabilidade empregatícia.

Alana evidenciou a dificuldade de abandono da profissão docente e o embate vivenciado na reconstrução de sua identidade institucional. Odilon manifestou que o seu desejo de permanecer na docência não podia prevalecer diante das demandas sociais dos contextos dos quais ele participava.

Vi também por meio das narrativas de Nair, David, Odilon e Alana que a manifestação de identidades ocorre mediante as contingências e circunstâncias vivenciadas pelos sujeitos em determinadas épocas de suas vidas e, não apenas, em função de suas individualidades conforme proposto por Frade e Meira (2010).

Muitos dos motivos evidenciados nesta pesquisa, que levam à permanência ou ao abandono da profissão docente aparecem na literatura, conforme mostrei na discussão realizada no capítulo 2 deste trabalho. Contudo, o *olhar* para o abandono e a permanência na profissão, em termos da perspectiva sobre identidade adotada nesta pesquisa, conduziu a uma interpretação diferenciada dos dados se comparada com essa literatura. Ao interpretar o fenômeno da permanência e do abandono da profissão docente em termos da perspectiva de Gee (2000), vi como as identidades dos sujeitos de pesquisa se manifestavam em relação a dois *subcontextos* particulares do trabalho docente: o institucional, ditado pelas forças da instituição à qual pertenciam, e o discursivo, referente a como os sujeitos se reconheciam e/ou acreditavam serem reconhecidos em seus ambientes de trabalho, bem como interagiam com outros (alunos, pais, pares) em suas práticas. Tal perspectiva possibilitou uma interpretação dos dados em função, não somente, dos desejos, escolhas e julgamentos pessoais, mas, sim, das contingências e circunstâncias a que os participantes da pesquisa estavam sujeitos em certos momentos de suas vidas, conforme sugerido por Frade e Meira (2010). Nesse sentido, a

descrição, por parte de Gee (2000) de a identidade institucional ser assumida por vocação ou imposição, deveria ser ampliada para contemplar também a existência de uma identidade institucional construída por contingências e/ou circunstâncias.

Como implicações pedagógicas deste estudo, é preciso considerar que a maneira como os professores de matemática negociam suas identidades pode interferir na sua prática em sala de aula. A partir do estudo realizado nesta tese de doutorado reconheço que a identidade docente é sempre reconstruída num contexto histórico e social que transforma constantemente as ações do professor no seu ambiente de trabalho e na prática profissional do professor de matemática. A participação do professor não é levada em conta pelas autoridades governamentais na estruturação do processo educacional. A margem de participação docente é limitada e, até certo ponto, desconsiderada. O professor é submetido a relações de poder que interferem diretamente na forma como ele desenvolve seu trabalho. O controle externo é que determina os objetivos do trabalho docente e, até mesmo, a metodologia do seu trabalho. Tudo isso pode interferir na prática profissional do professor, gerando conflitos entre identidades institucional e discursiva que poderão conduzir ao abandono da profissão docente.

Acredito que reforçar a identidade institucional do professor de matemática por meio de sua identidade discursiva seja um meio de impedir que ele se desvie de sua profissão. Em outras palavras, ao construir uma identidade discursiva que permita uma representação positiva da profissão, o professor de matemática pode reforçar sua identidade institucional. Isso porque o sentido conferido à profissão está relacionado com a maneira como o professor é reconhecido profissionalmente pela sociedade. Qual seria o caminho para reforçar a identidade institucional dos professores de matemática por intermédio de sua identidade discursiva? Esse é um questionamento que pode contemplar futuras investigações que se interessem pela temática desenvolvida nesta tese.

REFERÊNCIAS

ALRO, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALVES, Francisco Cordeiro. A (in)satisfação dos professores: estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997, p. 81-115.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.57, p.579-594, Dez. 2007.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Ana Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

APEOC. **Análise comparativa salarial: professores das redes estaduais no Brasil**. Disponível em: <http://www.apeoc.org.br/extra/pesquisa.salarial.apeoc.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010.

ARAÚJO, A.P. **Formação do professor de matemática: realidade e tendências**. 1990. 201f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da USP, São Paulo.

ARROYO, M.G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.2, n. 5, p. 5-23, jan.1980.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BARRETO, B. Professora e aluno na escola básica: encontros e desencontros. **Revista da Associação Nacional dos Docentes**, São Paulo, v.1, n.2, p.42-45, 1981.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; LOUZADA, Ana Paula. Dor-desprazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade. **Psicol. USP**, São Paulo, v.18, n.4, p. 13-34, out./dez. 2007.

BARROS, Delci de Souza. **A evasão de professores do magistério público estadual de Goiânia**. 2002. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v.19, n.44, p.19-32, abril,1998.

BATISTA, Anália Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Org). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. Cap.3, p. 60-85.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, novembro/2003.

BOALER, J. Exploring the nature of mathematical activity: using theory, research and working hypotheses” to broaden conceptions of mathematics knowing. **Educational Studies in Mathematics**, Stanford, CA. v. 51, n. 1-2, p. 3-21, Jul. 2002a.

BOALER, J. The development of disciplinary relationships: knowledge, practice and identity in mathematics classrooms, **For the Learning of Mathematics**, v.22, n.1, 42-47, 2002b.

BOALER, J., William, D. & Zevenbergen, R. The construction of identity in secondary mathematics education. In: MATOS, J. F.; SANTOS, M. (Eds), **Proceedings of the 2nd International MES Conference**. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da FCUL, 2000, p. 192 – 202.

BOALER, J.; GREENO, J. Identity, agency, and knowing in mathematical worlds. In: BOALER, J. (Ed.) **Multiple Perspectives on Mathematics Teaching and Learning**. Stamford, CT: Ablex, 2000, p. 171-200.

BORBA, Marcelo de Carvalho (Org.). **Tendências internacionais em formação de professores de matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOVO, Audria Alessandra. **Formação continuada de professores de matemática para o uso da informática na escola: tensões entre proposta e implementação**. 2004. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

BRASIL. **Censo da educação superior: 2009, 2010**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP/MEC, 2010.

BRASIL. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Ministério da Educação/INEP, 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatisticas/professor2003>. Acesso em: 12 abr. 2010.

BRASIL. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. CNE/ CEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2010.

BROWN, T. Mathematical identity in initial teacher training. In: DOUGHERTY, B.J; ZILLIOX, J. (Eds.), **Proceedings of the 2003 Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. Honolulu: Hawaí: PME, 2003, v. 2, p. 151–156.

BROWN, T., MCNAMARA, O. **Becoming a Mathematics Teacher: Identity and Identifications**. London: Springer; 2011.

BROWN, T. Lacanian theory and new teacher subjectivity. In: PINTO, M. M. F.; KAWASAKI, T. F. (Eds.), **Proceedings of the 34th Conference of the International**

Group for the Psychology of Mathematics Education, Belo Horizonte, Brazil: PME, 2010. v.1, p.257-261.

BRUNER, J. Life as narrative. **Social Research**, v. 54, n. 1, p. 11-32, 1987.

CAMPOS, Maria Clara do Amaral. **O Afastamento da sala de aula e o percurso profissional de uma escola da rede estadual de Belo Horizonte**. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte.

CAMPOS, Vera Lúcia Silveira Leite. **Causas do desânimo e abandono dos professores das séries iniciais do ensino fundamental: representação social**. 1993. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro.

CAMARGOS, D. **As emoções & a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CARDOSO, et al. **O stress nos professores portugueses**, estudo IPSSO 2000. Portugal: Porto Editora: 2002.

CARNEIRO, Vera Clotilde Garcia. Professora de Matemática iniciante: uma visão da docência como profissão. **Zetetiké**, Campinas, v. 5, n. 7, p. 7-23, 1997.

CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do ensino da matemática**. São Paulo: Cortez, 1990.

CHACÓN, Inés M^a Gómez. **Matemática Emocional: os afetos na aprendizagem matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: LANE, S. T.; CODO, W. (Orgs). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 58 – 75.

CONNELLY, M. e CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigacion Narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995, p. 11-59.

CODO, Ándrea Alessandra; VASQUES-MENEZES, Iône. A si mesmo como trabalho. In: CODO, Wanderley (org). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999a. Cap.28, p. 368-383.

CODO, Wanderley (org). **Educação: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é Burnout? In: CODO, Wanderley (org). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999b. Cap.13, p. 237-254.

CUNHA, M.I. O bom professor e sua prática. Campinas: Papirus, 2004.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.

D'AMBROSIO, Beatriz. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. **Pró-proposições**, v.4, n.1 [10], p.35-41, março,1993.

DELCOR, N., S. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.20, n.1, p. 187-196, jan./fev. 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. “Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa” In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-42.

DEWEY, J. **Democracy and Education**. New York: The Free Press, 1916.

DOTTA, **Leanete Teresinha Thomas**. **Percursos identitários de formadores de professores**: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas. 2010. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, v.24, p.213-225, 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, março, 2002.

DUBAR, Claude. **A socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, c1994.
 ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, p.41-61, 1991.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p.105-130.

ESTEVE, J.S., **O Mal-estar Docente**. Bauru: EDUSC, 1999.

FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em Formação de Professores de Matemática. In: FIORENTINI, D. (Org). **Formação de Professores de Matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, p. 19-50, 2003.

FIORENTINI, Dario. **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FIORENTINI . A Pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n.29, p.43-70, 2008.

FRADE, C.; MEIRA, L. The Social Nature of Affective Behaviors and the Constitution of Identity. In: PINTO, M; KAWASAKI, T. (Eds). **Proceedings of the 34th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. Belo Horizonte: PME, 2010, v. 1, p. 262-266.

FRADE, C.; ROESKEN, B.; HANNULA, M. Identity and affect in the context of teachers' professional development. In: PINTO, M; KAWASAKI, T. (Eds). **Proceedings of the 34th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, Belo Horizonte, Brazil: PME, 2010. v.1, p. 247-279.

FRADE, C. A natureza social das condutas afetivas e a constituição da identidade junto a professores de matemática. **Projeto submetido ao CNPq para Renovação da Bolsa de Produtividade PQ 2007-2010**, 2010.

FREITAS, M. T. M; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Revista Horizontes**, Itatiba, v. 25, n. 1, p. 63 - 71, jan./jun. 2007.

GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Identidade de professores iniciantes de matemática que participam de grupos colaborativos. **Revista Horizontes**, Itatiba, v. 26, n. 2, p. 31- 43, jul./dez. 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p.45-56, mar. 2005.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Professor e Professor de Matemática: das informações que se tem acerca da formação que se espera. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n.1/2, p. 215-238, jan. 1997.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNCAO, Ada Avila . O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p.189-199, mai./ago. 2005.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, v. 22, n.12, p.2679-2691, dez. 2006.

GATTI, B. A. et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: Fundação Victor Civita. **Estudos e pesquisas educacionais**. São Paulo: v. 1, n. 1, 2010.

GATTI, B.G.; ESPOSITO, Y.L.; SILVA, R.N. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 48, p. 248-260, ago. 1994.

GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.98, p. 85 – 90, ago.1996.

GAZZOTTI, A. A.; VASQUES-MENEZES, I. Suporte afetivo e o sofrimento psíquico em *burnout*. In: CODO, Wanderley (org). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 261-266.

GEE, James Paul. **La ideologia en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones**. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

GEE, J.P. Identity as an Analytic Lens for Research in Education; **Review of Research in Education**, v.25, p. 99 – 125, 2000.

GEE, James Paul. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v.8, n. 44, p. 714-725, 2001.

GIOVANETTI, Rodrigo Manoel. **Saúde e apoio no trabalho**: estudo de caso de professores da educação básica pública. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDIN, G.; ROESKEN, B. & TOERNER, G. Professionalism and identity - on the structured NATURE of affect, motivation, and beliefs. In: PINTO, M; KAWASAKI, T. (Eds), **Proceedings of the 34th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, Belo Horizonte, Brazil: PME, 2010. v.1, p.250-256.

GOMES, L. **Trabalho multifacetado de professores/as**: a saúde entre limites. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde, Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro.

GÓMEZ-CHACÓN, I. M. The local and the global affective structures in mathematics learning and the construction of professional identity. In: PINTO, M; KAWASAKI, T. (Eds), **Proceedings of the 34th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, Belo Horizonte, Brazil: PME, 2010. v.1, p. 272-277.

GOULART, Jussara Mendes Moreira. **Formação do professor de Matemática**: entre a competência técnica e a dimensão ética. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GROOTENBOER, P.; SMITH, T.; LOWRIE, T. Researching identity in mathematics education: the lay of the land. In: GROOTENBOER, P; ZEVENBERGEN, R.; CHINNAPPAN, M. (Eds.), **Proceedings of the 29th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia**, Adelaide, AU, MERGA: PME, 2006. v. 2, p. 612–615.

GROULX, L.H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 95-124.

GUIDINI, S.A. **O futuro professor de Matemática e o processo de identificação com a profissão docente** – estudo sobre as contribuições da prática como componente curricular. 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S.; WOODWARD ,K. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2004.

HODGEN, J. Identity, motivation and teacher change in primary mathematics: a desire to be a mathematics teacher. In: MCNAMARA, O. (Ed), **Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics**. v. 24, n.1, p. 31 – 36, 2004.

HOLLAND, D. **On the shoulders of Bakhtin and Vygotsky**: towards a cultural-historical, social practice theory of identity and social movements. III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2095.doc>. Acesso em: 15 maio 2012.

HOLLAND, D.; LACHICOTTE Jr., W.; SKINNER, D.; CAIN, C. **Identity and Agency in Cultural Worlds**. Boston: Harvard University, 1998.

IMENES, L. M. **Um estudo sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem da matemática**. 1989. 326 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

IQUEDA, Adriana Pereira Defina. **Auto-percepção da voz e interferências de problemas vocais**: um estudo com professores da rede municipal de Ribeirão Preto/SP. 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado em saúde na comunidade) - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto.

JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente, **Katálisis**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, jul./dez. 2004.

JESUS, S. N. de; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação: Revista da Faculdade de Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 52, p. 39-58, 2004.

KADDOURI, M. Dinâmicas identitárias e relações com a formação. In: BRITO, V. L. F. A. (org.). **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

KRZYWACKI, H. & HANNULA, M. Tension between present and ideal state of teacher identity in the core of professional development. In: PINTO, M; KAWASAKI, T. (Eds), **Proceedings of the 34th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, Belo Horizonte, Brazil: PME, 2010. v.1, p.267-271.

LAPO, Flavinês Rebolo. **Professores retirantes**: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público no estado de São Paulo (1990-1995). 1999. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O Abandono do Magistério: Vínculos e Rupturas com Trabalho Docente. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 13, n.2, p.243-276, 2002.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p.65-88, março, 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T (Org). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **A aventura (Auto) Biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEMOS, Jadir Camargo. **Carga psíquica no trabalho e processos de saúde em professores universitários**. Florianópolis, 2005. 147 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

LEMOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. 2009. 315 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo.

LERMAN, S. Learning mathematics as developing identity in the classroom. In: LILJEDHAL, P.(Ed.), **Proceedings of the Canadian Mathematics Education Study Group**. University of Ottawa: CMESG, 2006, p. 3-13.

LERMAN, S. Agency and identity: Mathematics teachers stories of overcoming disadvantage. In T.Y. Tso (Ed.), **Proceedings of the 36th International Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, Taipei, Taiwan: PME: 2012, v.3, p. 99 - 106.

LEVY, G. C. T. M.; NUNES SOBRINHO, F. P.; SOUZA, C. A. A. Síndrome de *Burnout* em professores da rede pública. **Produção**, v. 19, n. 3, p. 458-465, set./dez. 2009.

LIMA, F. et al. Humanização do posto de trabalho docente: uma alternativa ergonômica na inclusão educacional. In: NUNES SOBRINHO, F. P. (Org.). **Inclusão educacional pesquisas e Interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

LIMA, Tânia de. **Atratividade da Carreira Docente: Um estudo em uma escola da rede pública de ensino de um município da grande São Paulo**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p.271-296.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1179-1201, out. 2007.

MARQUES, Adalberto Teles. **Cultura e construção de identidade: uma narrativa de adolescentes**. 2008. 181 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MATHEUS, Amanda Aparecida de Oliveira Fernandes. **O Professor de Matemática e a Constituição de sua Identidade Profissional Frente às Políticas Públicas**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba.

MEAD, G. H. (1934), **Mind, Self, and Society**. Chicago, Chicago University Press.

MEIRA, Camila Jardim. **Processos identitários docentes: adesão e desistência**. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999. Cap.3 p. 153 – 158.

MORAES, Gláucia Cabral. **Identidade de professores que ensinam Matemática: produzindo verdades sobre práticas pedagógicas**. 2010. 131 f. (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NEVES, M. Y. **Trabalho docente e saúde mental: a dor e a delícia de ser (estar) professora**. 1999. 277 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais**. 2001. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Medicina da UFMG, Belo Horizonte.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Jogo de espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NUNES SOBRINHO, F. P. O stress do professor do ensino fundamental: o enfoque da Ergonomia. In: LIPP, M. E. N. (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 81-94.

OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006.

ODELIUS, Catarina Cecília; RAMOS, Fernanda. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. In: CODO, Wanderley (org). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. Cap.25, p. 338-354.

OLIVEIRA, H. M. ; CYRINO, M.C.C.T. A formação inicial de professores de Matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência. **Interacções**, Lisboa, v. 7, n.18. p. 104-130, 2011.

OLIVEIRA, H. Percursos de identidade do professor de Matemática em início de carreira: O contributo da formação inicial. **Quadrante**, Lisboa, v.13, n. 1, p.115-145, 2004a.

OLIVEIRA, H.M.A.P. **A construção da identidade profissional de professores de matemática em início de carreira**. 2004b. 570f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.

OLIVEIRA, M. G. **Condições de trabalho, gênero e saúde: sofrimento e estresse**. Um estudo de caso com os profissionais docentes do ensino superior privado de Belo Horizonte. 2001. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1999, p. 199 – 220.

PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (Org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PASSOS, Marinez Meneghello; MARTINS, João Batista; ARRUDA, Sergio de Mello. Ser professor de Matemática: escolhas, caminhos, desejos. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 11, n. 3, p. 471 – 482, dez. 2005.

PASSOS, Meneghello Marinez. **Ser professor de matemática e a reconstrução da subjetividade: estudo realizado com alunos do 1º ano do curso de Matemática da Universidade Estadual de Londrina**. 2004. 230 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PEREZ, Geraldo. Formação de professores de matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 263 – 282.

PICADO, L. **Mal-Estar e Bem-Estar Docente**. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0474.pdf>. Acesso em: 15 jun.2009.

PONTE, João Pedro da; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PONTE, João Pedro; OLIVEIRA, Hélia. Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. **Revista de Educação**, v. 11, n. 2, p. 145-163, 2002.

PONTE, J. P. Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In: PONTE, J. P.; MONTEIRO, C.; MAIA, M.; SERRAZINA, L.; LOUREIRO, C. (Eds.), **Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Que formação?** Lisboa: SEM-SPCE, p.193-211, 1995.

PONTE, J. P., OLIVEIRA, H., & VARANDAS, J. M. O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. In: FIORENTINI, D. (Org.), **Formação de professores de Matemática:**

explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 159-192.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 215 – 253.

RAMPINI, Elisabete A. **Currículo e identidades docentes: o caso da proposta curricular da secretaria da educação do Estado de São Paulo**. 2011. 115p. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RAPOSO, Lucy Rosane Oliveira Vieira. **Aqui é o meu lugar!?** Um estudo sobre a permanência de professoras na docência em escolas rurais. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

REINHOLD, Helga. H. Burnout. In: LIPP, M.E.N. **O stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2006, p. 63-80.

ROCHA, Sheila Silva. **O Abandono no Espelho: Um Retorno ao ponto de partida: Por que ainda permanecem, no exercício do magistério os profissionais da rede oficial de ensino do município do Rio de Janeiro**. 1996. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ROCHA, L.P.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional do professor de Matemática em início de carreira no Brasil. **Quadrante: Revista teórica e de investigação**. Lisboa: APM, v.15, n.1-2, p.145-168, 2006.

RODRIGUES, Alexandre José. **Um estudo das identidades matemáticas de alunos do ensino médio da escola preparatória de cadetes do ar**. 2010. 185 f., Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ROMA, J. E. **As representações sociais dos alunos da Licenciatura em Matemática sobre a profissão docente**. 2010. 250 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RORTY R. **Contingency, Irony, and Solidarity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

SFARD, A. & PRUSAK, A. Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. **Educational Researcher**, v. 34, n. 4, p. 14-22, 2005.

SILVA, Kátia Maria Fernandes. **Lecionar: um ato de amor ou somente o exercício de uma profissão?** 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, São Paulo.

SILVA, Veleida Anahi da. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.

SILVA, M.E.P. Burnout: por que sofrem os professores? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v.6, n.1, p.89-98, 2006.

SILVA, S. R. V. da. **Identidade cultural do professor de matemática a partir de depoimentos (1950-2000)**. 2004. 259f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade do Estado de São Paulo, Rio Claro.

SILVANY-NETO, A. M. et al. Condições de trabalho e saúde de professores da rede particular de ensino de Salvador, Bahia. **Revista Bahiana de Saúde Pública**, v. 24. n. 1/2, p. 42-56, jan/dez. 2000.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus editorial, 2002.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley (org). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999b. Cap.4, p. 89-110.

SORATTO, Lúcia; RAMOS, Fernanda. *Burnout* e relações sociais no trabalho. In: CODO, Wanderley (org). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes; 1999, p. 272-77.

SOUSA, Josimar de. **A construção da identidade profissional do professor de Matemática no Projeto de Licenciaturas Parceladas da UNEMAT/MT**. 2009. 280 p. (tese de Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Márcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105 – 1121, dez. 2011 .

SOUZA, Janderson Vieira de. **A identidade profissional do professor de Matemática frente aos ciclos de formação e desenvolvimento humano do município de Goiânia à luz da Etnomatemática**. 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SCHWARTZ, R. B. **Attracting and retaining teachers**. OECD Observer , n. 261, May, 2007. Disponível em: <http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/2235/>. Acesso em: 20 mai. 2007.

STRAUSS, Anselm L. **Espelhos e máscaras: a busca da identidade**. São Paulo: Edusp, 1999. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

TOMAZ, Vanessa Sena; DAVID, Maria Manuela M. S. **Interdisciplinaridade: e aprendizagem da matemática em sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

UNESCO. **O perfil do professor brasileiro: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p.178-187, ago. 2006.

VIOLANTE, Maria Lúcia V. Identidade e Marginalidade. In: (Orgs.) BASSIT, A Z.; CIAMPA, A da C. **Identidade: Teoria e Pesquisa**. São Paulo: EDUC, 1985 – (Série de Cadernos da PUC). p. 141- 146.

ZANINI, Renato. **A identidade profissional do professor de Matemática frente ao trabalho docente no ensino fundamental em ciclos**. 2006. 147 f. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1999.

ZATTERA, Mara Neves. **(Re)significando a profissão docente: motivos que levam os professores e as professoras permanecerem no magistério e suas implicações na constituição da identidade profissional**. 2002. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul.

ZIVIERI NETO, Orestes. **Tempo e saberes: a constituição do professor experiente em matemática**. 2009. 232f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara (SP).

WALSHAW, M.. Preservice mathematics teaching in the context of schools: An exploration into the constitution of identity. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 7, n. 1, p. 63-86, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES QUE PERMANECIAM NA DOCÊNCIA

Identificação

- Nome:
- Idade:

Escolaridade

- Instituição onde cursou a Licenciatura:
- Ano de conclusão do curso;
- Cursou (cursa) Pós-Graduação *lato sensu* / Curso / Instituição;
- Cursou (cursa) Mestrado / Curso / Instituição;

Atividade profissional

- Carga horária de trabalho.
- Exerce outra atividade profissional?
- Tempo de atuação na docência.
- Atuação em outra rede de ensino?
- Qual o(s) motivo(s) que o fez (fizeram) escolher o Curso de Licenciatura em Matemática?
- O que os mantém na atividade docente?
- Pretende continuar trabalhando como professor?
- Em relação à prática da atividade docente, quais as principais dificuldades que enfrenta no exercício de sua profissão?
- Você já teve a necessidade de afastamento da atividade docente durante a sua trajetória profissional? Em caso afirmativo, explique o(s) motivo(s) para tal afastamento?
- Qual o impacto da formação recebida no Curso de Licenciatura em Matemática sobre a atuação profissional? (Como aplicam os conhecimentos adquiridos no Curso de Licenciatura na prática em sala de aula?).

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES QUE ABANDONARAM NA DOCÊNCIA

Identificação

- Nome:
- Idade:

Escolaridade

- Instituição onde cursou a Licenciatura:
- Ano de conclusão do curso;
- Cursou (cursa) Pós-Graduação *lato sensu* / Curso / Instituição;
- Cursou (cursa) Mestrado / Curso / Instituição;

Atividade profissional

- Qual(is) o(s) motivo(s) que o fez (fizeram) escolher o Curso de Licenciatura em Matemática?
- Tempo que atuou na docência antes de abandonar a profissão / Carga horária de trabalho exercida quando lecionava
- Em qual rede de ensino estava atuando? Em que níveis de ensino atuou?
- Quando ingressou no magistério, desejava ser professor(a)? Em caso negativo, qual era sua escolha profissional?
- O que o manteve nesse período na atividade docente?
- Qual(is) o(s) motivo(s) principal(is) que lhe fez (fizeram) abandonar a docência?
- Exercia outra atividade profissional concomitantemente à docência?
- Atualmente você está exercendo outra atividade profissional? (Em caso afirmativo relatar sobre a função desempenhada)
- Em relação ao trabalho docente, o que mais lhe agradava e o desapontava na escola?
- Em relação à prática da atividade docente, quais as principais dificuldades que enfrentou no exercício de sua profissão?
- Qual o impacto da formação recebida no Curso de Licenciatura em Matemática sobre a atuação profissional? (Você aplicava os conhecimentos adquiridos no Curso de Licenciatura na prática de sala de aula?).

- Você era assíduo na escola durante o período em que lecionava? (Em caso negativo, justifique a resposta).
- Você já teve a necessidade de afastamento da atividade docente durante a sua trajetória profissional? Em caso afirmativo, explique o(s) motivo(s) para tal afastamento?
- Pretende voltar a trabalhar como professor?