

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FLÁVIO DE LIGÓRIO SILVA

CARÊNCIA DE PROFESSORES LICENCIADOS EM MATEMÁTICA EM CORRENTE:
um estudo a partir das representações sociais

Belo Horizonte – MG

2018

FLÁVIO DE LIGÓRIO SILVA

CARÊNCIA DE PROFESSORES LICENCIADOS EM MATEMÁTICA EM CORRENTE:
um estudo a partir das representações sociais

Tese apresentada ao 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.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação Matemática

Orientadora: Professora Doutora Cristina de Castro Frade

Belo Horizonte – MG

2018

S586c
T

Silva, Flávio de Ligório, 1985-
Carência de professores licenciados em matemática em Corrente : um estudo a partir das representações sociais / Flávio de Ligório Silva. - Belo Horizonte, 2017.
297 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Cristina de Castro Frade.
Bibliografia : f. 267-282.
Anexos: f. 283-289.
Apêndices: f. 290-297.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses. 3. Professores de matemática -- Formação -- Teses. 4. Licenciatura -- Teses. 5. Matemática -- Licenciatura -- Teses. 6. Representações sociais -- Teses. 7. Professores -- Condições de trabalho -- Teses. 8. Professores - - Ambiente de trabalho -- Teses. 9. Professores -- Satisfação no trabalho -- Teses. 10. Escolas públicas -- Teses. 11. Educação e Estado -- Piauí -- Teses. 12. Piauí -- Educação -- Teses. 13. Corrente (PI) -- Educação -- Teses.

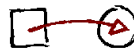
I. Título. II. Frade, Cristina de Castro. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



Faculdade de
Educação da UFMG



Programa de Pós-
graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão
Social

Flávio de Ligório Silva. *Carência de professores licenciados em matemática em Corrente: um estudo a partir das representações sociais.*

Tese apresentada ao 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.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação Matemática

Orientadora: Professora Doutora Cristina de Castro Frade

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Cristina de Castro Frade – Orientadora
Centro Pedagógico/UFMG

Profa. Dra. Karine dos Santos Dias
Campus Corrente - IFPI

Profa. Dra. Eliane Scheid Gazire
PUC-MG

Profa. Dra. Samira Zaidan
FaE/UFMG

Prof. Dr. Plínio Cavalcanti Moreira
UFOP

Belo Horizonte, 9 de janeiro de 2018.

*A todos os professores
em suas lutas, angústias e alegrias
experimentadas junto de seus alunos
em todas as salas de aula do Piauí,
dedicamos.*

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Às pessoas do Piauí que colaboraram para realização desta pesquisa, em especial aos professores e outros atores do sistema educacional piauiense e correntino.

Aos meus familiares, em especial, a minha mãe, Maria Geralda, minha irmã, Sabrina e minha afilhada, Lavínia.

Aos colegas de trabalho, sobretudo, o professor Antônio Celso e meus amigos, o professor Carlos e o professor Marcelo, que tanto me ajudaram na realização desta empreitada.

Ao Diretor do *Campus* Corrente do Instituto Federal do Piauí, professor Laécio, e ao Reitor desse mesmo Instituto, professor Paulo Henrique, pela contribuição na liberação das minhas atividades docentes.

Aos professores, aos colegas da pós-graduação e demais servidores da UFMG.

Aos professores membros da banca de qualificação, pela disponibilidade de contribuir com esta pesquisa.

Aos professores membros da banca de defesa, pela disponibilidade de avaliar o trabalho.

Especialmente, à minha orientadora, professora Cristina Frade, pela contribuição com este trabalho e por acreditar em sua viabilidade, desde o início.

*O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e
depois desinquieta. O que ela quer da gente é
coragem. O que Deus quer é ver a gente
aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no
meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio
da tristeza!*

*A vida inventa! A gente principia as coisas, no
não saber por que, e desde aí perde o poder de
continuação – porque a vida é mutirão de todos,
por todos remexida e temperada.*

*... o mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não
foram terminadas – mas que elas vão sempre
mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior.
É o que a vida me ensinou.*

*Em termos, gostava que morasse aqui, ou perto,
era uma ajuda. Aqui não se tem convívio que
instruir. Sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o
pensamento da gente se forma mais forte do que
o poder do lugar. Viver é muito perigoso...*

*Viver é muito perigoso; e não é não. Nem sei
explicar estas coisas. Um sentir é o do sentente,
mas outro é o do sentidor.*

*... a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas
vai dar na outra banda é num ponto muito mais
embaixo, bem diverso do em que primeiro se
pensou. Viver nem não é muito perigoso?*

*Dói sempre na gente, alguma vez, todo amor
achável, que algum dia se desprezou....*

*Todos estão loucos, neste mundo? Porque a
cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que
estão para haver são demais de muitas, muito
maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de
aumentar a cabeça, para o total. Todos os
sucessos acontecendo, o sentir forte da gente –
o que produz os ventos. Só se pode viver perto de
outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de
ódio, se a gente tem amor. Qualquer amor já é
um pouquinho de saúde, um descanso na loucura.*

(Guimarães Rosa)

*Mas na profissão, além de amar tem de saber. E o
saber leva tempo pra crescer.*

(Rubem Alves)

RESUMO

O fenômeno da carência de professores licenciados em matemática em Corrente, cidade localizada no extremo sul do Piauí, é o objeto de investigação desta tese. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que participaram um grupo de onze docentes atuantes em escolas públicas da região, subdivididos entre professores e gestores. Partiu-se, inicialmente, da apresentação de informações de interesse sobre a municipalidade e dados históricos sobre a educação piauiense, da colonização à redemocratização em 1985, com vistas a estabelecer a descrição do cenário de investigação. A carência de professores licenciados em matemática em Corrente foi observada sob a ótica da teoria das representações sociais de Moscovici, considerando sua abordagem processual, e Jodelet (2001), adotada como referência principal, além de outros autores. Foram estabelecidos como pressupostos os estudos sobre a profissão e a condição docente, atratividade profissional, a adequação da formação dos professores, a precarização de suas condições de trabalho, a escassez de professores, bem como análises de outros autores sobre planos que normatizam, em situações particulares, a carreira do magistério em instituições públicas de ensino, em outros contextos. Para a produção de dados, priorizaram-se as narrativas produzidas pelos atores em entrevistas não-estruturadas e semiestruturadas, com posterior análise de conteúdo, tal como preconizado por Bardin (2016). Os resultados encontrados mostraram um conjunto de representações sobre a carência, vinculando-a a outras representações, tais como a concepção da docência como trabalho parcial e fonte de renda complementar, a questão da sua baixa atratividade profissional, bem como a formação improvisada de muitos professores que ensinam matemática na região. Têm-se, ainda, o descompasso entre as opções de formação e o mercado de trabalho locais, a desvalorização dos professores e do trabalho que exercem, o uso do emprego público de professor para controle da máquina pública e hegemonia da classe política governante numa situação de clientelismo, personalismo e fisiologismo políticos, dentre outros. Tais representações ancoram-se, ainda, numa visão negativa de matemática e seu ensino, objetivada sob o signo do “bicho-de-sete-cabeças” ou “bicho-papão”, bem como evidenciaram concepções de ensino-aprendizagem atreladas à pedagogia centrada no professor, tal como teorizado por Becker (2012a).

Palavras-chave: Carência de professores; Representações sociais; Condição docente; Trabalho docente; Educação Matemática

ABSTRACT

The phenomenon of the teachers licensed in mathematics lack in Corrente, a city in the extreme south of Piauí, is the object of investigation of this thesis. This is a qualitative research, involving a group of eleven teachers working in public schools in the region, subdivided between teachers and managers. Initially, information about the municipality and historical data on the education of Piauí, from colonization to redemocratization in 1985, was presented with the purpose of establishing the description of the research scenario. The mathematics teachers lack in Corrente was observed from the perspective of Moscovici's theory of social representations, considering his procedural approach, and Jodelet's (2001), adopted as the main reference, in addition to other authors. Studies on the career and the teaching condition were established as presuppositions, evidencing the question of the replacement and professional attractiveness, the adequacy of teacher training, the precariousness of its working conditions, shortage of teachers, as well as the analysis carried out by other authors on the plans that regulate the teaching career in the public institutions, in other contexts. For the obtaining of data, the narratives produced by the subjects in unstructured and semi-structured interviews were prioritized, with a subsequent content analysis as recommended by Bardin (2016). The results showed a set of representations about the lack, linking it to other representations, such as the conception of teaching as partial work and source of complementary income, the question of its low professional attractiveness, as well as the improvised formation of many teachers who teach mathematics in the region. There are also mismatch between local training options and the labor market, the depreciation of teachers and the work they do, the use of public employment to control the public machine, and the hegemony of the ruling political class in a situation of political patronage, personalism and physiology, among others. These representations are also anchored in a negative perspective of mathematics and its teaching, objectified under the sign of the "seven-headed bug" or "boogeyman", and evidenced the teaching-learning conceptions linked to the teacher centered pedagogy, as theorized by Becker (2012a).

Keywords: Teacher shortage; Social representations; Teaching condition; Teaching work; Mathematics Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bandeira e Brasão do Piauí.....	43
Figura 2 - Localização do município de Corrente	44
Figura 3 - Bandeira e brasão do município de Corrente	45
Figura 4 - Morro do Papagaio	45
Figura 5 - Rio Corrente na década de 1980	46
Figura 6 - Rio Corrente em 2016.....	47
Figura 7 - Instituto Batista Correntino	49
Figura 8 - Igreja Batista.....	49
Figura 9 – Imagem representativa de um grupo de cangaceiros	50
Figura 10 - Xilogravura representando cangaceiros.....	51
Figura 11 - ExpoCorrente 2016.....	52
Figura 12 - Cavalgada e Concurso de Carro de boi na ExpoCorrente 2016	52
Figura 13 - Procissão do Festejo de Nossa Senhora da Imaculada Conceição, Padroeira de Corrente.....	53
Figura 14 - Sentidos do termo representação	79
Figura 15 - Questões a serem respondidas no modelo de paradigma.....	159
Figura 16 - A carência de professores como causa e consequência da representação negativa sobre a matemática escolar	238
Figura 17 - Câmara Municipal de Corrente	291
Figura 18 - Prefeitura Municipal de Corrente.....	291
Figura 19 - Serra Dourada com Dois Irmãos.....	292
Figura 20 - Paróquia Divino Espírito Santo (Nova Corrente)	292
Figura 21 - Instituto Batista Correntino	293
Figura 22 - Igreja Batista.....	293
Figura 23 - Morro do Pico	294
Figura 24 - Cerrado Piauiense.....	295
Figura 25 - Cerrado Piauiense com serra ao fundo.....	296

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil etário do professorado brasileiro (2016)	101
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões das representações sociais	83
Quadro 2 - Categorias de adequação da formação docente	105
Quadro 3 - Propostas estruturais e emergenciais para o enfrentamento da escassez de professores no Brasil	122
Quadro 4 - Classes da carreira docente nas escolas estaduais do Piauí conforme a Lei nº 4212/1988 e LC nº 71/2006	127
Quadro 5 - Comparação entre as formas de ascensão na carreira de acordo com a legislação de 1988 e de 2006	128
Quadro 6 - Comparativo entre o que estabelecem diferentes legislações sobre a carreira docente no Brasil.....	132
Quadro 7 - Análise da Lei Ordinária 462 de 2009	134
Quadro 8 - Cursos de nível superior em Corrente	137
Quadro 9 - Diferenças entre a pesquisa quantitativa e qualitativa.....	143
Quadro 10 - Temas elencados na entrevista exploratória.....	147
Quadro 11 - Roteiros das entrevistas realizadas com professores e gestores.....	151
Quadro 12 - Categorias emergentes nas entrevistas exploratórias.....	162
Quadro 13 – Codificação A: docência como trabalho parcial e complemento de renda.....	162
Quadro 14 - Tematização A.....	163
Quadro 15 – Codificação B: docência em matemática pouco atrativa e improvisos na formação	168
Quadro 16 - Tematização B	170
Quadro 17 – Codificação C: o descompasso entre formação e atuação	175
Quadro 18 - Tematização C.....	176
Quadro 19 – Codificação D: a desvalorização docente	179
Quadro 20 - Tematização D.....	182
Quadro 21 – Codificação E: questões de cunho político	189
Quadro 22 - Tematização E	193
Quadro 23 – Codificação F: a realidade da carência de professores de matemática e suas causas	198
Quadro 24 - Tematização F	203
Quadro 25 - Codificação G: o professor não-licenciado	204
Quadro 26 – Tematização G	209
Quadro 27 - Codificação H: a licenciatura <i>versus</i> a prática	216
Quadro 28 – Tematização H.....	223
Quadro 29 - Codificação I: consequências da carência e como diminuí-la.....	231
Quadro 30 - Tematização I	235
Quadro 31 - Paradigma das representações da carência de professores licenciados em matemática em Corrente.....	257

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distância rodoviária de Corrente a alguns municípios brasileiros.....	47
Tabela 2 - Síntese dos dados do IBGE sobre Corrente	53
Tabela 3 - Evolução do Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM) em Corrente.....	55
Tabela 4 - Incidência de Pobreza em Corrente (PI) no ano de 2003	56
Tabela 5 - Percentual de docentes piauienses por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona e etapa/modalidade de ensino - 2015	106
Tabela 6 - Percentual de docentes em Corrente por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona e etapa/modalidade de ensino - 2016	107
Tabela 7 – Valores da gratificação por regência por regência de classe	130
Tabela 8 - Formação dos professores que ensinavam matemática na rede municipal/2015	138
Tabela 9 - Formação e situação funcional dos professores que ensinam matemática na rede estadual em Corrente/2015.....	138
Tabela 10 - Número de participantes da pesquisa.....	144
Tabela 11 - Remuneração dos professores do estado do Piauí/2015.....	187
Tabela 12 - Dados do Sistema Nacional de Informação de Gênero (2010)	282

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA	Bahia
CAAEE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Certificado de Avaliação de Títulos
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEP	Comitê de Ética de Pesquisa
DF	Distrito Federal
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FaE	Faculdade de Educação
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GRE	Gerência Regional de Educação
IBC	Instituto Batista Correntino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEx	Instituto de Ciências Exatas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFPI	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MATOPIBA	Maranhão, Tocantins, Piauí, Bahia
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho

PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PE	Pernambuco
PI	Piauí
PIBID	Programa de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ	Rio de Janeiro
RS	Representações sociais
SD	Superior doutor
SE	Superior especialista
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEE-MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SL	Superior licenciado
SM	Superior mestre
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TO	Tocantis
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

PRÓLOGO	15
INTRODUÇÃO	20
1 CENÁRIOS DE ENCONTRO	33
1.1 CORRENTE.....	39
1.2 EDUCAÇÃO NO PIAUÍ, DA COLONIZAÇÃO À REDEMOCRATIZAÇÃO	56
2 O UNIVERSO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	74
2.1 O DOMÍNIO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	74
2.2 A PESQUISA EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	84
3 SOBRE A CONDIÇÃO DOCENTE	89
3.1 DOCÊNCIA, MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO.....	89
3.2 FORÇA DE TRABALHO DOCENTE, REPOSIÇÃO E ATRATIVIDADE PROFISSIONAL.....	95
3.3 ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	102
3.4 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E ESCASSEZ DE PROFESSORES	108
3.5 TENTATIVAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL.....	118
3.6 A CARREIRA DE PROFESSOR NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO PIAUÍ	124
3.7 A CARREIRA DE PROFESSOR DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CORRENTE.	131
3.8 UM PANORAMA INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO EM CORRENTE NA ATUALIDADE	136
4 METODOLOGIA	141
4.1 MODALIDADE DA PESQUISA	141
4.2 SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO.....	144
4.3 OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	145
4.4 PROCEDIMENTOS EMPÍRICOS	152
4.6 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS.....	154
5 NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES	160
5.1 ENTREVISTA EXPLORATÓRIA.....	161
5.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: questões comuns a professores e gestores	197
5.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: questões específicas propostas aos gestores ..	230
6 DIMENSÕES DAS REPRESENTAÇÕES DA CARÊNCIA DE PROFESSORES LICENCIADOS EM MATEMÁTICA EM CORRENTE	240
6.1 A CARÊNCIA DE PROFESSORES E SUAS DIMENSÕES.....	241
6.2 PARADIGMA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA CARÊNCIA DE PROFESSORES LICENCIADOS EM MATEMÁTICA EM CORRENTE	257
6.3 REVISITANDO ÀS QUESTÕES DE PESQUISA	259
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	261
EPÍLOGO	265
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	266
ANEXO 1	282
APÊNDICE 1	289
APÊNDICE 2	291

PRÓLOGO

*Tudo no mundo começou com um sim.
(Clarice Lispector, 1977/1998a, p. 11)¹*

Eis aqui o meu canto. O meu brado, ei-lo. São minhas confidências, in confidências, inconfidências... das memórias que tenho, desde que me mudei de Minas para o Piauí, em busca de melhores condições de trabalho e, por conseguinte, de vida, algumas marcaram-me mais do que outras. São elas que nos conduzem, você e eu, até aqui. Deixe-me dizê-las.

“Sim”, eu disse “sim” para o Piauí, e não foi um “sim” fácil, desses que dizemos mecanicamente a uma moça na padaria! Foi outro “sim”, desses que acontecem em casamentos, que fazem a barriga doer, o corpo tremer e as mãos suarem diante da decisão e do compromisso assumido. Ao dizê-lo, também disse “não” para outras tantas coisas! Pedacos de vida que ficaram para trás em Minas, pessoas que deixei, gente que não vou ver crescer sob os meus olhos...

A palavra prólogo vem do grego προλογος que passou ao latim prologus, designando as cenas iniciais de uma trama teatral em que se dava a apresentação do tema da peça antes da entrada do coro de vozes que a acompanhava. Por extensão de seu significado, ao longo do tempo, passou a assinalar o preâmbulo ou prelúdio dos textos escritos. É nesse sentido que apresento aqui estas linhas introdutórias. Este prólogo não narra um romance policial ou uma aventura quixotesca. Antes, é a memória, em parte, representada com tintas mais coloridas do que eram em seu tom de cinza original, que eu gostaria de compartilhar com aqueles que me leem, às vezes fazendo confidências. Outras vezes, meu desejo é que o leitor se coloque em meu lugar, participe da cena sentindo o mesmo que senti, temos as in confidências. Ouso dizer, também, que partilho alguns segredos, coisas escondidas nos recônditos da memória, sensações e sentimentos que permito vir a lume como um desabafo, minhas inconfidências.

* * *

¹ A primeira data refere-se ao momento da publicação original e a segunda à edição consultada. Doravante, será mantido esse esquema quando for necessário.

É dia 8 de setembro de 2014. Faz duas semanas que tomei posse como professor efetivo do Instituto Federal do Piauí. Ainda estou cansado da viagem que fiz de Teresina até aqui, em Corrente. Minhas pernas doem, ainda inchadas, das 34 horas, 17 para ir, 17 para voltar, em que fiquei sacolejando dentro de um ônibus desconfortável. Meu receio é o de que tanto tempo parado tenha causado algum problema circulatório mais grave. Fiquei lá uma semana e minha sensação é a de que fiquei um mês. Como é quente aquele lugar! Não conseguiria morar ali nunca! Mas nunca diga nunca, preciosa lição.

Adentro um pátio de calçamento no meu campus. Será “meu” mesmo? Nada parece familiar. Pareço não pertencer a nada e a paisagem nenhuma. “Pertencer”, “pertencimento”, essas são categorias sociais tão estranhas, eu não me sentia parte de tantas paisagens e cenas em Minas. Muitas vezes, eu via a mim mesmo como um expectador externo. Eu parecia apenas um ator a dizer um texto decorado. Matrix² e Erving Goffman³ andam mexendo demais comigo...

Desço da moto e o sol brilha forte, fustigando minhas vistas. Meus olhos ardem e tudo fica turvo, por um breve instante. Os Dois Irmãos imponentes na beira da Serra Dourada desaparecem e logo retornam. O ar quente sobe do chão, como um vapor, adentra minhas narinas, queimando. Mesmo Curvelo, a Boca do Sertão das Minas Gerais, sendo quente, não se compara...

– Meu Deus, que calor – penso adentrando o Instituto. – Como é quente esse Piauí! Meu primeiro compromisso da tarde será uma reunião em que dividiremos, entre nós, as aulas e na qual vamos descobrir a rotina do campus, como funcionam os cursos e o ensino de matemática ali. Somos, os da matemática, um grupo de oito, trabalhando no Ensino Médio, nos Cursos Técnicos concomitantes e subsequentes, e no Ensino Superior, na Licenciatura em Matemática e na Tecnologia em Gestão Ambiental.

A reunião acontece e saio de lá coordenador da licenciatura e professor de Geometria Analítica e Trabalho de Conclusão de Curso, ambas disciplinas desse mesmo curso.

* * *

² Produção de ficção científica do cinema americano. Trata-se de uma trilogia que questiona os limites da realidade experimentada pelo ser humano, colocando em xeque conceitos como pertencimento, atuação social, realidade, ficção, dentre outros.

³ Erving Goffman (1922-1982) foi um cientista social, sociólogo e antropólogo de origem canadense. Em sua obra “A representação do eu na vida cotidiana”, o cientista faz uma análise dramaturgica da atuação social dos indivíduos comparando-os a atores em uma peça teatral.

Passam-se os dias. Às vezes, estranho o lugar, às vezes, sinto-me em casa, aqui no Piauí. As pessoas são muito simples e eu amo isso. Há outras linguagens, outros costumes, modos de ser, de agir e de comer... O corpo das pessoas fala o que as palavras muitas vezes não conseguem expressar. Em meus ouvidos, chegam outras expressões: é um tal de “bem aqui”, “bem ali”, “bem acolá”, palavras repetidas à exaustão. É um “naaaaaaam” bem cantado para dizer “não” na boca daquele que também diz “nunca precisou”.

Oxe! A feira sexta-feira à tarde com cheiro forte de coentro, dos temperos, o feijão verde sendo debulhado na hora, quadrados marrons, às vezes amarelos ou alaranjados, de doce de buriti. E tem caju, cajuí, cajuína, e tem manga, as carnes expostas de um porco abatido (ou será um bode ou um carneiro?), o sanfoneiro tocando a zabumba e o tocador batendo o triângulo. É forró, ao vivo, tocado no calor da tarde, animando a feira, enquanto as pessoas compram a mistura para passarem a semana. As ruas apinhadas do centro, próximo ao Banco do Brasil, gente que se vai para “os interiores” de Parnaguá, do Riacho Frio, da Fazenda de Cima, da Fazenda do Meio, do Morro Cabeça no Tempo, de Curimatá, de Gilbués, de Cristalândia, de Monte Alegre, é gente que sobe e que desce a rua Ipiranga, que enche as lojas de produtos agropecuários, comem um lanche na Favorita, compram uma roupa ou um calçado na Lojas Coelho.

Da rua, vou para casa tirar o suor que escorre na testa. Saio do banho sem saber se estou molhado ou se estou suado... hora de vestir uma calça, botar a mochila nas costas... computador e livros... mais uma noite de aula. E é sexta. Mais tarde tem seresta no Bar do Puquinha e eu já dei minha palavra para o pessoal de que vou.

Na sala de aula, poucos alunos, disciplina especial. Em minha cabeça, o problema é simples, escrito no pequeno quadro branco, a tinta azul do pincel... só o silêncio... Como incomoda esse silêncio! Ninguém mexe um lápis... caras de espanto a me encarar. É só resolver uma equação do segundo grau... Acho que eles estão pensando: “o que esse maluco sai lá de Minas Gerais e vem cheirar aqui, botando essas coisas complicadas aí pra gente?”. Hesito diante deles e pergunto qual o problema. As cabeças todas baixas, não me olham. De repente, uma aluna fita o meu olhar. A altivez no rosto, a expressão de desafio, ela me encara e me responde:

– Eu não sei nada disso aí não!

Atônito, devolvo-lhe a pergunta: – Como não sabe? Você já não é professora? Não leciona lá no Caxingó? – seja lá o que significar isso, naquele momento só repeti as informações obtidas na apresentação deles – Como você ensina seus alunos da 8ª série então – indaguei entre nervoso e bravo. Ela me respondeu:

– *Quando a gente está em sala de aula e surge algum conteúdo que a gente não sabe, a gente tem duas escolhas: ou a gente estuda, por conta própria, ou a gente pula. Eu nunca aprendi essas matérias de equação, de função, aí não. Meus professores não ensinavam nada, nem formados eles eram. Quando eu estava na escola, os meus professores pulavam. Às vezes, eu pulo também...*

* * *

Em Corrente, está todo mundo (ou quase todo mundo do Instituto, meus colegas) longe da sua família. Esta é minha sensação constante em relação às pessoas com as quais convivo, principalmente, no trabalho. Como diria o Papa Francisco, estamos no fim do mundo, nas periferias existenciais, como o pontífice gosta de falar. É um por todos e todos por um e eu me ajeito num grupo de trabalho com outros dois professores de matemática do campus. Somos os três mosqueteiros. São meus amigos, estamos sempre juntos, trabalhamos juntos e eles me distraem um pouco, dão-me conselhos, tiram-me de minha solidão de estar só a aproximadamente 1600 km de distância de onde morava antes, Belo Horizonte, a cidade que mais amei na vida, em que deixei sonhos e toda uma vida para trás. Um dos meus amigos coordena o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID, vinculado à licenciatura. No corredor, ele desabafa, em tom de confissão:

– *Rapaz, nós vamos ter um problema sério aqui! Olha, nós teremos muitas dificuldades de implementar o PIBID aqui, porque aqui, em Corrente, aqui, na região, só tem dois professores de matemática que são formados em matemática, e o programa só pode ser implementado em turmas em que o professor é formado!*

* * *

É quarta à tarde. É sempre à tarde. Odeio levantar cedo e prefiro trabalhar à tarde e à noite. Minha cabeça só funciona depois que o sol se põe, nunca de manhã cedo. Quarta, em geral, é dia de reuniões, e hoje tenho de presidir mais uma do Colegiado do Curso de Licenciatura em Matemática. Os professores relatam suas dificuldades, seus desconfortos, expectativas frustradas, muitas vezes, por esperarem rendimentos melhores dos alunos. Um professor, veterano no campus, veterano em Corrente, um dos poucos nativos do lugar, dá seu parecer:

– *Vai demorar muito para melhorar o conhecimento de matemática das pessoas aqui, de Corrente. Este processo é gradual e é muito lento. Vai demorar para a gente formar*

professores de matemática e os alunos deles chegarem aqui no Instituto. Isso é histórico! Rapaz! Olha! Eu te falo! Eu nasci e cresci aqui, em Corrente. Fiz o Ensino Fundamental e o Ensino Médio aqui. Fui para Teresina. Fiz graduação. Fiz mestrado. Passei num concurso e sou professor aqui. E posso te afirmar: Eu nunca tive um professor de matemática que fosse formado em matemática. Os meus professores eram formados em outras coisas e acho que isso faz muita diferença na formação dos alunos.

INTRODUÇÃO

*Enquanto eu tiver perguntas e não houver
resposta continuarei a escrever. Como começar
pelo início, se as coisas acontecem antes de
acontecer?
(Clarice Lispector, 1998a, p. 11)*

As cenas descritas no prólogo, apresentadas anteriormente, mostram o encontro (e, muitas vezes, o choque) de culturas que representou a transição, quase que completa, da minha vida pessoal e profissional (se é que essas dimensões podem, de alguma maneira, ser descritas separadamente) de Minas Gerais para o Piauí. Foi nesse contexto de exploração do novo, de valorização da dimensão do encontro e do desejo de saber mais dessas pessoas, o que elas fazem e como elas vivem que desenvolvemos, minha orientadora e eu, esta pesquisa.

Em agosto de 2014, passei a residir em Corrente, pequena cidade do extremo sul do Piauí, próxima da divisa com o estado da Bahia, quase tão distante de Teresina (PI) quanto de Brasília (DF), com todas as implicações que isso pode representar na vida de um mineiro acostumado a viver em uma metrópole como Belo Horizonte. Considerando-se minha imersão cotidiana em questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de matemática, formação de professores e as atividades de ensino, pesquisa e extensão que desenvolvo no âmbito do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), um fato que me chamou a atenção, inicialmente, foi a percepção de um discurso recorrente, apresentado por diferentes interlocutores, em variados ambientes institucionais e educacionais de Corrente, relativo à carência de professores licenciados em matemática, nessa cidade.

Foi minha curiosidade a respeito desse discurso que deu origem ao trabalho que aqui apresento, sem deixar de destacar, no entanto, sua relevância social e acadêmica. Não deixo, também, de observar que se trata de um olhar procurando, às vezes, as similitudes, às vezes, em busca das diferenças, de um professor mineiro que tenta se aproximar e compreender o que fazem os docentes quando ensinam matemática, em Corrente, no Piauí, e em que circunstâncias esse processo de ensino-aprendizagem se dá. É assim que a mineiridade, metáfora para o pesquisador mineiro que vai a campo num cenário como Corrente, vai ao

encontro da (e muitas vezes de encontro a⁴) piauiensidade⁵. Vejamos, assim, algumas aproximações introdutórias que nos situam em relação a este trabalho de pesquisa.

Primeira aproximação: enunciando questões de pesquisa

Considerando-se o contexto educacional de Corrente, cidade do interior do Piauí, e seus atores, sobretudo, os seus professores, mas também, os gestores⁶, o fenômeno da escassez de professores de matemática com licenciatura plena nessa disciplina é continuamente evocado, narrado e estabelecido, muitas vezes, como justificativa para certas tomadas de decisão (contratação de docentes não-licenciados em matemática para atuação nas escolas, oferta de cursos superiores semipresenciais e à distância, promoção de formações continuadas, dentre outras) ou ainda, para explicar resultados satisfatórios ou não de certas práticas de ensino neste contexto, como aqueles que podem ser evidenciados por meio de avaliações externas. Assim, podemos nos questionar: **quais são as representações desses atores sobre a carência⁷ de professores licenciados em matemática, em Corrente, estado do Piauí**, que permitem a construção de tais narrativas?

Na tentativa de me debruçar sobre esta pergunta, e tentar compreendê-la em sua extensão, bem como em suas implicações, evoco vozes outras que não a minha mesma. Afinal, textos são também hipertextos, conjuntos de enunciados, pensamentos e ideias dos quais temos a ilusão (provisória?) de que são nossos, frutos apenas de nossa atividade intelectual solitária; mas que, em verdade, foram constituídos em nossas vivências sociais, nas relações que

⁴ Há de se destacar o profundo contraste entre as expressões “ao encontro de” e “de encontro a”. Enquanto a primeira tem o sentido de “ir em direção a” ou “entrar em conformidade com” alguma coisa ou alguém, a segunda tem o sentido de “estar em oposição a” ou “chocar-se com” algo.

⁵ O termo “piauiensidade” é utilizado na historiografia piauiense em referência a uma identidade própria ou particular, construída nos territórios do Estado do Piauí. Tal expressão será mais bem desenvolvida no próximo capítulo.

⁶ Como *gestores*, designo diretores de estabelecimentos de ensino, coordenadores, funcionárias da Superintendência Municipal de Educação, servidores da XV Gerência Regional de Educação da Secretaria de Estado da Educação – Piauí. Todos eles desenvolvem, em seus respectivos órgãos, um trabalho de tomada de decisão que impacta diretamente a qualidade do ensino e a atividade docente no âmbito da cidade de Corrente. Como sujeitos de pesquisa, foram entrevistados três gestores (um diretor de escola pública federal e duas profissionais da Superintendência Municipal de Educação) que também são professores atuantes em Corrente.

⁷ Durante a realização deste trabalho de pesquisa, constatou-se a utilização de diferentes termos, de significado próximo, utilizados pela própria comunidade para se referir ao problema investigado, ou mencioná-lo, tais como: “carência de professores”, “escassez de professores”, “falta de professores”, dentre outras. Decidimos, minha orientadora e eu, considerar tais expressões como sinônimas e intercambiáveis, visto serem assim utilizadas no contexto de inquérito.

estabelecemos, nos encontros com os outros e nos infinitos diálogos que tecemos cotidianamente⁸.

Dado o exposto, meu objetivo é discutir a questão das representações de educadores atuantes em escolas públicas estaduais e municipais de Corrente sobre a carência de professores licenciados em matemática para o ensino público, nesse município. Convém destacar que estudar a carência de professores licenciados em matemática, nesse contexto, é mais do que apenas constatar que um determinado professor que ensina a disciplina ali é, ou não, portador de um diploma de licenciatura em matemática. Trata-se de uma imagem bastante arraigada e disseminada socialmente, nesse lugar, de que, independentemente de mensurações do número de professores que ensinam esse conteúdo com formação de licenciatura e da quantidade de profissionais com outras formações (pedagogos, agrônomos, licenciados em outras disciplinas etc.) que atuam na sala de aula ensinando a disciplina, ainda assim, no sistema de pensamento dos atores, paira a certeza de que há uma “carência muito grande de professores de matemática” em Corrente⁹. Nesse sentido, tal carência apresenta-se como um saber¹⁰ cotidiano, uma “verdade” inquestionável do senso comum, uma representação. Trata-se de uma construção não apenas desses atores, mas, também, de um fato narrado por diversos estudantes com os quais lido na licenciatura em matemática do *Campus* Corrente do IFPI, em processo de formação

⁸ Não se pode olvidar, neste texto, as contribuições de diversas vozes que, de uma alguma maneira, umas mais, outras menos, fazem-se presentes no discurso que construí e que aqui se apresenta: as recomendações da orientadora e a dialética que estabelecemos ao longo desta caminhada acadêmica; os amigos do trabalho que tanto discutiram algumas das possibilidades de realização desta pesquisa; os colegas de doutorado e as discussões, muitas vezes, tão animadas que tivemos, bem como o consolo que deles tive diante das dificuldades, as sugestões que recebi durante as reuniões da linha e as que também ofereci e que, não restritas a contribuir com o outro, serviram para o nosso próprio crescimento; o abraço carinhoso dos amigos e da minha irmã, sempre apoiando e incentivando; os autores que li e dos quais tomo de empréstimo suas palavras para dizer, muitas vezes, aquilo que não consigo; as músicas que ouvi, cujos sons ainda tilintam em meus pensamentos; a arte com que entrei em contato, que devorei, que consumi... Seria muito pretensioso, de minha parte, não observar que uma tese é produzida não por duas mãos, mas por várias. Elas é que me deram sustentação ao escrever, são estas pessoas que me forneceram a bagagem necessária para a execução da empreitada e às quais sou bastante agradecido. Esta discussão originou-se das reflexões estabelecidas quando cursei, no doutorado no PPGE/FaE/UFGM, a disciplina “Questões Filosóficas da Pesquisa em Educação Matemática”.

⁹ Colocada nestes termos, esta questão se aproxima mais do pensamento dos sujeitos presentes na cena educacional, em Corrente. Considerarei, ao propor a pesquisa, investigar a escassez de professores de matemática licenciados na disciplina para atuação no município, sobretudo em termos numéricos e as causas do fenômeno, considerando-se a percepção dos professores. No entanto, observei que, mesmo diante de números que mostraram a existência de professores licenciados em matemática e de outros não-licenciados na disciplina, ocupando-se de seu ensino, em Corrente, conforme poderá ser observado mais adiante, ainda assim, muitos depoentes insistem na afirmação de que há uma carência bastante significativa de professores de matemática na cidade, em seus próprios termos narrativos. Assim, verifica-se que a carência de professores licenciados em matemática constitui-se, de modo figurativo, tanto um fenômeno quanto uma representação dos atores sociais sobre esse mesmo fenômeno.

¹⁰ Nesta tese, tomo “conhecimento” e “saber” como sinônimos, ainda que a literatura possa estabelecer diferenças conceituais entre tais termos.

docente. Essas representações são por eles utilizadas para justificar grande parte de suas condutas, ações, êxitos e fracassos.

A partir dessa questão de pesquisa, de caráter mais amplo, revelam-se outras, de aspecto mais restrito, a saber: Quais os significados de “ser professor”, de um modo geral, e “ser professor de matemática”, em particular, em um possível contexto de carência de docentes licenciados nessa disciplina, em Corrente? Que relações e significados esses professores estabelecem entre a formação docente necessária para a atuação e seu desempenho, em sala de aula? Como os professores desse lugar concebem o “ensinar matemática”, analisado pelas variáveis condicionantes e determinantes da profissão docente, que poderiam explicar essa carência, tais como valorização, atratividade, remuneração, carga de trabalho, planos de carreira, relações interpessoais estabelecidas nos ambientes em que atuam, distância em relação aos grandes centros que dispõem de instituições formadoras e as próprias dificuldades inerentes à formação, considerando o campo científico da matemática e seu ensino? Em que medida essas representações da comunidade local sobre seu professorado e seu trabalho se aproximam e se afastam de outras comumente analisadas e descritas pelas investigações científicas produzidas no campo da educação?

Tais questões constituem a primeira aproximação com o tema investigado.

Segunda aproximação: como responder às questões

A questão da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, foi analisada a partir das próprias narrativas dos professores que atuam em escolas públicas na região, procurando observar nelas o registro das representações desses sujeitos sobre o fenômeno investigado. Tais depoimentos se deram mediante a realização de entrevistas com alguns professores que ensinam matemática, em Corrente, bem como alguns gestores atuantes em estabelecimentos de ensino da região.

Dutra (2002, p. 377) destaca que, diferentemente do estudo da história de vida do sujeito, na pesquisa em que se propõe analisar depoimentos, o pesquisador “dirige a entrevista em direção ao assunto que lhe interessa”. Assim, enquanto na primeira há a exigência da realização de vários encontros para a percepção de diferentes aspectos da vida do sujeito de pesquisa, a segunda caracteriza-se por sua brevidade, de modo que muitas vezes a entrevista se dá em um único encontro. No entanto, cabe aqui destacar:

No que respeita ao relacionamento entre narrador e pesquisador, embora o depoimento se limite apenas a uma parte da história de vida do narrador, o relato da sua experiência revela e transmite dimensões existenciais que assumem configurações próprias naquele momento, com aquele pesquisador, que também é “tocado” na sua experiência por tal narrativa. Embora seja a história de algo que lhe aconteceu, naquele momento a experiência ganha um novo formato e se revela de acordo com o total da estrutura existencial das pessoas envolvidas. (DUTRA, 2002, p. 377).

Em meu caso, durante a realização das entrevistas, em vários momentos, deixei-me tocar pelas palavras ditas, por aquilo que os sujeitos vivenciaram e experimentaram, sem, contudo, deixar de tentar perceber nessas vozes as representações sobre a carência de professores licenciados em matemática, em Corrente. Retomando esse último aspecto, uma representação diferencia-se de uma imagem, percepção, opinião, concepção, ou mesmo, crença. Embora tais conceitos tenham proximidade e se entrelacem mutuamente, pode-se considerar os últimos como componentes das representações sociais. Para Jodelet (2001), uma representação:

[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Por outro lado, os relatos dos colaboradores da pesquisa apresentaram, em alguns momentos, descrições e referências a aspectos legais e institucionais da carreira docente. Assim, empenhei-me em realizar uma caracterização, tanto quanto possível, desses aspectos, procurando aproximar o leitor da realidade experimentada por esses sujeitos em suas lidas cotidianas, em sua práxis como professores de escolas municipais e estaduais, atuantes em Corrente. Afinal, apesar de aspectos universais da profissão docente, ser professor no estado do Piauí é algo bastante diferente, em certas minúcias e detalhes, de atuar como docente do estado de Minas Gerais, cuja referência faço aqui apenas por ser a realidade de que tinha maior conhecimento antes de passar a residir no Nordeste e, também, por ser o estado sede do programa de pós-graduação em que me encontro.

Nesse sentido, o registro de aspectos históricos relativos à educação piauiense, bem como a análise dos documentos que regulamentaram e normatizam o ensino¹¹, tanto no estado

¹¹ Fez-se importante observar tanto documentos que regulamentaram o ensino em períodos anteriores como, por exemplo, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e 1971, quanto as legislações que o normatizam atualmente.

do Piauí, quanto na cidade de Corrente, contribuíram para o entendimento do cenário em que ocorreu a pesquisa, o que apresentarei adiante.

Na dança das palavras que permitem a produção do conhecimento científico e fazem, aqui, sua apresentação, recorro não somente às possibilidades da escrita formal acadêmica. Trago à baila cantares: as veredas de Guimarães, as reflexões de Clarice, os pensamentos de Rubem, as poesias de Cora, as concepções de Freire, músicas de Milton e Rita, no caso, a Lee, interpretadas por outra Rita, a Maria, dentre outras pertencentes ao cancionário popular e, também, hinos. Afinal, há “certas canções que ouço, [que] cabem tão dentro de mim, que perguntar carece: como não fui eu que fiz?” (TUNAI, NASCIMENTO, 1982)¹². São vozes que sustentam a minha quando expressam tão bem e com tanta clareza aquilo que eu gostaria de dizer. São “contos da água e do fogo/ cacos de vidas no chão/ cartas do sonho do povo/ e o coração pro cantor/ vida e mais vida ou ferida/ chuva, outono, ou mar/ carvão e giz, abrigo/ gesto molhado no olhar” (*ibid.*).

O correr da vida também comporta um quê de poesia. Retratá-lo bem é deixar-se embriagar por esse turbilhão de ideias, pensamentos, ora coesos, ora divergentes, contradições inerentes ao ser humano que vaga perambulando sobre e pelo mundo. É “calor que invade, arde, queima, encoraja/ amor que invade, arde, carece de cantar” (*ibid.*).

Terceira aproximação: contextualização científica e contribuição da pesquisa

A escassez de professores para o ensino das diferentes disciplinas é um fenômeno complexo e dinâmico que pode ser compreendido à luz da sociologia, em geral, da sociologia das profissões, em particular, da psicologia social, bem como pelo entendimento da docência pelas diferentes teorias da educação. A carência de professores se faz presente não apenas em países em desenvolvimento como o Brasil, mas em diferentes nações por todo o globo que têm procurado lidar de variadas maneiras com a questão.

Muitos países da [Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico] OCDE enfrentam sérias dificuldades para recrutar professores qualificados em número suficiente para substituir o grande contingente de docentes que deixarão a profissão nos próximos cinco ou dez anos, devido a aposentadoria. A maioria dos países – mesmo aqueles que não registram problemas de escassez de docentes – relata

¹² Trecho da música “Certas canções”. Composição de Milton Nascimento e Tunai. Música do álbum “Anima” lançado por Milton Nascimento em 1982.

preocupações com relação à eficácia dos professores. Além disso, os papéis dos professores estão mudando, e esses profissionais precisam de novas habilidades para atender às necessidades de populações de estudantes mais diversificadas e para trabalhar de maneira eficaz com novos tipos de equipes nas escolas e em outras organizações. (OCDE, 2006, p. 3)

Desse modo, percebe-se que a escassez de profissionais do magistério tem despertado diversas preocupações nos governos de diferentes nações. Trata-se de um fenômeno complexo porque envolve diversos fatores tais como atratividade da carreira docente, retenção de professores eficazes, formação e qualificação de profissionais docentes, desenvolvimento profissional do magistério, dentre outros. Todos esses fatores envolvem a elaboração e implantação de políticas públicas que visam promover e melhorar o ensino e suscitam investigações em partes distintas do globo, conforme se pode observar em relatórios publicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pela OCDE¹³.

Para a OCDE (2006, p. 7), os professores constituem o recurso mais importante das instituições escolares, sendo considerados fundamentais para que esses estabelecimentos possam se desenvolver e se aprimorar. Vários países pertencentes à OCDE concebem a educação como recurso estratégico importante para garantir a perpetuidade de seu desenvolvimento e crescimento econômicos, agora, no início do século XXI. Assim, pode-se compreender a preocupação dessas nações com a questão da escassez de profissionais docentes, o que poderia impactar negativamente seu desenvolvimento.

Considerando o caso brasileiro, documentos como o Relatório produzido para o Senado Federal (BRASIL, 2007) e estudos como os de Rolkouski (2006), Passos e Oliveira (2008), Gatti e Barreto (2009), Gatti (2010), Gatti *et al.* (2010), Broi (2010), Araújo e Viana (2008, 2011), Oliveira e Teixeira (2013), Moreira *et al.* (2012), Dör e Neves (2014), dentre outros, lançam olhares diferenciados sobre a docência, tangenciando o problema, aqui, investigado: a questão da atratividade da profissão, de seu exercício e das histórias de vida dos professores de matemática, da (baixa) remuneração, da escassez de professores e das políticas públicas (ou improvisos políticos) que visam combatê-la, o perfil dos estudantes que ingressam em cursos de licenciatura em matemática e sua caracterização social, e assim por diante.

O presente estudo diferencia-se desses, especificados acima, quando procura responder às questões de pesquisa por meio dos depoimentos dos professores de Corrente,

¹³ Desde 1992, a OCDE publica anualmente o relatório *Education at a glance*, reunindo dados e informações sobre as condições da educação em seus países membros e parceiros. Também a UNESCO publica, anualmente, inúmeros relatórios, dentre eles o GEMR (*Global Education Monitoring Report*), reportando as condições da educação no mundo.

considerados testemunhas oculares do que aqui acontece, bem como, ao pretender dar voz a esses sujeitos, permitir a observação de suas representações sobre o fenômeno analisado. Trata-se, assim, do estudo de um caso que pode evidenciar, a título de exemplificação, elementos para compreender como determinada comunidade pensa a chegada de professores com diferentes formações às salas de aula, “apesar de”, como diz Clarice Lispector (1969/1998b, p. 26), as variadas condições da formação docente e acesso ao mundo do trabalho e emprego.

Estudar a carência de professores licenciados em matemática, no município de Corrente, por meio das representações desses profissionais sobre o fenômeno analisado, é construir e reconstituir uma narrativa com o intuito de oferecer uma análise dos condicionantes do ensino de matemática, suas potencialidades e, também, fragilidades. Tais narrativas contêm a memória, as representações, as crenças, as opiniões, os valores, por fim, as imagens que nos possibilitam compreender a cultura de ensino desse lugar, contribuindo com subsídios teóricos, metodológicos e interpretativos que possam inspirar estudos em outras realidades, em outros contextos onde também faltem quantitativos profissionais docentes para atender a população escolar. Trata-se, ainda, de perceber a exclusão, a falta de acesso de inúmeros profissionais à formação inicial docente, a qual lhes deveria ser garantida, e as soluções (ou improvisos) que favorecem a continuidade do ensino de matemática em diversos locais, ainda que faltem professores.

Quarta aproximação: algumas inquietações

A concepção desta pesquisa iniciou-se no segundo semestre de 2014, quando tomei posse como professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no *Campus* Corrente do IFPI e assumi a coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática do referido *campus*.

Nasci na cidade mineira de Curvelo e lá vivi até os dezoito anos, indo posteriormente para Belo Horizonte, quando ingressei na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para cursar a Licenciatura em Matemática no Instituto de Ciências Exatas (ICEx). Realizei, posteriormente, mestrado na Faculdade de Educação (FaE) dessa mesma universidade, período em que investiguei as representações sociais dos alunos, que cursavam o final do Ensino Fundamental, tinham de seus professores de matemática. Sempre atuei profissionalmente apenas como professor e, unicamente, nessas duas cidades, antes de me mudar para o estado do Piauí. Deparar-me com as novas realidades e culturas locais piauienses,

bem como a falta de determinados tipos de infraestrutura, muitas vezes, tornara-se, na ocasião, mais um desafio a ser superado em meu exercício da docência no Instituto Federal. Alguns fatos chamaram-me a atenção inicialmente quando comecei a atuar profissionalmente, na cidade:

- 1) A distância entre Corrente e a capital do Piauí, Teresina, da ordem de 900 km, em minhas concepções, dificultava o acesso dos estudantes aos sistemas de ensino superior, oferecidos na capital. Vários deles gostariam de ingressar em diferentes instituições de ensino superior, cursar graduações variadas, mas a distância até a capital e outros grandes centros constituía um empecilho, o que fez, conforme meu entendimento, com que alguns se contentassem, sobretudo aqueles de condição socioeconômica menos favorecida, com as opções de cursos superiores presentes na cidade.
- 2) A implantação recente do *Campus* Corrente do IFPI, na cidade¹⁴, com dois cursos superiores: Tecnologia em Gestão Ambiental e Licenciatura em Matemática. Este último estava, em 2014, quando da minha posse, em processo de validação e reconhecimento junto ao Ministério da Educação (MEC) e acabava de formar sua primeira turma de doze alunos, dentre os quarenta que tinham ingressado no ano de 2010.
- 3) A falta de habilitação ou de formação (Licenciatura em Matemática) de muitos professores que ensinavam matemática nas escolas públicas municipais e estaduais da localidade. A primeira turma de matemática do IFPI/*Campus* Corrente havia se formado em julho de 2014 (dois meses antes da minha chegada à localidade) e muitos cargos da disciplina, na educação básica, eram exercidos por profissionais que, ou eram formados em outras licenciaturas (pedagogia, química, biologia, história), ou eram bacharéis, como agrônomos, ou ainda, profissionais em formação na licenciatura, ainda cursando o ensino superior e já exercendo a docência.

O quadro que se apresentava despertou-me uma série de questionamentos. Afinal, a simples distância de Corrente a Teresina era a causa da falta de professores licenciados em matemática ensinando a disciplina, nessa região? Essa foi uma primeira inquietação que me ocorreu: apesar de um desejo de formação, muitos profissionais não poderiam se deslocar até Teresina para cursarem uma licenciatura, na capital.

¹⁴ A inauguração do *Campus* Corrente se deu em 1 de fevereiro de 2010.

Uma segunda inquietação foi a de que, considerando-se as políticas públicas de incentivo à formação de professores, a implantação de um *campus* do IFPI com licenciatura em matemática, na localidade, apesar de sua história recente, bem como a oferta de curso de licenciatura à distância pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) em polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁵ de Corrente, constituíram uma mudança em relação à realidade histórica anterior de oportunidades de formação de professores de matemática, na cidade. Como observaremos mais adiante, o recrutamento e a formação de professores foram problemas ao longo da história educacional do Piauí. No século XX, apesar de inúmeros esforços, sobretudo em tempos mais recentes¹⁶, observa-se que a formação docente no Piauí ficou, em determinados aspectos, mais centralizada em Teresina, vindo efetivamente a descentralizar-se para as outras regiões do estado somente no século XXI, não somente, mas principalmente, pela interiorização do ensino superior, levada a cabo pelos *campi* do IFPI e da UESPI e, também, em consequência da introdução das licenciaturas nas modalidades à distância e semipresencial, em polos da Universidade Aberta vinculados à UFPI.

Não sabendo de todas essas informações quando cheguei em Corrente, já que elas foram recolhidas ao longo da trajetória de construção desta investigação, pareceu-me inicialmente estranho ouvir um discurso de carência de professores licenciados em matemática, mesmo com a presença de um curso de Licenciatura em Matemática, que eu mesmo coordenava, na cidade. As atividades desse curso eram recentes e seu impacto social, no âmbito da educação de Corrente, era ainda limitado, fatos que ficaram claros apenas durante o registro e análise dos dados de pesquisa.

Por fim, uma terceira inquietação. Em conversas com gestores das redes municipal e estadual de educação, percebi, também, a veiculação de um discurso de que, para ser professor de matemática, bastava que o interessado tivesse tido contato, mesmo que superficial, com a

¹⁵ A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é uma iniciativa do governo federal, instituída em 2006, fomentada pelo Ministério da Educação, cujo objetivo é ofertar cursos de ensino superior em nível de graduação e pós-graduação, na modalidade à distância, às camadas da população que têm dificuldade para acessar a formação universitária. A partir de 2009, por meio da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a UAB deu impulso à formação de professores no Brasil, sobretudo no sentido de adequá-la à atuação disciplinar dos docentes nas escolas. A UAB funciona por meio da articulação de instituições de ensino superior com governos estaduais e municipais, de modo que as demandas locais de educação, nesse nível de ensino, possam ser atendidas.

¹⁶ Há de se levar em conta os esforços envidados pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) na formação de professores, sobretudo nas décadas finais do século XX e início do século XXI. Não se pode deixar de considerar a presença de cursos de licenciatura de diferentes disciplinas ofertados durante os períodos das férias escolares docentes, os chamados “cursos de férias”, como a eles fazem referência muitos professores, em Corrente. Ainda que tais formações possam ter sua qualidade questionada, foi uma maneira de garantir a licenciatura a inúmeros professores das escolas presentes nas cidades do Piauí.

disciplina. Assim, para justificar o fato de que um agrônomo pudesse ministrar aulas do conteúdo, o discurso utilizado era o de que a sua formação “*tinha a ver*” com matemática, já que este cursara uma matéria de cálculo diferencial, durante sua graduação. Era notória a observação, inicialmente, de uma imagem de docência vista mais como uma ocupação, conforme o pensamento de Gauthier *et al.* (2013, p. 70), do que de uma profissão. No imaginário dos atores locais, ser professor não exige muita formação específica – nem inicial nem continuada – e sim “boa vontade” de se aprender na prática aquilo que se fizer necessário para o seu exercício cotidiano em sala de aula, “amor” e “dedicação” para ensinar¹⁷. Nesse sentido, na visão de alguns professores e de alguns gestores, os saberes pedagógicos e específicos dos conteúdos ministrados, necessários ao desempenho do magistério, são aprendidos na própria prática de sala de aula, junto dos alunos. Ser professor é algo que só se aprende sendo, bastando boa vontade e interesse de aprender o ofício por meio de sua prática.

Tais inquietações iniciais pareceram-me simplistas e as questões se mostraram desafiadoras. Afinal, quais são as representações dos professores que nos permitem compreender o fenômeno apresentado quando, em seu discurso, se pode ouvir a existência de uma “carência de professores de matemática muito grande”, no município de Corrente? Posta de outro modo, essa é a questão principal de nossa investigação, a qual se desdobra nas outras que apresentamos previamente.

Cabe ressaltar que as informações veiculadas nesta tese não pretendem esgotar os questionamentos e as indagações que possam ser efetuadas nesse ambiente de pesquisa, dada a complexidade da trama social em que a investigação mergulha. Portanto, cada uma das discussões, aqui apresentadas, aponta para um aspecto diferente da trama.

Quinta aproximação: como se estruturam estas discussões

Aproxima-se o final dessas considerações introdutórias. Resta, ainda, porém, o trabalho de descrever o que poderá ser encontrado mais à frente, nesta trajetória de compreender o fenômeno da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, à luz das

¹⁷ Esta imagem, apesar de ter sido mencionada durante a realização das entrevistas, será questionada pelos próprios depoentes em seus relatos, todos, unanimemente, reconhecendo a importância da formação inicial e continuada dos professores e apontando outras questões conjunturais que explicam a atuação, no ensino da disciplina, de professores não-licenciados em matemática. Assim, ideias, em aparente oposição, apareceram veiculadas em um mesmo discurso.

representações dos próprios professores, todos, de alguma forma, mais ou menos envolvidos no ensino da disciplina.

No primeiro capítulo, descrevo o cenário em que ocorre a pesquisa. A discussão se divide em duas partes, sendo que, na primeira, faço uma caracterização geográfica de Corrente, situando o município no sul do estado do Piauí. Já na segunda parte, apresento aspectos históricos da educação piauiense, do período colonial até a redemocratização, em 1985.

No segundo capítulo, discuto a teoria das representações sociais, referencial basilar deste estudo, cuja origem remonta aos trabalhos de Moscovici. Seus desdobramentos têm se constituído em um profícuo campo de investigação situado no intercruzamento da sociologia, psicologia e antropologia. As pesquisas de representações sociais lidam com temas bastante abrangentes como saúde, economia, linguística, migração, estudos de gênero, dentre outros, destacando-se, ainda, investigações na área educacional.

O terceiro capítulo apresenta um arcabouço teórico sobre a condição docente que subsidia as discussões realizadas no âmbito da análise dos dados. Sendo assim, inicio a discussão estabelecendo a relação entre docência, memória e representação. Em seguida, abordo a questão da força de trabalho docente, discutindo sua reposição e a atratividade profissional da carreira docente. Na sequência, descrevo a adequação da formação docente segundo os parâmetros da legislação brasileira atual, a precarização das condições de trabalho dos professores na contemporaneidade e o estabelecimento de políticas públicas que tentaram valorizar o magistério. Por meio da legislação estadual do Piauí e municipal de Corrente, contextualizo aspectos formais da carreira docente nessas localidades e encerro as discussões traçando um panorama institucional da educação em Corrente.

No quarto capítulo, apresento a metodologia da pesquisa. Inicialmente, estabeleço a filiação deste trabalho à tradição da pesquisa qualitativa. Posteriormente, descrevo os colaboradores entrevistados, os instrumentos utilizados para a produção de dados e os procedimentos adotados tanto para sua obtenção quanto para sua posterior análise. As narrativas obtidas foram codificadas, tematizadas e categorizadas no capítulo quinto, em que faço a apresentação dos resultados encontrados a partir do material empírico produzido pelos depoentes.

No sexto capítulo, discuto os resultados apresentados anteriormente à luz da teoria das representações sociais, segundo as três dimensões descritas por Jodelet (2001), a saber, suas condições de produção e circulação, seus processos e estados e, por fim, seu estatuto epistemológico. Traço, ainda, um paradigma de tais representações, resumindo as informações encontradas na pesquisa e, por fim, revisito as questões de pesquisa, procurando respondê-las.

Na sequência, no sétimo e último capítulo, apresento as considerações finais da pesquisa, seguidas das referências bibliográficas, anexos e apêndices.

1 CENÁRIOS DE ENCONTRO

*Mande notícias do mundo de lá
 Diz quem fica
 Me dê um abraço
 Venha me apertar
 Tô chegando
 Coisa que gosto é poder partir
 Sem ter planos
 Melhor ainda é poder voltar
 Quando quero
 Todos os dias é um vai-e-vem
 A vida se repete na estação
 Tem gente que chega pra ficar
 Tem gente que vai pra nunca mais
 Tem gente que vem e quer voltar
 Tem gente que vai e quer
 Tem gente que veio só olhar
 Tem gente a sorrir e a chorar
 E assim, chegar e partir
 São só dois lados
 Da mesma viagem
 O trem que chega
 É o mesmo trem da partida
 A hora do encontro
 É também despedida
 A plataforma dessa estação
 É a vida desse meu lugar
 É a vida desse meu lugar
 É a vida*

(Milton Nascimento; Fernando Brant, 1985)¹⁸

Corrente, no Piauí, é um “mundo de lá”, como nas palavras de Milton Nascimento e Fernando Brant, do qual este primeiro capítulo pretende mandar notícias.

Como afirmado anteriormente, passar a residir no Piauí significou, para mim, a abertura a um novo mundo de possibilidades. Foram vários os encontros com os mais diferentes

¹⁸ Trecho da música “Encontros e Despedidas”. Composição de Milton Nascimento e Fernando Brant. Música de álbum homônimo lançado por Milton Nascimento em 1985.

tipos de pessoas. Foram, porém, muitas as despedidas também: gente a sorrir e a chorar, chegar e partir.

Se anteriormente fixei-me em apresentar as questões de pesquisa e justificar certas escolhas adotadas ao percorrer os caminhos desta investigação, neste capítulo, centralizo a discussão na exposição do cenário em que a mesma ocorreu, seja por sua descrição física e espacial, seja por seus caracteres sociais, culturais e históricos. Para isso, em um primeiro momento, descrevo a municipalidade de Corrente enquanto parte integrante do território piauiense. Posteriormente, apresento dados históricos da educação local, de modo a caracterizar amplamente o cenário de investigação. Antes, porém, faço duas ressalvas a respeito da dimensão desse encontro entre pesquisador e cenário de pesquisa.

Indo ao encontro...

Não se pode deixar de observar que esta pesquisa é conduzida, muitas vezes, sob um curioso olhar estrangeiro, fruto da minha cultura mineira, mesmo considerando-se minha imersão cotidiana no campo investigado. Até 2014, eu pouco havia ouvido falar do estado do Piauí, dos costumes de sua gente, de suas particularidades.

Portanto, uma das características importantes do estudo é a valorização da dimensão do encontro. Ouvir as pessoas, saber o que elas têm para contar sobre a carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, constituiu também, para mim, um momento de tentar compreender o lugar em que estou, os processos que aqui se desenvolvem, a forma como funciona a educação local e como eu posso encaixar-me nessa trama. Trata-se de uma tentativa de dar sentido à minha existência neste lugar e compreender minha utilidade, no sentido de poder contribuir para o seu desenvolvimento. “O outro e o mesmo são uma construção recíproca que se desvela ao longo de situações históricas”, diz Arruda (1998, p. 18). É a existência desse outro, com sua corporeidade e sua diferença fundamental em relação a si mesmo que permite que cada pessoa construa um significado sobre si próprio e dê sentido à sua existência.

A imersão no campo e a convivência com as pessoas que vivem em Corrente marcaram, profundamente, a realização desta pesquisa. O contato intersubjetivo entre pesquisador e seu objeto de inquérito caracteriza uma aproximação, de inspiração antropológica, com o campo. Tal inspiração possibilita revelar as tensões entre as realidades locais e particulares e os parâmetros e modelos estabelecidos de modo universal. “Através da

noção de cultura, os antropólogos perceberam outras formas de racionalidade e sentido em modos de vida distintos, igualmente dignos e coerentes, desmistificando, portanto, o pleito à superioridade inerente a formas de pensamento ocidental” (DAUSTER, 1996, p. 68).

Sendo assim, o estudo que desenvolvi inspirou-se nesse modo de fazer pesquisa, guiou-se por essa perspectiva, ao privilegiar a tentativa de compreensão do outro em seu próprio contexto. A dimensão do encontro pode ser sintetizada pelas palavras de Dauster (1996, p. 65) a respeito do olhar antropológico na investigação e na prática educacional, quando afirma que o pesquisador poderia olhar o mundo por outras lentes, “abandonando uma postura etnocêntrica que faz do ‘diferente’ um inferior e da diferença uma ‘privação cultural’”. Nesse sentido, aquele que promove o estudo deveria encarnar o construtor de pontes que estabeleceriam a ligação entre diversos atores do cenário social, abordagem que possibilitaria, ainda, “uma atitude de ‘estranhamento’ pelo pesquisador, segundo a qual ele pensasse outros sistemas de referência que não o seu próprio, outras formas de representar, definir, classificar, organizar a realidade e o cotidiano em seus próprios termos” (DAUSTER, 1996, p. 66).

O desconhecimento das realidades vivenciadas pelas gentes no Piauí age, portanto, como propulsor desta investigação. A postura adotada por mim é a da desconfiança ingênua que evita adotar pressupostos e suposições, muitas vezes, advindas de outros cenários e contextos bastante diferenciados em relação àqueles presentes em Corrente. Nesta pesquisa, portanto, nada que as pessoas dizem e fazem pode ser considerado óbvio, mas fruto de suas representações, concepções e crenças que conduzem a atitudes e ações específicas no cenário educacional dessa municipalidade. Portanto, “ultrapassar estereótipos e buscar explicar a diferença e a especificidade de um determinado universo social fazem parte do percurso da investigação e dos problemas a serem examinados daqui em diante” (DAUSTER, 1996, p. 66).

Em relação a esse modo antropológico de perceber e analisar os fatos sociais, o estudo das representações sociais constitui uma forma privilegiada de acesso aos universos simbólicos dos indivíduos em interação, dado que:

Toda representação coloca em jogo uma relação entre, no mínimo, três termos: a própria representação, seu conteúdo e um usuário. Três termos aos quais pode-se acrescentar um quarto: o produtor da representação, quando é distinto do usuário. Uma representação pode existir no interior do usuário: trata-se de uma representação mental. Uma lembrança, hipótese ou intenção são exemplos de representações mentais. O usuário e o produtor de uma representação mental são a mesma pessoa. Uma representação também pode existir no meio ambiente do usuário como, por exemplo, o texto que está sob seus olhos: trata-se de uma representação pública, que é geralmente um meio de comunicação entre um produtor e um usuário distintos entre si (SPERBER, 2001, p. 91).

Sperber (2001) diferencia representações mentais, de caráter individual e subjetivo, das representações públicas, comunicadas e partilhadas por diferentes atores sociais. O autor destaca, ainda, que, dentre as representações mentais e públicas, uma pequena fração delas se distribui por todo o grupo, transformando-se em representações culturais disseminadas em sua comunidade:

Dentre as representações comunicadas, algumas – uma proporção muito pequena – são comunicadas repetidamente e podem até acabar sendo distribuídas por todo o grupo, isto é, ser objeto de uma versão mental em cada um de seus membros. As representações assim distribuídas amplamente num grupo social, e que o habitam de modo duradouro, são representações culturais. As representações culturais concebidas desta forma são um subconjunto de contornos fluidos do conjunto das representações mentais e públicas que habitam um grupo social (SPERBER, 2001, p. 92).

O objeto de estudo da antropologia são essas representações sociais que Sperber (2001) denominou culturais. Nesse sentido, o autor percebe a aproximação entre os estudos antropológicos e a psicologia social, observando que ambos os campos de pesquisa convergem para o estudo das representações. No caso da pesquisa empreendida, o que pôde ser percebido na realidade social investigada é que a carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, é objeto de representações que são difundidas, compartilhadas e narradas, continuamente. Tem-se um saber de senso comum que serve como justificativas para determinadas ações dos professores que ensinam a disciplina e dos atores que promovem a gestão dos sistemas de ensino.

Esta primeira ressalva procura colocar em relevo um movimento de pesquisa que tem como prioridade lançar o pesquisador ao encontro dos atores locais, percebendo na maneira como eles se expressam suas concepções de mundo, seus saberes, suas atitudes, por fim, maneiras de ser e viver que caracterizam as representações sociais.

De encontro...

Ainda que vivamos todos numa mesma nação, cada lugar do país tem uma cultura que lhe é própria e particular. Se o sul do Piauí se diferencia em muito da porção norte do estado, que dirá as diferenças entre Sudeste, de onde eu vim, para o Nordeste, em que agora resido. Nesse sentido, confesso que muitas vezes houve estranhamentos e divergências entre a visão de mundo típica do povo piauiense e minha própria maneira de perceber e encarar a vida.

De início, acostumado a Curvelo e Belo Horizonte, cidades mineiras em que existem instituições que formam professores de matemática há bastante tempo e em cujas escolas, em geral, na minha percepção¹⁹, não faltam docentes dessa disciplina, ou não se percebe a ocorrência de um discurso tão incisivo a respeito da falta de professores. Ainda que existam professores não-licenciados atuando no ensino da disciplina, estranhei a recorrência discursiva da afirmação “há uma carência muito grande de professores de matemática, em Corrente”, dita de forma contumaz em diferentes contextos.

Aos poucos, outras diferenças, considerando-se o desenrolar da gestão dos processos educacionais, foram sendo percebidas por mim. Exemplifica isso o fato de que, em Minas Gerais, profissionais graduados em áreas diversas ou mesmo estudantes ainda na graduação podem conseguir na Secretaria Estadual de Educação (SEE-MG) uma autorização, a título precário, para lecionar nas escolas públicas estaduais e mesmo em estabelecimentos privados, por meio da emissão de um Certificado de Avaliação de Título (CAT). Além disso, professores licenciados em suas respectivas áreas ou outros profissionais (licenciados em componente curricular distinto; em processo de formação ou graduados em outras áreas) podem concorrer a cargos temporários nas escolas públicas estaduais por meio de um processo de designação²⁰. Nessas escolas, percebe-se, assim, a distinção entre professores *efetivos* e *designados*.

No Piauí, ainda que existam professores substitutos e temporários, no caso das escolas estaduais, a contratação de tais profissionais não se dá por um processo de designação a um cargo vago. Professores licenciados em seus respectivos componentes curriculares ou estudantes, a partir do quinto período de graduação, que desejarem trabalhar em uma escola estadual temporariamente, devem inscrever-se em um exame de seleção de professores (processo seletivo) de caráter eliminatório e classificatório, por área. Os candidatos mais bem colocados vão assumindo as vagas disponíveis, até que todas sejam preenchidas. No caso de não haver candidatos suficientes para o preenchimento de todas as vagas disponíveis em determinada área, professores de áreas afins (ainda que o critério de afinidade seja tanto quanto

¹⁹ Trata-se de uma sensação ou percepção de caráter pessoal baseada no senso comum, fruto das experiências pessoais que tive em Minas Gerais, não sendo, pois, fruto de nenhum trabalho de investigação científica ou comparação. Assim, se explica o estranhamento no Piauí quando o contexto social dizia, reiteradamente, o contrário.

²⁰ Para isso, os professores devem olhar as vagas disponíveis em uma lista nas Superintendências Regionais de Ensino (distribuídas territorialmente nas regiões do Estado), comparecer na escola no horário determinado para a designação para o cargo o qual pretende disputar e, em caso de haver mais de um professor, concorrer, sob determinados critérios (formação, tempo de serviço etc./) a essa vaga, sendo escolhido o docente que melhor atender aos critérios e exigências do processo.

subjetivo e não explicado nem formalmente nem documentalmente) são convidados, conforme os depoimentos, a assumir esses cargos. Diz-se que nas escolas públicas trabalham professores *efetivos e seletistas*²¹.

Há de se destacar que, em Minas Gerais, professores licenciados em outras áreas, estudantes de cursos de licenciatura ou ainda, estudantes de outras graduações que não cursos de licenciatura podem, todos eles, conseguir autorizações para lecionar, a título precário, diferentes matérias escolares, a depender do currículo acadêmico dos cursos que realizaram ou que estão a realizar, e das ementas e nomes das disciplinas que cursaram, mediante comprovação documental. Já no Piauí, no entanto, estudantes de cursos superiores que não a licenciatura e profissionais não-licenciados não podem participar, atualmente²², do processo seletivo para ocuparem cargos nas escolas estaduais e, portanto, não podem concorrer aos cargos temporários disponíveis nas escolas.

Apesar da semelhança com relação à existência de profissionais não-licenciados em determinado componente curricular atuando em ambas as redes escolares (a do Piauí e a de Minas Gerais), não observei em Minas Gerais um discurso, tão arraigado e legitimado por diferentes constatações, de “não haver professores” quanto no Piauí. Ainda que se encontrem em atuação, nas escolas mineiras, professores de matemática com formações diversificadas (licenciados em matemática, engenheiros, estudantes de graduação, licenciados em áreas afins como física e química, dentre outros), não foi recorrente se ouvir, nos ambientes educacionais pelos quais passei, a afirmação de que não se teve ou não se tem um professor de matemática ministrando aulas da disciplina. Verifica-se, assim, uma diferença, no que diz respeito a questões relativas à identidade (GEE, 2008), entre essas duas realidades: o reconhecimento e o não reconhecimento, sob a forma de discurso, dos docentes que ensinam a matéria, independentemente de suas formações, como professores de matemática.

A carência de professores licenciados em matemática, no contexto de Corrente, constitui, assim, um saber de senso comum presente em seu cotidiano, uma *representação social* disseminada e partilhada, que justifica determinadas ações e condutas, como poderá ser observado na análise dos dados produzidos, na pesquisa.

²¹ A palavra “seletista”, grafada com “s”, constitui-se num neologismo que é constantemente empregado no Piauí para fazer referência a um professor não efetivo que passou por um processo seletivo (e daí a derivação “seletista”) com a finalidade de assumir aulas de caráter temporário. Trata-se de um termo de uso corrente e cotidiano dos profissionais da educação locais, embora não conste como palavra da gramática oficial.

²² Nas entrevistas realizadas, no entanto, alguns depoentes relataram que existia, antigamente, a ocupação de cargos nas escolas por outros tipos de profissionais com diferentes formações.

Não obstante, faço a ressalva de que este estudo representou, também, um movimento em que, enquanto pesquisador, minhas próprias convicções e certezas foram de encontro àquelas presentes na cultura local, expressadas por seus sujeitos. A dimensão desse encontro, portanto, representou um duplo: ao mesmo tempo em que permitiu a descoberta, a exploração do novo com convergência de ideias e entendimentos recíprocos, representou também o choque entre certas concepções e valores meus e os de outros atores, presentes na localidade.

1.1 CORRENTE

Para início de conversa, “um belo dia resolvi mudar/ e fazer tudo que eu queria fazer/me libertar daquela vida vulgar” (LEE, CARLINI, 1975)²³.

Mudança de vida, o que me levou a Corrente. Liberdade de atuar, possibilidades mil de continuar a fazer o que decidi desde que resolvi ser professor de matemática. Mudança começada, mas não terminada. Nas palavras de Melo (2016): “Moro em todos os lugares e em nenhum lugar ao mesmo tempo. Sou peregrino em busca de mim mesmo”²⁴.

A cidade de Corrente encontra-se no extremo sul do Piauí, na região dos Cerrados Piauienses. Antes de descrever essa territorialidade, faço uma breve apresentação desse estado do Nordeste Brasileiro.

Piauí, terra querida...

Os seguintes versos compõem um trecho de uma música do cancionero popular que faz referência ao boi piauiense, visto que a cultura pecuária sempre esteve presente nessa região, desde os tempos imemoriais da colonização:

²³ Trecho da música “Agora só falta você”. Composição de Rita Lee e Sérgio Carlini. Música do álbum “Fruto Proibido”, lançado por Rita Lee em 1975.

²⁴ MARCOS ANTONIO MELO. **Não publicado**. Disponível: <<https://pensador.uol.com.br/frase/ODA2Mzk0/>>. Acesso 4 maio 2017.

O meu boi morreu
 Que será de mim
 Manda buscá outro
 Ó maninha
 Lá no Piauí²⁵

Em 1969, Nelson Rodrigues criou uma celeuma ao relatar, em uma crônica publicada no jornal *O Globo*, seu encontro com um piauiense, de pernas finas, e com o rosto coberto de espinhas. Diante do espanto de ter encontrado, de fato, um piauiense, pela primeira vez na vida, Rodrigues afirmou, na ocasião, que o Piauí era um dos estados mais abandonados do país, mais até que o Amazonas, e que sua existência era desconhecida da maior parte dos brasileiros (RODRIGUES, 1969/1996).

As críticas de Rodrigues ao abandono do Piauí e ao seu desconhecimento, no cenário nacional, não passaram despercebidas. Jornais, em Teresina, saíram em defesa do estado. Membros do governo estadual protestaram contra a crônica, afirmando que o Piauí era um estado que passava por um processo recente, à época, de modernização e industrialização e que as críticas rodrigueanas eram infundadas. O cronista recebeu, ainda, centenas de cartas de piauienses indignados, além de ter passado por dezenas de inesperados encontros com pessoas que ele denominou de “piauienses de 15 minutos” (RODRIGUES, 1969/2016), fato que o levou a confessar, em outra crônica, também publicada no jornal *O Globo*, em 1969:

No meu dilacerado sentimento de culpa, contei o meu próprio caso. Imaginem que passo quarenta anos sem me lembrar do Piauí. Em toda a minha infância, a única referência, que tive do admirável Estado foi o “Meu boi morreu”, que, afinal de contas, não deixa de ser um mugido promocional. E eu entendia que o piauiense tinha todas as razões para estar ressentido contra a própria pátria. (Rodrigues, 2016).

Passados quase 50 anos da polêmica protagonizada por Rodrigues, o Piauí se mostra, ainda hoje, um estado desconhecido para grande parte dos brasileiros. A sua existência tem sido reiteradas vezes questionada, sendo o estado, ainda, menosprezado ou lembrado apenas em situações de conotações negativas²⁶ como crimes, acidentes ou mortes. Ainda que

²⁵ Música do cancioneiro popular, gravada por Eduardo das Neves, Manuel Pedro dos Santos (Bahiano) e corpo de coro da Casa Edison, no Rio de Janeiro, em 1916. A Casa Edison teve grande relevância para a música popular brasileira, sobretudo no que se refere ao gênero samba, sendo a responsável pelos primeiros registros musicais, gravados em disco, no Brasil. Referência: **Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira**. Disponível em: <<http://dicionariompb.com.br/>>. Acesso em 14 dez 2016.

²⁶ Ilustra esse fato a polêmica criada por Paulo Zottolo em agosto de 2007, à época presidente da Phillips do Brasil, quando afirmou que se o Piauí deixasse de existir, ninguém ficaria chateado. E ainda, a publicação, em uma rede social, do ator Marauê Carneiro, em março de 2011, em que escarnece, por meio de uma expressão de baixo calão, da capital piauiense, a cidade de Teresina. Também foram destaques na mídia nacional os casos de violência sexual e assassinato de quatro adolescentes na cidade de Castelo do Piauí, em maio de 2015. Em

exista um esforço mais recente, mesmo que ainda tímido, de apresentar/representar o estado em nível nacional²⁷, tais representações parecem descoladas das realidades vivenciadas, experimentadas e sentidas pela gente que habita o Piauí (BORGES, 2012, p. 2). Esses fatos suscitam algumas questões como as que seguem:

O que é realmente *o piauiense*? Qual seria a forma mais adequada de representá-lo? Aliás, é possível enquadrar estes sujeitos tão heterogêneos, estes alienígenas habitantes de um mundo paralelo localizado entre a Serra da Ibiapaba e o Rio Parnaíba, em um único e homogeneizador significante? (BORGES, 2012, p. 2, grifo do autor).

O sentido de ser piauiense traz à tona questões de ordem identitária, que podem ser traduzidas pelo vocábulo *piaiensidade*. Tal termo traduz o trabalho, ainda que incompleto e por terminar, de uma construção narrativa e discursiva, por parte da intelectualidade do estado, de uma representação que aglutine todas as interpretações do que significa, de fato, ser piauiense e residir nesse território.

[...] desde o fim do século XIX, vários historiadores e intelectuais piauienses tentaram construir, discursivamente, uma identidade para o Estado. A partir da influência de uma escrita histórica proposta pelo [Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro] IHGB, vários trabalhos apareceram tentando inserir o Piauí na História Nacional. Com a Proclamação da República, intelectuais e historiadores piauienses passaram a produzir uma história que visava elucidar e justificar o atraso e as mazelas do Estado na pouca atenção que a Nação dava a ele. Nesse momento identificamos a emergência do Piauí seco, faminto e atrasado, que vai se perpetuar através de vários veículos de comunicação e expressão durante todo o século XX. Nesse sentido, a literatura se constituiu num grande instrumento de invenção deste Piauí. (BORGES, 2012, p. 2-3).

Borges (2012) nos ajuda a compreender alguns dos elementos que fazem referência a essa *piaiensidade*: a identificação com o sertão, representação atrelada à ideia de clima seco; a paisagem rural e bucólica típicas de um Piauí agrário, que muitas vezes ainda teima em não se modernizar e urbanizar; a pobreza, a miséria e a fome, narradas naquele que pode ser considerado o primeiro romance regionalista brasileiro, *Ataliba o vaqueiro*²⁸; a coragem e a força do piauiense, herói que lutou na Batalha do Jenipapo²⁹, contribuindo assim de forma

tempo, mais recentemente, em março de 2016, Paulo Figueiredo Filho, neto do ex-presidente João Batista Figueiredo, diretor na empresa Instituto Liberal e chefe executivo do Trump Hotel Rio de Janeiro manifestou, em uma rede social, frases de conteúdo machista, sexista e discriminatório contra mulheres do Piauí.

²⁷ O Piauí se viu representado, em 2012, na novela *Cheias de Charme*, exibida pela Rede Globo de Televisão, através das personagens Chayene e Maria do Socorro, protagonizadas respectivamente por Cláudia Abreu e Titina Medeiros.

²⁸ *Obra do Romantismo Brasileiro*, de autoria de Francisco Gil Castelo Branco, publicada em 1878.

²⁹ A Batalha do Jenipapo foi uma das mais sangrentas que aconteceu no movimento de Independência do Brasil, ainda que desconhecida de grande parte dos brasileiros e dos piauienses. Ocorrida às margens do riacho

definitiva para a Independência do Brasil; a proximidade com as águas do Rio Parnaíba, que limita o Piauí a oeste, separando-o do Maranhão e banham o estado de ponta a ponta, dentre outras.

Tais registros e representações deixaram marcas indeléveis no modo de ser e agir do povo piauiense, inclusive no campo da educação. Como território, a capitania do Piauí remonta a 20 de setembro de 1759, quando João Pereira Caldas assume seu governo, de forma independente do Maranhão. O nome do Piauí se deve à corruptela da palavra piau, nome com que os índios designavam os peixes que abundavam os cursos d'água da capitania, à época. Como cantam os versos de seu hino, o Piauí é uma terra mui querida, banhada pelo Parnaíba, rio abaixo, rio arriba, a percorrer o sertão em seus vales, chapadas e quebradas, várzeas de buritis, campos de carnaúba:

Piauí, terra querida
 Filha do Sol do Equador
 Pertencem-te a nossa vida
 Nosso sonho, nosso amor!
 As águas do Parnaíba
 Rio abaixo, rio arriba
 Espalham pelo sertão
 E levam pelas quebradas
 Pelas várzeas e chapadas
 Teu canto de exaltação
 (TRECHO DO HINO DO ESTADO DO PIAUÍ)

Este hino foi adotado em 1923 como um dos símbolos representativos do estado. A letra do hino tem composição do poeta Antônio Francisco da Costa e Silva e sua música é de Firmina Sobreira Cardoso e Leopoldo Damascena Ferreira. Outro símbolo do estado, em uso desde 1922, é a sua bandeira, composta de treze faixas horizontais verdes e amarelas alternadas. No canto esquerdo, um retângulo azul dentro do qual, ao centro, está uma estrela de cinco pontas branca, Antares, que representa o estado na bandeira nacional. Abaixo da estrela, em letras brancas, se lê a inscrição “13 de março de 1823”, data da Batalha do Jenipapo. Trata-se de uma alteração da bandeira, efetuada em 2005. Já o brasão do estado, conforme a Lei nº 1050 de 1922, é constituído de um escudo heráldico neoclássico. Dentro dele, veem-se as figuras de três palmeiras nativas, representativas da flora do estado: à direita, a carnaúba; o buriti, ao

homônimo, em 13 de março de 1823, envolveu piauienses, maranhenses e cearenses contra as tropas da Coroa Portuguesa e foi determinante para a unidade e consolidação do território nacional, visto que D. João VI desejava preservar uma colônia portuguesa no norte do território brasileiro, envolvendo os territórios do Grão-Pará (província que hoje corresponderia aos Estados do Amazonas, Pará, Roraima, Amapá), Maranhão e Piauí. Os brasileiros que lutaram a favor da Independência utilizaram instrumentos simples, não eram um exército armado e não tinham experiência de combate. Perderam a batalha, mas foram responsáveis por desviarem as tropas portuguesas e garantirem a Independência do Brasil, sendo considerados heróis no Piauí.

centro; e, à esquerda, o babaçu. Abaixo, sete faixas azuis representam os maiores afluentes da margem direita do rio Parnaíba (no território piauiense, já que a margem esquerda limita-se com o Maranhão). Sobre as faixas veem-se, ainda, três piasus prateados, peixes que representam os principais rios piauienses (Parnaíba, Canindé, Poti). O escudo é encimado pelo nome do estado, abaixo do qual observa-se uma estrela de cinco pontas, símbolo de progresso. Ao lado, um ramo de cana-de-açúcar, à direita, e outro de algodão, à esquerda, representativos das maiores culturas agrícolas do estado, à época. A bandeira e brasão podem ser visualizados na Figura 1.

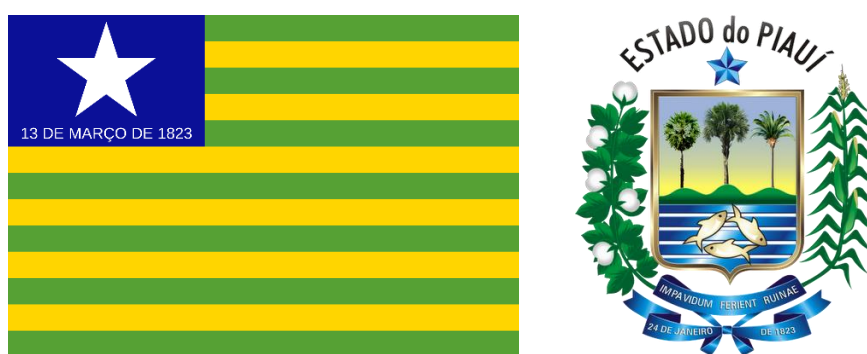


Figura 1 - Bandeira e Brasão do Piauí

Fonte: <http://www.piaui2008.pi.gov.br/piaui.php?id=2>

O Piauí é um estado da Região Nordeste do país (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia). É o estado banhado pelo mar com a menor extensão de litoral, apenas 68 km. Sua capital é Teresina, a única do Nordeste que se encontra no interior do continente, não litorânea. Teresina foi a primeira capital construída de modo planejado, no país. Esse fato serviu de modelo e de inspiração para o planejamento e construção da nova capital de Minas Gerais, Belo Horizonte, cuja transferência da sede do governo estadual mineiro de Ouro Preto para essa cidade se deu de maneira semelhante à da sede do governo piauiense, em 1852, da histórica Oeiras para Vila Nova do Poty, posteriormente, Teresina, em homenagem a D. Teresa Cristina, esposa de D. Pedro II.

O Piauí contava, em 2016, com 224 municípios, e população estimada pelo IBGE, em 2015, de 3.204.028 habitantes (IBGE, 2016a). As maiores cidades piauienses são Teresina, com população estimada, em 2015, de 844.245 habitantes; Parnaíba, com população estimada de 149.803 habitantes; Picos, com estimativa de 76.544 habitantes; e por fim, Floriano, com estimativa, para 2015, de 58.803 habitantes (IBGE, 2016c).

Corrente, ninho da cultura

O município de Corrente está localizado, na mesorregião do Sudoeste Piauiense, na microrregião das Chapadas do Extremo Sul Piauiense (IBGE, 2014). Sua latitude é $10^{\circ} 26' 36''$ S e sua longitude é $45^{\circ} 09' 44''$ W, com altitude de 438 m acima do nível do mar (MIRANDA, GOMES, GUIMARÃES, 2005). Corrente limita-se com os municípios de São Gonçalo do Gurguéia, Riacho Frio, Cristalândia do Piauí, Parnaguá, Sebastião Barros e Formosa do Rio Preto, cidade já no estado da Bahia. A localização do município de Corrente no estado do Piauí pode ser observada no mapa apresentado na Figura 2.

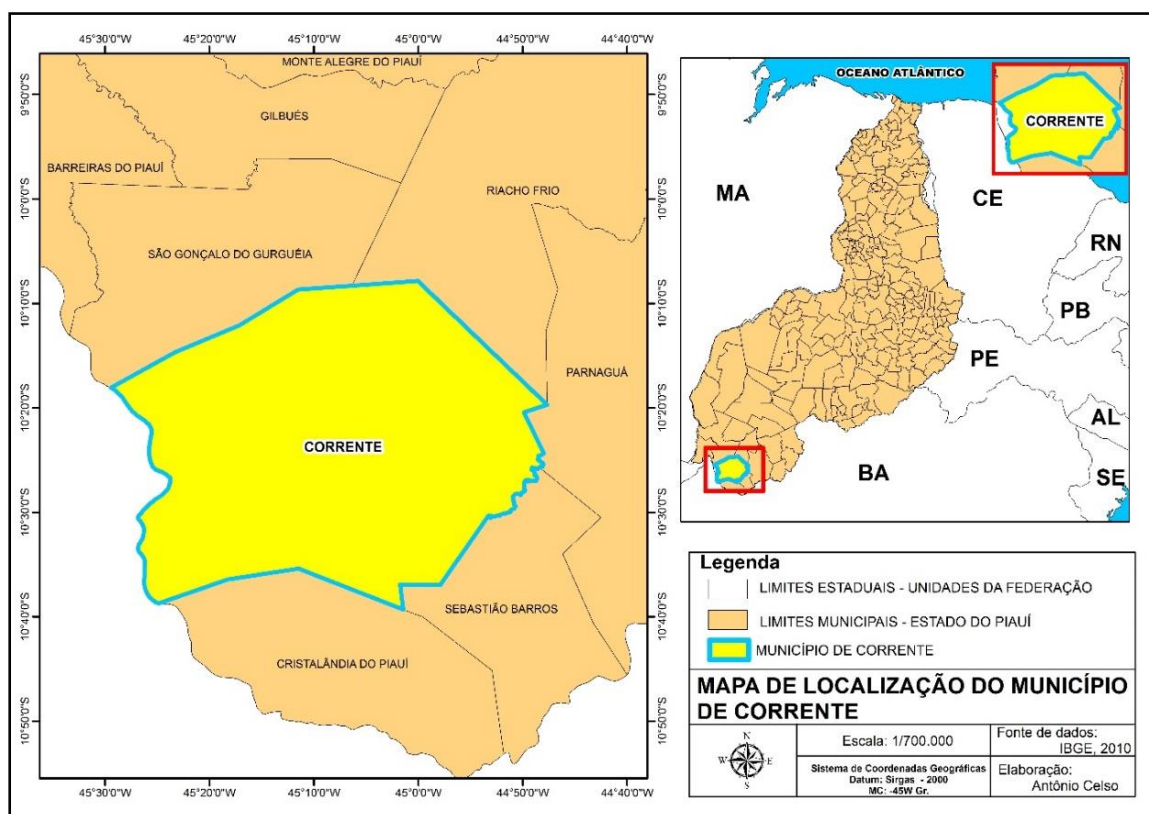


Figura 2 - Localização do município de Corrente

Fonte: Antônio Celso de S. Leite, com base nos dados do censo do IBGE de 2010³⁰.

A bandeira e o brasão do município podem ser visualizados na Figura 3:

³⁰ LEITE, Antônio Celso de S. *Mapa de Localização do Município de Corrente*. 2016. Mapa político. Escala 1:700.000. **Não publicado**. (Mapa produzido pelo autor, técnico em Geoprocessamento e docente do IFPI, com base em dados do IBGE de 2010)



Figura 3 - Bandeira e brasão do município de Corrente

Fonte: <http://www.corrente.pi.gov.br/site/>

Com relação ao relevo, a cidade foi construída em uma região predominantemente plana, sendo seu território cortado por chapadões planos ou levemente ondulados, limitados por paredes escarpadas que podem atingir até 600 m, abaixo dos quais podem ser observados vales rebaixados e planos, como apresentado na Figura 4.

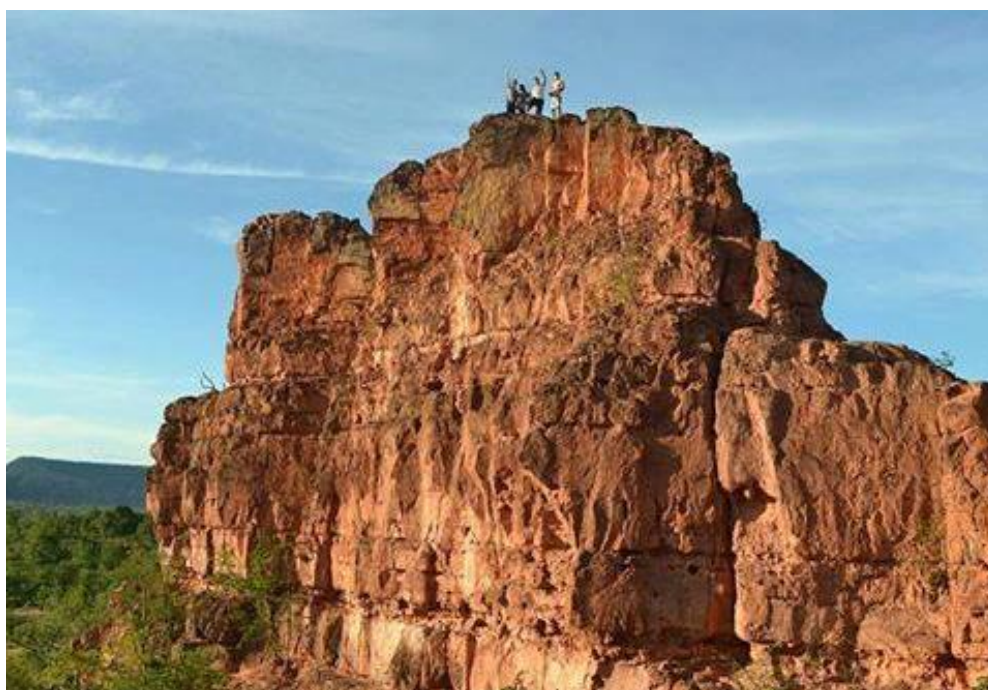


Figura 4 - Morro do Papagaio

Fonte: Corrente das Antigas³¹.

Seus principais cursos d'água são o Rio Corrente, que deu nome à localidade, e o Rio Paraim. Ambos pertencem à Bacia do Parnaíba, principal rio perene cuja bacia hidrográfica

³¹ **Corrente das Antigas**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/1443959342512407/photos/a.1448520895389585.1073741828.1443959342512407/1761730120735326/?type=3&theater>>. Acesso em 21 dez 2016.

encontra-se inteiramente situada na região Nordeste e desemboca, em forma de delta, no Oceano Atlântico. O Rio Corrente (FIGURAS 5 e 6), antes caudaloso, hoje sofre com processos de degradação ambiental, fazendo com que o volume de água encontre-se diminuto, sobretudo nos períodos de estiagem. Esse curso d'água, por sua importância para a fixação dos primeiros moradores e história da comunidade, é lembrado e exaltado no Hino do Município de Corrente:

Corrente sou eu o rio
Que dei nome a cidade
É Corrente o município
Somos elos da verdade
Somos a Corrente forte
símbolo da prosperidade.
(TRECHO DO HINO DO MUNICÍPIO DE CORRENTE)³²



Figura 5 - Rio Corrente na década de 1980

Fonte: Corrente das Antigas³³.

³² Trecho do “Hino do Município de Corrente”, aprovado pela Câmara Municipal pela Lei nº 526 de 13 de março de 2013. A composição tem letra do escritor Cândido Carvalho Guerra (1921-2017), recentemente falecido, e música de Aristóbulo Monguba (s./d.).

³³ **Corrente das Antigas**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/1443959342512407/photos/a.1448520895389585.1073741828.1443959342512407/1448524525389222/?type=3&theater>>. Acesso em: 21 dez 2016.



Figura 6 - Rio Corrente em 2016

Fonte: Corrente das Antigas³⁴.

A cidade é cortada ao meio pela rodovia BR 135, que faz sua ligação com Teresina, e com a capital federal, Brasília, bem como com outras localidades do Piauí, do Maranhão e da Bahia. Algumas distâncias rodoviárias entre Corrente e outros importantes municípios brasileiros podem ser observadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Distância rodoviária de Corrente a alguns municípios brasileiros

Cidade	Distância
Brasília (DF)	833 km
Belo Horizonte (MG)	1.474 km
Teresina (PI)	876 km
Parnaíba (PI)	1.180 km
Picos (PI)	764 km
Fortaleza (CE)	1.283 km
Recife (PE)	1.367 km
Salvador (BA)	1.006 km
Palmas (TO)	560 km
São Paulo (SP)	1.827 km
Rio de Janeiro (RJ)	1.906 km

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Google Maps, 2016³⁵.

³⁴ **Corrente das Antigas**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/1443959342512407/photos/a.1448520895389585.1073741828.1443959342512407/1749411188633886/?type=3&theater>>. Acesso em: 21 dez 2016.

³⁵ **GOOGLE MAPS**. *Corrente*. 2016. **Não publicado**. Disponível em: <<http://zip.net/bxtcsd>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

A distância de Corrente a Teresina é maior do que a distância entre o município e Brasília. Várias das famílias correntinas possuem parentes que residem no Distrito Federal, fruto da migração da década de 1950 para construção da capital federal, bem como outros deslocamentos que vieram a ocorrer posteriormente. Como os acessos rodoviários para Brasília apresentam melhores condições de tráfego que as estradas até Teresina, e como o clima desta última, muito quente, é menos agradável que o clima no Distrito Federal, percebe-se que Corrente sofre uma polarização e influência acentuada de Brasília, em detrimento de Teresina. Vários habitantes de Corrente recorrem à capital federal quando desejam usufruir de melhores serviços de educação, saúde, cultura e lazer.

O município de Corrente localiza-se na região dos Cerrados Piauienses, fazendo parte da última fronteira agrícola (MATOPIBA³⁶) ainda em expansão no Brasil e no mundo. Seu clima é tropical com estação seca no inverno, sendo suas temperaturas amenas quando comparadas às da região de Teresina e outras localidades do Nordeste. Janeiro é o mês mais chuvoso e julho é o mês mais seco. Os meses de junho e outubro são, respectivamente, o mais frio e o mais quente do ano, com temperaturas médias de 23,1 °C e 26,5 °C (CLIMATE-DATA, 2016).

A historiografia narra que Corrente teve seus terrenos divididos por um engenheiro português, ainda em 1754. Sua ocupação inicial deve-se ao pioneiro Caetano Carvalho da Cunha, o qual, mediante requerimento, obteve permissão para explorar a Fazenda Corrente de Cima, dando início às primeiras atividades agrícolas e pecuárias na região. Tal exploração propiciou a vinda de inúmeros agregados que passaram a ocupar os territórios em que, hoje, se encontra a localidade (IBGE, 2016b).

Em 1872, o povoado de Corrente, criado por lei provincial em 1860, foi elevado à categoria de vila, a partir de quando começou a vigorar sua municipalidade. Dessa fase, até 1904, a localidade vivenciou um período de estagnação histórica (IBGE, 2016b).

Em 1920, fundou-se o Instituto Batista Industrial, o qual se denomina atualmente Instituto Batista Correntino – IBC (FIGURA 7).

³⁶ A sigla faz referência a uma área compreendida nos Estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia, e é considerada a última fronteira agrícola em expansão no mundo, demarcada na gestão de Kátia Abreu à frente do Ministério da Agricultura, ainda no Governo Dilma Rousseff (2011-2016). A região engloba 337 Municípios desses quatro estados, com área total de 73 milhões de hectares e população de 5,9 milhões de habitantes, sendo a responsável pelo cultivo de 12,8% dos grãos do país. Os biomas predominantes são os Cerrados, que ocupam 90,9% da área, o Amazônico, que ocupa 7,2%, e a Caatinga, presente em 1,64% do território (BRASIL, 2015).



Figura 7 - Instituto Batista Correntino

Fonte: Corrente das Antigas³⁷.

Sua fundação se deveu às missões da Igreja Batista (FIGURA 8), provenientes dos Estados Unidos da América, que receberam terras doadas por alguns de seus seguidores, dando início a atividades de instrução e educação, ainda que com o objetivo proselitista de divulgar a religião cristã protestante batista, da mocidade local, bem como de cidades vizinhas e até de outros estados (IBGE, 2016b), dadas as proximidades com a Bahia, Maranhão e Goiás (não existia o Tocantins, à época). Esse foi o período em que se observou o início de um certo desenvolvimento local.



Figura 8 - Igreja Batista

Fonte: Corrente das Antigas³⁸.

³⁷ **Corrente das Antigas**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/1443959342512407/photos/a.1448520895389585.1073741828.1443959342512407/1751444798430525/?type=3&theater>>. Acesso em: 21 dez 2016.

³⁸ **Corrente das Antigas**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/1443959342512407/photos/a.1448520895389585.1073741828.1443959342512407/1606272386281101/?type=3&theater>> Acesso em: 21 dez. 2016.

De 1922 a 1924, Corrente sofreu com a ação de bandoleiros ou cangaceiros³⁹, figuras de banditismo social idealizadas, romantizadas pelo imaginário nordestino e vivamente retratadas (FIGURAS 9 e 10) em fotografias, composições literárias e outros tipos de produção artística como, por exemplo, as xilogravuras⁴⁰.



Figura 9 – Imagem representativa de um grupo de cangaceiros

Descrição: Subgrupo do cangaceiro Pancada na rendição à volante, em 1938.

Fonte: <https://tokdehistoria.com.br/tag/antonio-silvino/>

³⁹ O fenômeno do Cangaço, ocorrido nas primeiras décadas do século XX, na região Nordeste do país, ainda se mostra de modo controverso em suas definições e seus significados, não havendo um consenso sobre o que, de fato, representou este movimento. Para alguns historiadores, o cangaço foi a ação do banditismo reunido em grupos que lutavam uns contra os outros e contra a polícia, sinônimo de atrocidade, de violência. A canga, palavra da qual se originou o termo cangaço faz referência a uma peça de tecido que se pode enrolar no corpo com finalidades diversificadas. No caso dos cangaceiros, enrolava-se um bacamarte cheio de armas e munição junto ao peito, e dizia-se que o bandoleiro andava debaixo do cangaço (canga grande). Para outros, trata-se do fruto da acumulação de terras, da concentração de riquezas e grande desigualdade social num cenário de fome, miséria e seca recorrentes, sendo o cangaço um movimento social de luta contra a hegemonia das classes dominantes. Uma terceira vertente diz de uma luta armada de bandoleiros errantes em busca de sua sobrevivência. Costa (2016) acredita que “a conceituação do cangaço, pois, deve alcançar, em primeiro lugar, a sua visualização como um caso peculiar de força maior. Um inevitável acontecimento. Ou eclodia ou eclodia. Não foi movimento porque não nasceu organizado; não surgiu como fenômeno porque já estava enraizado. E também não foi uma rele expressão do banditismo, a não ser que se tenha como bandido comum o sertanejo que se embrenha nas caatingas para lutar, ainda que não saiba realmente contra quem ou o que. É, pois, na sua raiz que o cangaço deve ter o seu conceito iniciado. Ora, não se encontra outra motivação para o seu surgimento senão como um inevitável acontecimento, e fruto de uma força maior”. A força maior mencionada por Costa (2016) faz referência a um conjunto de determinantes sociais que estavam simultaneamente presentes no Nordeste do começo do século XX: perseguições, injustiças, rixas familiares, acusações criminosas. Tais condicionantes foram conduzidas por homens e mulheres vitimados por suas mazelas, resultando naquilo que se conheceu como o Cangaço.

⁴⁰ Técnica que consiste em entalhar uma figura em uma peça de madeira, cobri-la de tinta e usá-la para gravar a estampa entalhada em uma superfície, como se fosse um carimbo. No Nordeste brasileiro, a arte da xilogravura encontra-se associada à literatura de cordel.



Figura 10 - Xilogravura representando cangaceiros

Descrição: Xilogravura de José Miguel da Silva, artista pernambucano conhecido como J. Miguel.

Fonte: <http://marcosnogueira-2.blogspot.com.br/search?q=Pombal>

Passada essa fase, a cidade retoma seu desenvolvimento, sendo criado o Ginásio do Instituto Batista Industrial, em 1947; o Educandário Imaculada Conceição, em 1949; e o Ginásio São José, em 1953. Percebe-se que a educação foi aspecto importante para promover o desenvolvimento local de Corrente (IBGE, 2016b), fato que é narrado em seu Hino e simbolizado em seu brasão por meio da figura de um livro.

Corrente, diferentemente de outras cidades do Piauí, possui uma igreja evangélica (Batista) em uma de suas praças principais (Praça Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá). A centralidade de um templo protestante em detrimento de um serviço religioso católico mostra a influência que tiveram os missionários norte-americanos, no começo do século XX, no local, responsáveis pela organização de escolas e de outras instituições.

A antiga disputa entre protestantes e católicos, observada ainda hoje na exaltação dos serviços religiosos (Marcha para Jesus, pregações e *shows gospel*, do lado evangélico, e Festa da Imaculada Conceição, Festa de *Corpus Christi*, Natal, dentre outras, do lado católico) e cívicos (o Instituto Batista Correntino e Colégio São José organizam desfiles no feriado da Independência, em 7 de setembro, em momentos separados, um pela manhã, outro pela tarde, com certa competição entre si) foi responsável pela disponibilização de equipamentos educacionais confessionais já nas primeiras décadas do século XX. Isso propiciou desenvolvimento cultural, em Corrente, como narrado em seu Hino:

São ricos os meus campos verdejantes
 Onde a vida palpita com vigor
 E a brisa do progresso sempre embala
 Os ideais de paz e de esplendor.
 Sou a terra do amor e da cultura
 De nobres e ideais aspirações.
 Deleitam-me os sonoros ecos
 Do mungido do touro em vibrações.
 (HINO DO MUNICÍPIO DE CORRENTE)

As Figuras 11, 12 e 13 mostram aspectos importantes da vida cultural local. Outras paisagens locais podem ser observadas no Apêndice 2.



Foto: Davi Araújo

Figura 11 - ExpoCorrente 201

Fonte: Portal do Governo do Estado do Piauí⁴¹.



Figura 12 - Cavalgada e Concurso de Carro de boi na ExpoCorrente 2016

Fonte: Portal Meio Norte⁴².

⁴¹ Portal do Governo do Estado do Piauí. Disponível em: <<http://www.piaui.pi.gov.br/noticias/index/id/27437>>. Acesso: 21 dez 2016.

⁴² Disponível em: <<http://www.meionorte.com/cidades/pi/corrente/iv-cavalgada-e-concurso-de-carro-de-boi-abrem-41-expocorrente-316363>>. Acesso: 3 maio 2017.



Figura 13 - Procissão do Festejo de Nossa Senhora da Imaculada Conceição, Padroeira de Corrente

Fonte: Corrente das Antigas⁴³.

O censo de 2010, realizado pelo IBGE, é rico em informações a respeito de muitos aspectos sociais que caracterizam Corrente. De acordo com o IBGE (2016b), a população da cidade era de 25.407 habitantes, em 2010, com estimativa de 26.084 habitantes em 2015. O município se estende por uma área de 3.048,447 km² e sua densidade demográfica é da ordem de 8,33 hab./km². Quem nasce em Corrente tem como gentílico correntino.

A Tabela 2 apresenta a consolidação de alguns dados referentes ao município.

Tabela 2 - Síntese dos dados do IBGE sobre Corrente

Característica	Valor	Unidade
Área da unidade territorial	3.048,45	km ²
Estabelecimentos de Saúde SUS	22	Estabelecimentos
Matrícula - Ensino Fundamental [2012]	5.571	Matrículas
Matrícula - Ensino Médio [2012]	1.469	Matrículas
Esgotamento sanitário adequado [2010]	11,6 %	-
Pessoal ocupado [2015]	2.359	Pessoas
PIB per capita a preços correntes – 2013	7.832,98	Reais
População residente	25.407	pessoas

⁴³ **Corrente das Antigas**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/1443959342512407/photos/a.1448520895389585.1073741828.1443959342512407/1811642299077441/?type=3&theater>>. Acesso em: 21 dez 2016.

População residente – Homens	12.844	peessoas
População residente – Mulheres	12.563	peessoas
População residente alfabetizada	18.205	peessoas
População residente que frequentava creche ou escola	10.498	peessoas
População residente, religião católica apostólica romana	19.195	peessoas
População residente, religião espírita	11	peessoas
População residente, religião evangélicas	4.731	peessoas
Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio – Rural	718,48	Reais
Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio – Urbana	1.888,17	Reais
Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes - Rural	120	Reais
Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes - Urbana	340	Reais
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - 2010 (IDHM 2010)	0,642	—

Fonte: IBGE, 2016b.

Destaca-se, inicialmente, que não há diferenças significativas entre o número de mulheres e o número de homens, em Corrente. Cerca de 41% da população frequentava algum tipo de estabelecimento de ensino, como creche ou escola. A religião predominante é a católica, registrando-se ainda a presença de outras confissões protestantes em menor número. A comparação entre os rendimentos nominais percebidos na zona rural e na zona urbana mostra grande discrepância entre o que recebia o trabalhador do campo e o que se encontrava empregado na sede do município. Os valores percebidos no campo não chegavam nem à metade dos rendimentos pagos na cidade, verificando-se o abandono definitivo do campo pelas populações empobrecidas, as quais passam a preencher os entornos da cidade, ocupando áreas periféricas, em condições de pobreza e subemprego. Isso explica, em parte, o aumento dos índices de violência na cidade e o consumo de drogas, que tem se disseminado entre os jovens.

O salário médio percebido pela população urbana era, em 2010, da ordem de 1800 reais, enquanto o valor mediano era 340 reais⁴⁴. Essa diferença se estende aos valores percebidos pela população residente na zona rural, apresentando uma discrepância entre os registros dos valores medianos e médios. O que esse dado revela é a enorme desigualdade social entre os habitantes de Corrente: uma parcela pequena da população que tem altos rendimentos eleva a média do valor salarial, enquanto a maior parte dos moradores tem renda mais baixa, o que fica melhor explicitado pelo dado que revela seu valor mediano. Dados completos presentes na Tabela 12, no Anexo 1, evidenciam ainda desigualdades de gênero, já que as mulheres

⁴⁴ Como referência, o salário mínimo do ano de 2010 era 510 reais. O salário médio percebido em Corrente de 1800 reais correspondia a 3,53 salários enquanto o valor mediano de 340 reais correspondia a 0,67 salário mínimo da época.

ganhavam menos que os homens, e desigualdades raciais, sendo que a população branca tinha renda superior à população negra. As taxas de analfabetismo e o índice de evasão escolar são, ainda, elevados. O número de pessoas alfabetizadas é da ordem de 72% da população. Desconsiderando-se as crianças em idade pré-escolar, percebe-se que o analfabetismo ainda é grande. Esses e outros aspectos relevantes podem ser observados no anexo supracitado.

Já a Tabela 3 mostra a evolução do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município de Corrente desde 1991. Percebe-se que a cidade tem se desenvolvido e os aspectos relacionados à saúde, educação e renda têm melhorado, elevando esse indicador. Isso se relaciona, ainda, à implementação de políticas sociais de distribuição de renda e diminuição da pobreza do governo federal, que diminuem a fome e a desigualdade social, melhoram o atendimento à saúde nas redes hospitalares, além da promoção de campanhas de vacinação, incentivo ao acompanhamento pré-natal de gestantes, bem como aumento das taxas de escolarização e diminuição da mortalidade infantil e evasão escolar.

Tabela 3 - Evolução do Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM) em Corrente

Indicador	Valor
IDHM 2010	0,642
IDHM 2000	0,474
IDHM 1991	0,386

Fonte: IBGE, 2016b.

Por fim, destaco os dados do IBGE (2016b) referentes ao índice de pobreza de Corrente/PI no ano de 2003 (últimos disponibilizados pela plataforma), conforme apresentado na Tabela 4. A quantidade de pessoas em situações de pobreza, ganhando diariamente menos do que o necessário para sobreviverem com dignidade era alarmante, da ordem de 55% da população. Para além disso, a incidência de pobreza subjetiva, quando se pergunta às famílias se a renda que elas percebem é suficiente para elas atravessarem o mês inteiro sem nenhum tipo de dificuldade financeira era da ordem de 62,6%. Neste sentido, para continuar garantindo o incremento no desenvolvimento regional de Corrente, faz-se necessária, neste momento, urgente implantação, continuidade e desenvolvimento de políticas que combatam a miséria e a desigualdade social.

Tabela 4 - Incidência de Pobreza em Corrente (PI) no ano de 2003

Indicador	Valor
Incidência da Pobreza	55,03 %
Limite inferior da Incidência de Pobreza	45,41%
Limite superior da Incidência de Pobreza	64,65%
Incidência da Pobreza Subjetiva	62,59%
Limite inferior da Incidência da Pobreza Subjetiva	54,67%
Limite superior Incidência da Pobreza Subjetiva	70,5%

Fonte: IBGE (2016).

Feitas essas considerações, descreverei aspectos históricos da instrução pública e educação piauienses.

1.2 EDUCAÇÃO NO PIAUÍ, DA COLONIZAÇÃO À REDEMOCRATIZAÇÃO

Ao observar, nas escolas públicas de Corrente, o fenômeno da escassez de professores licenciados em matemática, vi a necessidade de estudar as condições de trabalho desses profissionais e a legislação que normatiza a carreira docente. Nesse sentido, os professores que atuam nas escolas estaduais submetem-se a um plano de cargos e salários instituído pelo governo estadual, em 2006, e modificado por uma lei complementar em 2010.

Um dos primeiros textos que me permitiu compreender os determinantes da profissão docente, no contexto das escolas estaduais do Piauí, foi um estudo de Castro e Castro (2012), no qual as autoras se perguntam se as modificações da estrutura da carreira, desde 1988, representaram uma valorização do magistério, no estado. Castro e Castro (2012) fizeram um recorte temporal específico, situando o seu estudo no período que se estende da redemocratização (1985) até o presente. Mas como era regulamentado o trabalho dos professores anteriormente?

Estudando o estatuto do magistério público estadual de 1988, observei que esse documento, apesar de ter sido publicado já no período democrático, fazia referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, documento que referenciava o ensino brasileiro durante a ditadura militar. A leitura dessa lei levou ao estudo, por sua vez, da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional que o país teve: a LDB/1961, estabelecida durante o governo de João Goulart.

Fez-se necessário o estudo desses documentos para o pleno entendimento da estrutura do sistema educacional brasileiro, à época, visto que alterações profundas, mesmo depois do regime militar, só aconteceram a partir da Lei nº 9394 de 1996, LDB atual, publicada onze anos após o restabelecimento da democracia no país.

Procurando nas bases de dados se havia estudos sobre a profissão docente no Piauí, as formas de ingresso e contratação, remuneração, progressão na carreira, bem como a escassez de professores no estado e as maneiras como as autoridades lidaram com esse fenômeno, ao longo do tempo, encontrei os trabalhos de Alves, G. O. F (2012), Sousa Neto (2014), Araújo (2011) e Sousa (2009), os quais permitiram-me reconstituir aspectos da instrução pública e educação piauienses do período colonial até a atualidade.

Diante disso, passo a caracterizar historicamente a educação piauiense, à luz da literatura consultada e da legislação pertinente, de modo a estabelecer um contexto histórico educacional nesse cenário. Fiz um recorte temporal até 1985, visto que análise do período pós-redemocratização será apresentada mais adiante.

Colonização

A educação pública não era preocupação da Coroa Portuguesa, no período colonial. As famílias pertencentes à elite que se preocupavam com a instrução de seus filhos empreendiam iniciativas particulares de ensino, as chamadas escolas familiares (ALVES, G. O. F., 2012, p. 1).

A colonização da capitania do Piauí se deu a partir de 1674 e ocorreu do interior para o litoral, fenômeno que contrastava com as iniciativas de ocupação de outros domínios da América Portuguesa (SOUSA, 2009, p. 62) como, por exemplo, a exploração da cana de açúcar em Pernambuco e na Bahia, nos séculos XVI e XVII, que se desenvolveu do litoral para o interior. A capitania do Piauí destacava-se pelas atividades pecuárias, que se estendiam por imensos domínios e demandavam escassa mão-de-obra. Como consequência, observa-se que a população permaneceu esparsa e rarefeita, estabelecendo-se, principalmente, na zona rural, em detrimento da ocupação de áreas urbanas, como observado em outras capitanias. De acordo com Sousa Neto (2014, p. 262), o caráter rural assinalou os aspectos sociais, econômicos e demográficos da história do Piauí, bem como as atividades de cunho educacional que se desenvolveram no território, visto que um sistema oficial de instrução pública teve reduzido

alcance e era pouco presente no cotidiano da população. Assim, impulsionaram-se modelos alternativos de educação para os filhos da elite, sob a responsabilidade de suas famílias, de modo que o ensino era ministrado em ambiente doméstico, combinando saberes de caráter formal com outros de sentido prático, ligados à lida diária no campo (SOUSA NETO, 2014, p. 262).

Apesar de a educação doméstica persistir por todo o período colonial e imperial, percebem-se iniciativas, mesmo que tímidas, de implantação de aulas régias e formas oficiais de instrução no Piauí, sobretudo em Oeiras (antiga Vila da Mocha, até 1761), primeira capital da capitania. Os jesuítas tiveram uma tímida atuação nessa capitania, ocupando-se, inicialmente, da criação de gado, com que abasteciam certas atividades educacionais desenvolvidas na Bahia. Foi só posteriormente que eles tentaram empreender ações educativas em território piauiense, as quais não lograram êxito dadas as dificuldades de sua instalação: pobreza, dispersão populacional, ausência de comunicação e grande distância dos centros populacionais (SOUSA NETO, 2014, p. 264). Uma segunda iniciativa foi a tentativa de organizar o Seminário do Rio Parnaíba, mas lutas pela posse da terra e disputas pelo domínio da população indígena motivaram a transferência do empreendimento para o Maranhão.

Após a expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses, durante a atuação do Marquês de Pombal como Secretário de Estado dos Negócios Interiores do Reino de Portugal, a educação no Brasil vivenciou um período de ruptura. Em relação ao ensino, Pombal instituiu, nesta época, aulas régias, com cadeiras de primeiras letras e cadeiras de humanidades, transferindo-se a responsabilidade pela instrução da Igreja Católica para o Estado Português. De acordo com Sousa Neto (2014, p. 266), as aulas régias representaram um modelo de instrução fragmentado, com atividades dispersas e isoladas. Para o autor, a historiografia não estabelece um consenso sobre o momento em que se implantaram as primeiras instituições escolares, sendo sua criação, fechamento e duração efêmeros, situação que foi uma constante no século XVIII e XIX.

Há de se destacar que, após as poucas iniciativas dos jesuítas no Piauí e sua expulsão do Brasil, teve início uma organização escolar, sobretudo em Oeiras, que se assentou sobre cadeiras de instrução isoladas, predominantes durante a vigência da colonização portuguesa, bem como, durante o Império. De acordo com Alves, G. O. F. (2012, p. 3), criaram-se duas escolas: uma voltada para meninos, em que se dava o ensino das primeiras letras e preceitos do cristianismo, e outra, para meninas, que ensinava os mesmos conteúdos acrescidos de saberes de caráter doméstico.

Sousa Neto (2014, p. 267) afirma, porém, que não são encontrados registros de funcionamentos dessas cadeiras, dada a efemeridade de duração dessas iniciativas, sobretudo pela falta de professores e de recursos financeiros para sua manutenção.

Acredita-se que mais que uma “curta duração”, essas duas primeiras escolas tenham se resumido ao alvará de sua criação, uma vez que, como já dito, escolas que existiram somente em decretos foram comuns na história piauiense. Isso contribuiu para ampliar o quadro deficitário na educação formal no Piauí, do século XVIII, que pode ser bem ilustrado pela dificuldade enfrentada pelo primeiro governador do Piauí, João Pereira Caldas que, em 1759, não encontrou habitantes capazes de assumirem cargos no regimento de cavalaria (SOUSA NETO, 2014, p. 267)

Ao fim do século XVIII, o Estado Português empreendeu modificações educacionais no âmbito do reino e territórios ultramarinos. Para Sousa Neto (2014, p. 268) o Estado Português constatou a necessidade de contratar 837 mestres e professores⁴⁵, dos quais 44 eram para o Brasil, no entanto, nenhum deles previsto para o Piauí. O autor afirma não haver o registro de nenhuma aula pública no Piauí, no século XVIII, e que sucessivos apelos e representações emanaram da parte dos governantes da capitania, cobrando da Coroa iniciativas de instrução. Tais demandas não foram atendidas pelo governo português até 1815, quando se criaram três cadeiras de primeiras letras: uma em Oeiras, outra em Parnaíba e uma terceira, em Campo Maior, já com a presença da Família Real no Rio de Janeiro.

Império Brasileiro

Nos idos de 1808, dadas as invasões napoleônicas nos estados europeus, o Brasil presenciou a vinda da Família Real Portuguesa para a América e a abertura dos portos às nações amigas, como forma de combater o Bloqueio Continental imposto pela França contra a Grã-Bretanha.

Apesar da criação das aulas régias citadas anteriormente, as dificuldades de instrução do povo piauiense persistiram. Quatro anos após esses empreendimentos, tais cadeiras de primeiras letras permaneciam vazias. “A dificuldade de provimento das Cadeiras de Instrução também esteve diretamente relacionada com os ordenados oferecidos aos professores.

⁴⁵ Distingue-se o título de mestres-escolas para os docentes das séries de alfabetização, ou primeiras letras, como se denominava à época, e a denominação de professores para as séries seguintes. Tal fato perdurou até por volta dos anos 1880 do século XIX (SCHUELER, 2005, p. 333).

Os baixos salários e o atraso nos pagamentos contribuíram para o ocaso das vagas disponíveis para professores” (SOUSA NETO, 2014, p. 270).

Para Alves, G. O. F. (2012, p. 4), a profissão docente era, nesse período, considerada desagradável e de difícil recrutamento. O autor afirma que o provimento dos cargos era difícil, mesmo após o aumento de salário oferecido em 1818 e a criação da cadeira de Latim em Oeiras, a qual foi preenchida somente quatro anos mais tarde. “Ser professor, especialmente, no Piauí, era exercer uma profissão numa situação desagradável, pois o profissional era apontado como o que, por ganhar pouco, não pagava suas contas em dia, embora o respeito por parte dos alunos e pais de alunos não tivesse cessado” (SOUSA, 2009, p. 143).

Agravando a dificuldade de se encontrar professores para atuarem na instrução pública, Souza Neto (2014, p. 270) afirma que os professores públicos, mesmo recebendo quantias ínfimas, precisavam retirar dos seus ordenados o financiamento de suas atividades.

Não bastasse isso, os professores públicos eram responsáveis ainda por financiar [o] desempenho de seu ofício com o ordenado que recebiam, responsáveis pelos meios e os materiais necessários ao funcionamento das *Aulas*. A escola era em sua própria casa e a compra do material necessário às aulas também ficava a seu encargo (SOUSA NETO, 2014, p. 270, grifos do autor).

Nesse sentido, podemos observar que a escassez de professores para a instrução pública, no Piauí, iniciou-se, ainda, no período colonial. Os baixos salários, a falta de boas condições de trabalho e o desprestígio da classe docente, agravados pela insuficiência de uma infraestrutura urbana, fizeram com que aqueles que poderiam ocupar as cadeiras de professor não se interessassem pelo ofício, o que prejudicou sobremaneira a educação na província, com reflexos percebidos ainda hoje.

A ausência de uma estrutura escolar teve como consequências a falta de formação de profissionais que viessem a repor os quadros de professores, de uma geração a outra. Sem pessoas instruídas, não havia maneiras de se recrutar interessados nas atividades de ensino, situação que só se modificou no início do século XX, com a Escola Normal de Teresina.

Dessa forma, não causa estranheza que essas primeiras escolas não tenham obtido êxito, tendo sua curta existência atribuída, entre outros fatores, à carência de professores habilitados para ministrarem as aulas e à limitação de recursos a serem empregados no pagamento dos poucos interessados.

A vacância das Cadeiras de Instrução torna-se, assim, problema rotineiro na história piauiense, sobretudo em virtude da falta de pessoas qualificadas para preencher as vagas disponíveis (SOUSA NETO, 2014, p. 270).

A situação educacional do Piauí não se modificou, substancialmente, desde a criação das cadeiras de instrução pública de 1815, conforme a descrição que segue:

Em outro ofício encaminhado pela Junta Governativa do Piauí, em 25 de fevereiro de 1822, ao Secretário do Estado da Marinha e Ultramar, Inácio da Costa Quintela, “sobre a situação lastimosa da instrução pública na província”, encontra-se a informação de que para as Cadeiras de Primeiras Letras criadas em 1815, arbitrou-se como ordenados 120\$000 réis anuais para a oferecida em Oeiras, e 60\$000 réis para as de Parnaíba e Campo Maior, Segundo a Junta, esses ordenados afastavam as pessoas do magistério, levando as cadeiras a estarem sempre vagas ou mal providas. Nesse mesmo ofício, a Junta pede ainda melhores salários para a Cadeira de Gramática Latina de Parnaíba, criada em 16 de março de 1820, e para as Cadeiras de Primeiras Letras, para que possam ser providas por pessoas idôneas. (SOUSA NETO, 2014, p. 271)

Os pedidos, ainda em 1820, de melhoria dos salários pagos aos mestres-escolas e professores, que permitissem que as cadeiras fossem preenchidas por pessoas “idôneas”, revelam a situação de “mau provimento destas pela pouca habilitação dos professores e por representarem apenas simples fonte de renda – muitas vezes complemento de renda – em uma província de poucas oportunidades de emprego” (SOUSA NETO, 20014, p. 271).

Para compreender o contexto de baixa remuneração dos professores, na década de 1820, Sousa Neto (2014) cita a *Cronologia Histórica do Piauí* de Costa (1974)⁴⁶, recordando que, em geral, os professores e mestres-escolas do período colonial e imperial recebiam seus soldos em três parcelas anuais, pagas posteriormente e com constantes atrasos.

Para se ter um parâmetro, mesmo que limitado, acerca dos baixos salários pagos aos professores na época, Costa apresenta o preço cobrado, no ano de 1820, pelos principais gêneros alimentícios comercializados no Piauí: “carne, libra, 35 réis, arroz 80, toucinho 160, bolachas 480; açúcar 320; farinha, quarta, 320; sal 1\$920; milho 320, e feijão 480; vinagre, frasco, 640; vinho 960 e leite 80” (COSTA, 1974, p. 251). Assim, com um ordenado de cerca de 20\$000 réis ao quadrimestre, para Parnaíba e Campo Maior e 40\$000 réis ao quadrimestre para Oeiras, não é de se estranhar que o magistério atraísse poucos interessados, em uma Província que apenas o gasto com alimentação, sua e de sua família, comprometia parcela significativa, ou mesmo toda a remuneração do professor (SOUSA NETO, 2014, p. 272).

Percebe-se, assim, que a questão da baixa remuneração e atrasos nos pagamentos são elementos cruciais para explicar historicamente a escassez de professores no período considerado. Sousa Neto (2014, p. 272) recorda que era comum os professores públicos envolverem-se no ensino particular, como forma de complementar seus rendimentos, citando o caso de José Torquato Baptista, ocupante da cadeira de primeiras letras da cidade piauiense de

⁴⁶ COSTA, Francisco Augusto Pereira da. *Cronologia histórica do estado do Piauí*. Rio de Janeiro: Artenova, vol. I e II, 1974.

Jaicós, função que acumulava com o cargo de Agente dos Correios na localidade. O autor observa, ainda, a grande presença de sacerdotes nomeados para instrução pública, principalmente entre aqueles que não obtiveram o controle de uma paróquia, com boas condições econômicas, que subsidiasse seu sustento próprio.

O ensino secundário encontrava-se em condições análogas ao das primeiras letras, permanecendo vagas as cadeiras de instrução pública, como o testemunha a vacância da Cadeira Pública de Gramática Latina, criada em Oeiras por D. João em 1818, e que assim se manteve até 1822. O ofício de professor não era suficientemente atrativo, também, nesse nível de instrução. Some-se a isso o fato de que as poucas pessoas que se encontravam alfabetizadas⁴⁷ e habilitadas⁴⁸ ao exercício do magistério eram comumente empregadas em outros ramos da administração pública, e que o ensino no Piauí não incitava a vinda de profissionais de outras províncias, dados os baixos ordenados pagos aos docentes, no território, o que mostra que a educação pública não era uma prioridade dos governantes da província, à época (SOUSA NETO, 2014, p. 276).

Após a proclamação da Independência do Brasil, apesar de a Constituição de 1824, inspirada no colonialismo inglês, tratar do tema educacional, estabelecendo a gratuidade e a universalidade da instrução primária a todos os cidadãos⁴⁹ (ALVES, G. O. F., 2012, p. 7), bem como a criação de colégio e de universidades, o que se verificou foi o lento crescimento, desenvolvimento e implantação de unidades escolares no Piauí.

Nessa época contava-se apenas com os seguintes estabelecimentos de ensino sendo 03 escolas primária: 02 em Oeiras e outra em Parnaíba e duas cadeiras de latim, uma em Oeiras e outra em Parnaíba, onde foi destinada uma verba pouca significativa para a manutenção da rede escolar, o que resultou em salários baixíssimas, docentes mal qualificados, ou seja, não podendo esperar maiores conhecimentos por parte dos mesmos. (ALVES, G. O. F., 2012, p. 7)

Nas escolas da Província, tentou-se a adoção do método Lancaster⁵⁰ ou método de ensino mútuo, prevalecente no Brasil entre 1823 e 1838, amplamente difundido

⁴⁷ À época da independência, a taxa de analfabetismo era de aproximadamente 90% da população brasileira (GOMES, 2015).

⁴⁸ Destaca-se que, historicamente, tal habilitação era simplesmente o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e não uma formação de nível superior.

⁴⁹ Importa considerar que a educação se destinava, à época, à elite brasileira. Fazia jus ao direito à instrução primária, gratuita e universal, estabelecido na Constituição Imperial de 1824, os cidadãos livres, o que excluía de seu escopo aproximadamente dois terços da população residente no Brasil, constituída de pessoas escravizadas.

⁵⁰ Método de ensino mútuo proveniente da Grã-Bretanha. Nessa estratégia, amplamente utilizada na América Latina, os alunos eram organizados em pequenos grupos e recebiam instrução de um monitor previamente treinado pelo professor. As atividades aconteciam em conjunto e em silêncio, podendo-se observar a

internacionalmente, sobretudo na Grã-Bretanha, mas sem sucesso no Piauí (ALVES, G. O. F, 2012, p. 7), devido à falta de formação dos professores para sua implantação efetiva. Além disso, os gastos do governo provincial do Piauí com a supressão da Revolta dos Balaios, ou Balaiada (1838-1841), bem como o envolvimento, inclusive de professores, nas lutas empreendidas, fizeram com que a educação ficasse eclipsada, sem investimentos, observando-se o abandono das escolas.

Destaca-se, ainda, no período imperial, a iniciativa educacional do Padre Marcos, piauiense que instituiu, em 1820, a Escola da Boa Esperança, em fazenda homônima que herdara de seu pai, na região de Jaicós. O religioso deu, de certa forma, continuidade às iniciativas educacionais de seu pai, com quem aprendeu suas primeiras letras. Enviado a Coimbra, em Portugal, regressou ao Piauí, vindo a participar da cena política local, ocupando sucessivos cargos. De acordo com Alves, G. O. F. (2012, p. 8), a Escola da Boa Esperança oferecia ensino gratuito, em regime de internato, e alimento aos desvalidos que nela encontravam assistência. O autor afirma que a escola funcionou por 30 anos, vindo a fechar suas portas quando da morte de seu fundador. Padre Marcos é considerado o primeiro mestre-escola piauiense e sua escola, a primeira em seu estado (ALVES, G. O. F., 2012, p. 8).

Com a separação entre Portugal e Brasil, as iniciativas educacionais que antes eram responsabilidade do governo da metrópole foram transferidas para os agentes políticos locais. A carência de um sistema público de ensino e de pessoas habilitadas para o exercício do magistério não eram um problema exclusivo do Piauí. Porém, na província, a dificuldade ganhou contornos distintos por causa das atividades produtivas e econômicas que se desenvolveram, principalmente, as de caráter pecuarista, num ambiente rural que não demandava mão-de-obra instruída por meio do ensino formal. A quem interessaria ensinar os conteúdos das primeiras letras, e até mesmo latim, a vaqueiros e homens ocupados com a lida no campo? Trata-se de um questionamento presente nas discussões estabelecidas por Sousa Neto (2014), a começar pelo título de seu texto (*Escola para que? Escola para quem?*), o qual se estrutura sob o argumento central de que não interessava à população rural do Piauí que seus filhos aprendessem a ler e a escrever, mas, sim, que tivessem o aprendizado de saberes de caráter pragmático, úteis à vida cotidiana, sendo suficiente o ensino proporcionado pelas escolas familiares. Teixeira, M. C. (2008) afirma que:

hierarquização e disciplinarização características do método que tinha a vantagem de permitir o ensino de grande número de alunos com poucos docentes e diminuir os gastos com a educação da população.

Em 1828, foi promulgada uma lei que descentralizou a competência para o ensino fundamental, determinando a criação, em cada cidade e vila do Império, de escolas de primeiras letras e, nas cidades e vilas mais populosas, de escolas de meninas, com a fiscalização sob a responsabilidade das Câmaras Municipais (TEIXEIRA, M. C., 2008, p. 149).

Com a escassez de professores causada pelos determinantes apresentados anteriormente, tal iniciativa não logrou êxito. Também o ensino secundário passou à responsabilidade das Assembleias Provinciais com a entrada em vigor do Ato Adicional nº 16, de 1834. De acordo com Teixeira, M. C. (2008), a descentralização da educação básica durante a vigência do Império Brasileiro resultou no aprofundamento da desigualdade de oferta de ensino e sua desestruturação, situação que perdurou até a promulgação da Constituição de 1891, já no período republicano.

Assim, podemos dizer que durante o período de vigência da Constituição de 1824 não existiu, sob o aspecto constitucional, uma atribuição clara e precisa de competências entre as pessoas políticas para seu desenvolvimento. O que havia era a disciplina da matéria por meio da legislação ordinária, com a conseqüente descentralização, que não trouxe benefícios para o progresso da educação no País, pois privilegiou o ensino superior em detrimento da criação de políticas que cuidassem da implantação do ensino fundamental público e gratuito, essencial para a formação da maior parte da população (TEIXEIRA, M. C., 2008, p. 151).

A República

A queda do governo imperial, com o exílio de Dom Pedro II e a ascensão da República, mergulhou a instrução pública piauiense em uma situação de caos (SOUSA, 2009, p. 63). Para Alves, G. O. F. (2012, p. 9), o provimento de professores, bem como sua destituição, atrelava-se, sobremaneira, ao universo político local, havendo casos mesmo em que o mestre-escola mal sabia ler, mas obtinha seu cargo por indicação política.

Já no ensino secundário permanecia o hábito de professores de áreas diferentes que ministravam aulas apenas como atividade complementar, dentre eles, muitos eram advogados, médicos, farmacêuticos etc. As famílias naquela época eram responsabilizadas pela escolarização de seus filhos, surgindo assim a figura do professor itinerante ou particular (ALVES, G. O. F., 2012, p. 9).

Alves, G. O. F. (2012, p. 9) destaca, ainda, a perpetuidade da baixa remuneração dos docentes, conforme os períodos anteriores, o que desmotivava o recrutamento de interessados no ofício de professor, acompanhada de um processo de feminização do

magistério. O impulso ao trabalho feminino no campo da educação ocorreu simultaneamente à ascensão dos cursos de formação de professores, destacando-se a criação da Escola Normal Livre em Teresina, no ano de 1909, posteriormente, Escola Normal Oficial.

De acordo com Sousa (2009, p. 64), além da Escola Normal, no despontar do século XX, viu-se florescer, em Teresina, da educação confessional em instituições privadas como o Colégio Diocesano e o Colégio Sagrado Coração de Jesus, criados em 1906, o primeiro para a instrução masculina e o segundo para a educação das mulheres. Alves, G. O. F. (2012, p. 9) chama ainda a atenção para o Colégio Correntino Piauiense⁵¹, em Corrente, o qual, diferentemente de outras instituições confessionais do país, à época, era o único que não possuía vinculação à Igreja Católica. A explicação para a valorização da educação de vinculação religiosa, mesmo considerando-se que se tratava do período de consolidação da República, com seu caráter anticlerical, é dada por Sousa (2009):

O ensino público laico era criticado, pois, por ser um ensino sem Deus, não havia como regenerar os homens, sendo o estado incentivado pela maçonaria e pelos livres pensadores, os culpados pela exclusão da religião católica na vida da sociedade piauiense. Por outro lado, o estado, na época precisamente em 1909, publicou uma portaria proibindo o ensino religioso nas escolas. Dessa maneira, os católicos conclamavam o povo a verdadeiro embate, e várias proibições foram estabelecidas como: ler o jornal O Apóstolo; as edições protestantes da bíblia; ler Voltaire, Zola, Victor Hugo, Ernest Renan; o livro História das religiões no Piauí de Hígino Cunha; o jornal O monitor e Um Manicaca de Abdias Neves. Com isso, a igreja assumia a “missão pedagógica” de instruir os leitores contra as ideias modernas que colocavam em julgamento a moral e os dogmas cristãos. (SOUSA, 2009, p. 64)

Sousa (2009, p. 64) afirma que, a partir de 1910, observou-se a existência de uma rede oficial, mesmo que modesta, de escolas primárias que ofertavam os três anos elementares e um quarto ano complementar. Ressalta-se, no entanto, a diferença de sentido da palavra escola no contexto da época e seu significado atual. Depois da expulsão dos jesuítas do Brasil, o termo escola era utilizado no mesmo sentido de cadeira ou aula. Desse modo, cada professor ou mestre-escola era responsável por uma cadeira, aula pública ou escola isolada (SOUSA NETO, 2014, p. 281). A reunião de várias cadeiras isoladas sob uma mesma direção e num único espaço físico denominava-se escolas reunidas ou grupo escolar, cujo início se deu no estado de São Paulo, dando início ao ensino graduado (em séries progressivas) no Brasil.

A partir da década de 1940, observou-se, no Piauí, uma crescente “funcionarização” da profissão docente, como argumenta Araújo (2011). Por funcionarização, o autor compreende o fenômeno pelo qual os professores tornaram-se, em número cada vez maior, parte do corpo

⁵¹ Instituto Batista Correntino.

de funcionários civis do estado. Nesse sentido, percebe-se que o que ocorreu no Piauí se inseriu no quadro mais amplo das mudanças no campo da educação e da profissão docente ao longo do século XX, as quais retiraram o ensino de seu caráter doméstico, oferecido nas casas de escola, e transformando-o em uma atividade sistematizada em um espaço público específico, as escolas reunidas ou grupo escolar, por profissionais mais e mais especializados. “No Piauí, percebemos que o processo de funcionarização do magistério começa na década de 1940. À medida que o estado vai se modernizando e estruturando vários órgãos públicos, um corpo de funcionários estatais vai se constituindo, entre eles os professores secundários” (ARAÚJO, 2011, p. 4).

A normatização da profissão docente, no contexto do funcionalismo público do Piauí, nesse período, deu-se pela publicação, por parte do governo estadual, da Lei nº 441 de 1941. De acordo com Araújo (2011, p. 4), tratou-se da publicação de um estatuto para os servidores públicos estaduais civis, dentre os quais os profissionais do magistério foram enquadrados. Nesse sentido, não houve uma regulamentação específica da profissão docente e sim uma normatização geral respeitada por servidores estaduais de todas as áreas. Para Araújo (2011, p. 4), um dos destaques da referida Lei deve-se ao fato de que ela garantiu estabilidade aos servidores após dois anos de efetivo exercício na função.

A mesma pode ser considerada a base legal em nível de legislação que estrutura a carreira de servidores públicos durante as décadas posteriores. Por isso, ela tem uma importância fundamental para a configuração das leis relativas ao magistério como parte da organização dos funcionários públicos piauienses (ARAÚJO, 2011, p. 4).

Na medida em que o século XX avançou e o sistema educacional expandiu-se pelo Piauí, abrangendo um maior número de localidades e aumentando o universo de pessoas que passaram a ter acesso ao ginásio (correspondente, na atualidade, aos anos finais do Ensino Fundamental), fez-se necessário, por parte do estado, maior controle sobre o que e como ensinar. Araújo (2011, p. 5) afirma que, a partir da década de 1960, o ensino brasileiro passou por novas formas de organização com maior regularidade, racionalidade e padronização. Para o autor, a expansão da oferta pública do nível que corresponde hoje ao Ensino Médio demandou maior número de professores e reorganização da gestão do sistema de ensino. Percebe-se, nas décadas de 1960 e 1970, uma profissionalização crescente do magistério, conforme afirmado anteriormente, o que exigiu, da parte do estado, a criação de normas específicas que permitissem a sua regulamentação.

O sistema de normas é um dos aspectos que, a princípio, vão permitir a organização da atividade docente, contudo, torna-se importante perceber que essa legislação surge

na medida em que os professores formam um corpo de funcionários do Estado, que se dá com a transformação da educação em serviços públicos, em plena fase de estatização do ensino. Por isso o magistério passa pelo estabelecimento de procedimentos uniformes de seleção e designação, segundo Nóvoa⁵² (1995). O controle do recrutamento do corpo docente era a única maneira segura de colocá-los a serviço de uma ideologia, além das exigências de renovação permanente dos quadros. Isso proporciona a constituição de um corpo de pessoas isoladas e submetidas à disciplina do Estado. No geral, isso exigia leis que normatizassem a carreira, na qual estariam definidos o ingresso, ascensão, salário e outros itens de gestão, que no caso do Piauí foram herdados da legislação trabalhista varguista como parte do setor de serviços públicos. (ARAÚJO, 2011, p. 6).

O projeto de profissionalização da carreira docente, levado a cabo nas décadas de 1960 e 1970, ocorreu num jogo entre professores e estado, em que os primeiros procuraram a garantia de autonomia e independência, mesmo que isso significasse a aceitação de deveres; e o segundo, buscou o controle da ação docente e das instituições escolares (ARAÚJO, 2011, p. 6). Ainda na década de 1960, foi sancionada pelo presidente João Goulart a Lei nº 4024 de 1961 (BRASIL, 1961), a qual estabelecia diretrizes e bases para a educação nacional.

Nessa lei, as relações funcionais passam abarcar [sic] aspectos como a igualdade de direitos (isonomia), garantia de aperfeiçoamento, progressão funcional e normas sobre cargos e salários. Houve uma certa ruptura com a fase anterior, embora, parte daquela realidade ainda se fizesse presente. Mesmo assim, no país, ainda vivíamos uma situação de grande instabilidade dos professores secundários, herdada desde o Império e agravada com a república. Por exemplo, havia um grande número de professores do quadro provisório ou interinos sem nenhuma relação mais definida com o Estado. (ARAÚJO, 2011, p. 6).

A LDB/1961 dividia o ensino em três graus: primário, médio e superior (BRASIL, 1961). O grau primário compreendia o ensino pré-primário destinado às crianças, até sete anos, ministrado em jardins de infância ou em escolas maternas e o ensino primário, com duração mínima de quatro anos, podendo se prolongar a até seis anos (BRASIL, 1961). O grau primário corresponderia, na nomenclatura atual, da Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. O Ensino Médio, nessa legislação, era dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial, abrangendo cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961). Nesse contexto, em termos de nomenclatura, o que era o Ensino Médio da LDB/1961 corresponderia aos anos finais do Ensino Fundamental e o final do Ensino Médio previstos na LDB/1996.

Com relação à formação de professores, o artigo 53 da LDB/1961 estabelecia que:

⁵² NÓVOA, António (org). *Profissão: professores*. Porto: Porto Editora, 2ª ed. 1995.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao [vetado] grau ginasial. (BRASIL, 1961)

Já o Ensino Médio requeria professores formados em faculdades de filosofia, ciências e letras, conforme se lê no artigo 59 da LDB/1961:

Art. 59. A formação de professores para o Ensino Médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de Ensino Médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras. (BRASIL, 1961).

Os artigos 60 e 61 da LDB/1961 ainda estabeleciam o provimento efetivo em cargos de professor do Ensino Médio, nos estabelecimentos oficiais de ensino, mediante concurso de títulos e provas e que o magistério, nesse nível de ensino, fosse exercido por professores registrados em órgão competente (BRASIL, 1961). Esta legislação, no entanto, não apontava qual era o órgão responsável por esse registro e não especificava se tal atribuição seria de responsabilidade do governo federal ou dos governos estaduais.

Chamam a atenção, porém, os artigos 117 e 118 da LDB/1961:

Art. 117. Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência vetado⁵³.

Art. 118. Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do Ensino Médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade. (BRASIL, 1961)

Tais artigos contrariavam, em parte, o que estabeleciam os números 60 e 61, dessa mesma LDB, explicitados acima. Leite (2009, p. 32), com base em literatura especializada, argumenta que o órgão competente para o registro profissional dos professores fazia concessões a professores habilitados e não habilitados, dada a escassez de profissionais formados com a titulação necessária ao ensino.

⁵³ O artigo 117 foi promulgado da forma transcrita, tendo parte de sua redação proposta originalmente sido vetada. Vetou-se o trecho “realizado em faculdades de filosofia oficiais, indicadas pelo Conselho Federal de Educação” que estava presente na proposta original.

Mesmo que os pressupostos estabelecidos por tais artigos da LDB/1961 viessem a ser revogados pela LDB/1971, sancionada durante a ditadura militar, algumas práticas deles decorrentes perduraram no Piauí. A LDB/1961 institucionalizou a contratação de professores sem a titulação adequada para ministrar os componentes curriculares específicos na etapa que hoje equivale aos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Isso se deu mediante a realização de exame, ou o aproveitamento de professores de outras áreas. No caso da referida legislação, professores do ensino técnico podiam ser solicitados a ministrar aulas das disciplinas propedêuticas, quando faltassem professores com formação adequada e em número suficiente.

Tais práticas, institucionalizadas no passado há mais de 50 anos, perduraram, e ainda perduram, no imaginário, materializando-se nas representações e ações do presente. Não se pode desconsiderar a semelhança entre a contratação de professores temporários (seletistas, na expressão utilizada em Corrente) para atuarem hoje, a título precário, em escolas do estado do Piauí, mediante a realização de um exame ou teste seletivo, e os mecanismos (ou improvisos) de combate (ou convivência com) a escassez de professores habilitados formalizados pela LDB/1961.

A exigência de contratação de professores por meio da realização de concursos de títulos e provas fez com que o governo estadual do Piauí se visse obrigado a formalizar a carreira docente, instituindo formas de ingresso, remuneração, duração da jornada de trabalho, progressão, dentre outras. De acordo com Araújo (2011, p. 6), a LDB/1961 modificou as formas e os ritmos de contratação de professores, o que provocou a diversificação da categoria docente em exercício, no Piauí. Havia, portanto, segundo o autor, professores efetivos que ingressaram no sistema público de ensino por meio de concurso; professores contratados como temporários; professores não-contratados, que adquiriram estabilidade em 1967, por meio de ações na Justiça e; por fim, o professor celetista⁵⁴.

Mesmo com o advento da LDB/1961, o governo estadual do Piauí permaneceu sem estabelecer um plano de carreira que especificasse os cargos e salários do magistério público estadual, o que só veio a ser feito depois, no governo de Chagas Rodrigues, em 1970 (ARAÚJO,

⁵⁴ Embora se use o termo seletista, grafado com “s”, para designar os professores substitutos, contratados temporariamente pelo Estado do Piauí, que passaram por um processo “seletivo” de provas, o termo usado por Araújo (2011, p. 6) foi celetista, grafado com “c”, dando a entender que o regime de trabalho desses docentes ocorria via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Dado que se verifica certa confusão entre os termos na vivência cotidiana no Estado do Piauí, não há como saber se o autor utilizou a palavra para especificar um tipo de professor cuja relação empregatícia com o Estado se regia mediante CLT ou se ele se confundiu e escreveu celetista quando, na verdade, queria designar o professor seletista.

2011, p. 6), por meio da Lei Delegada nº 41 de 1970, a qual dispôs sobre o Estatuto do Ensino Médio⁵⁵ do estado e deu outras providências (PIAUÍ, 1970).

Essa lei representou o primeiro estatuto a que se submeteram os profissionais do magistério do Piauí e, também, a primeira que dividiu os docentes em classes ou séries de classes. O art. 40 dessa legislação dividiu o pessoal docente em duas categorias: professores, quando possuíam registro para exercer o magistério, e instrutores, constituída de docentes sem registro para o magistério, mas autorizados a exercê-lo (PIAUÍ, 1970). O art. 14 da Lei Delegada nº 41 de 1970 estabelecia como formas de provimento para os cargos do magistério: nomeação, transferência, readmissão, remoção, aproveitamento, reversão, recondução e contratação (PIAUÍ, 1970). Já o art. 15 estabelecia que o acesso aos cargos se dava por meio de concurso de títulos e provas (PIAUÍ, 1970). Os professores que foram contratados não eram considerados como pertencentes ao quadro de professores efetivos, apesar de relatos obtidos na pesquisa de campo afirmarem o contrário. Alguns colaboradores da pesquisa se referiram ao fato de que houve professores que passaram ao quadro efetivo sem a realização de concursos públicos.

A Lei Delegada nº 41 de 1970 regulamentava, ainda, o regime de trabalho, separando os docentes entre aqueles que exerciam o regime normal e os que trabalhavam em regime de tempo integral, conforme pode ser observado nos seguintes artigos:

Art. 25 – Considera-se regime normal de trabalho o período de 50 (cinquenta) aulas mensais, a que estará obrigado o docente, em cada cátedra.

Parágrafo único – As aulas terão duração de 50 (cinquenta) minutos, para o curso diurno, e 40, para o noturno.

Art. 26 – Em um mesmo estabelecimento de ensino, não poderá o docente ministrar, por dia, mais de quatro aulas consecutivas nem mais de nove intercaladas.

[...]

Art. 28 – O Professor que não completar, na respectiva cadeira, o número de aulas a que está obrigado, será aproveitado em disciplinas correlatas, ou ficará à disposição do estabelecimento até completar o número de horas determinadas nesta lei. (PIAUÍ, 1970)

O regime normal de 50 aulas mensais de 50 minutos, no diurno, e 40 minutos, no noturno, correspondia a cerca de 12 aulas semanais, próximo do que prevê a legislação atual

⁵⁵ Convém recordar que o Ensino Médio, à época, ao qual fazia referência a Lei Delegada nº 41 de 1970, designava o que hoje seriam os quatro anos finais do ensino fundamental (Ginásio) e as três séries do atual Ensino Médio (Colégio). O Ensino Médio também corresponderia ao que se denominava ensino secundário, fase posterior que dava sequência ao ensino primário (primeiras letras e instrução complementar).

(PIAUÍ, 2006) para os professores em regime de 20 horas semanais⁵⁶. Não previa, no entanto, tempo destinado à correção de provas, estudo e atividades extraclasse.

Os professores em regime de tempo integral deveriam dedicar, pelo menos, 200 horas de trabalho mensais às escolas em que lecionavam. A implantação da dedicação exclusiva nas escolas do estado foi um fator positivo da Lei nº 41 de 1970. As férias docentes deveriam ser gozadas no período das férias escolares e nunca poderiam ser inferiores a 60 dias por ano, dos quais pelo menos 30 dias deveriam ser consecutivos, conforme o artigo 47 (PIAUÍ, 1970). Por fim, nas disposições gerais e transitórias da referida lei, em seu artigo 72, o governo do estado estabeleceu a possibilidade de contratar, a interesse do ensino, professores e instrutores de Ensino Médio mediante seleção com prova de títulos e prova didática, e o artigo 76 estabelecia que os professores primários efetivos, que estivessem atuando no Ensino Médio há pelo menos cinco anos, poderiam optar por ocupar o cargo referente a esse nível de ensino (PIAUÍ, 1970).

No entanto, tinha-se a percepção de que a carreira docente continuava desvalorizada e de que os professores atravessavam dificuldades, mesmo com as medidas adotadas pelo governador piauiense Chagas Rodrigues, que Araújo (2011, p. 7) descreve como sendo de caráter populista:

Percebemos que esse governo estimulava a consolidação da máquina estatal, criando quer seja novas repartições, quer seja possibilitando aos servidores conquistas do ponto de vistas do estatuto social. A concessão do salário mínimo durante sua gestão tem haver [*sic*] com isso. Do seu governo, podemos deduzir, a partir de suas realizações, que seu caráter tinha feições populistas, a exemplo do que ocorria na política brasileira da época, tendo reflexo sobre sua relação com os professores da rede pública (ARAÚJO, 2011, p. 7).

Tais medidas contrapunham-se às reivindicações dos professores, que se organizaram em um movimento sindical, exigindo melhores condições de trabalho e remuneração:

A importância dessa política pode ser compreendida à medida que a mesma passou a compor parte das reivindicações do movimento de professores, ainda na década de 1960, quando surge a Associação dos Profissionais do Magistério Oficial do Piauí - APMOP. Na verdade, a situação do magistério era bastante dramática. Devido à massificação, os governos tinham dificuldade em manter uma folha de pagamento cada vez maior, demonstrando na prática que a expansão do ensino não levava em

⁵⁶ A legislação atual (PIAUÍ, 2006) que normatiza os cargos docentes prevê um regime de trabalho de 20 horas semanais, com 13 horas-aula de 50 minutos de regência e o restante do tempo dedicado a estudo e atividades extraclasse. O professor, por meio de uma autorização especial concedida pela Secretaria de Estado da Educação – Piauí (SEDUC/PI), pode passar ao regime de 40 horas semanais, com 26 horas-aula de 50 minutos dedicadas à regência de classe e as demais horas conforme o anterior.

consideração a melhoria das condições objetivas do magistério piauiense. Certamente essa situação tenha gerado as condições para organização da primeira greve do magistério do Ensino Médio oficial em 17 de maio de 1968 (ARAÚJO, 2011, p. 7).

No ano seguinte, durante o governo presidencial do general Emílio Garrastazu Médici, ainda na ditadura militar, o Brasil veio a conhecer a sua segunda LDB, Lei nº 5692 de 1971 (BRASIL, 1971). Essa legislação fundiu o ensino primário e o ensino ginásial em um ciclo único denominado 1º grau, com duração de oito anos e tornado obrigatório. Transformou, também, o ensino colegial em 2º grau, abolindo o exame de admissão do primário para o ginásio. Uma das maiores diferenças entre essa legislação e a que a precedeu deve-se ao fato de que a educação profissional foi colocada como objeto de destaque. Todo o ensino de 2º grau seria oferecido na modalidade profissionalizante, mediante a matrícula dos estudantes em cursos técnicos. De acordo com Sousa,

[...] podemos concluir que a implantação da Lei 5692/71 foi desordenada no Piauí, qualificando os professores de maneira acelerada, com ênfase no tecnicismo. Por exemplo, a disciplina Prática de Ensino foi muito valorizada em detrimento das disciplinas da área dos fundamentos da educação. Outra observação diz respeito à falta de importância da realidade local, uma vez que não houve adaptações necessárias que considerassem o quadro educacional do Piauí. Outra consequência foi a desvalorização dos que optavam pelo magistério na Escola Normal, em virtude da valorização maior das carreiras técnicas (SOUSA, 2009, p. 137)

Se, porém, no início dos anos 1970, o Brasil experimentara o Milagre Econômico, um período de relativa estabilidade financeira e baixa inflação, o aumento exacerbado do preço do petróleo e o cenário internacional mergulharam o país numa profunda crise econômica, ao final desta década, situação que persistiu na década de 1980. Sendo assim,

A Lei 5692/71, que fora recebida com otimismo no Piauí, deu base a muitos projetos, modificações e convênios, mas, no final da década, os números mostravam o processo de retraimento do ensino de 2º grau tanto na capital como no interior. A falta de recursos provocou o desaceleramento [*sic*] do processo educativo e a carência de pessoal com qualificação (SOUSA, 2009, p. 138).

Essa crise fez com que os investimentos nas áreas sociais fossem bastante diminuídos. De acordo com Sousa (2009, p. 138), os docentes tiveram de lidar, nesse período, com o arrocho salarial e o desprestígio da profissão. A autora afirma, ainda, que as greves paulistas de 1979 impulsionaram os professores piauienses, juntamente com seu sindicato, à luta, levando-os a realizar greves, passeatas e atos políticos que repercutiram no estado.

A LDB/1971 exigiu que os sistemas de ensino aprovassem estatutos e planos de carreira que normatizassem as condições de trabalho de seus professores, assim como a

LDB/1961. Isto se deu no Piauí por meio da Lei nº 3278 de 1974 (PIAUI, 1974), posteriormente modificada pela Lei nº 4062 de 1986 (PIAUI, 1986), que dispunha sobre o estatuto do magistério do 1º e 2º graus. Essa normatização organizou o pessoal do magistério,

[...] dividindo os professores em docentes e especialistas em educação e reclamando remuneração condigna, institucionalização do sistema de mérito, qualificação crescente, além de dignificação profissional e social para se recuperar a dignidade, o prestígio e o conceito de classe. No período de implantação da Lei 5692/71, o Piauí procurou remunerar melhor seus professores, o que não se manteve ao final da década. Por outro lado, o Estado exigia profissionalização, mas esta era inviabilizada aos docentes pelos altos custos, mesmo com os esforços da Universidade Federal do Piauí, no sentido de criar cursos na capital e nas principais cidades, a fim de levar uma melhor qualificação ao professorado (SOUSA, 2009, p. 138).

A esse respeito, Alves, G. O. F. (2011, p. 8-9) destaca que o processo de funcionarização do magistério piauiense precedeu seu processo de profissionalização. O rígido controle imposto pelo estado vai aos poucos transformando as práticas docentes, seus comportamentos e as visões que se tem do ofício, agora alçado ao *status* de profissão em detrimento de uma ocupação doméstica e improvisada como era concebida a docência ao longo dos séculos XVIII e XIX. O autor afirma que toda a legislação que vigorou a partir das décadas de 1960 e 1970 foi gradualmente ajustando os docentes a uma nova concepção de si, os quais passam a se ver corporativamente como funcionários públicos de estado, engajados em processos dinâmicos de luta por avanços da educação, melhorias nas condições de trabalho e incremento das remunerações, “justamente no momento de massificação dos professores secundários, provocada pelo processo de expansão da escola secundária, quando se dá a imposição de regras rigorosas para ingresso e exercício da profissão docente” (ARAÚJO, 2011, p. 9).

Em 1985, chega ao fim o período da ditadura. As legislações promulgadas após o fim do regime militar, objeto de discussão mais adiante, apontam para uma preocupação crescente da sociedade com os rumos da educação nacional e a forma como os governantes têm lidado com a questão, inclusive no que diz respeito à carência de professores. Mesmo com improvisos que sinalizam avanços e recuos, percebe-se uma tentativa de valorização do magistério e da educação, no intuito de diminuir a escassez de pessoal do magistério e aumentar a atratividade da carreira docente.

No próximo capítulo, discutirei conceitualmente as representações sociais como descritas e estudadas por Moscovici, teoria basilar sobre a qual se assenta a presente pesquisa.

2 O UNIVERSO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ainda que vocês não tenham passado pela experiência do sagrado, a sua imaginação os ajudará a entender o que desejo dizer.
(Rubem Alves, 1980, p. 14)

As representações sociais são construções simbólicas que estruturadas nas experiências humanas, e ao mesmo tempo estruturadoras dessas mesmas experiências, proporcionando a comunicação entre os indivíduos e estabelecendo seu conhecimento sobre o mundo.

Se a descrição histórica e geográfica do cenário em que ocorreu a pesquisa, conforme o capítulo anterior, mostra-se importante, teorizar sobre as representações é esmiuçar a gramática com a qual é possível fazer a leitura dos objetos presentes nesse contexto, chave para a compreensão dos fatos que ocorrem, em Corrente, e o modo como eles são pensados, registrados e narrados. É a isso que se dedica o presente capítulo.

2.1 O DOMÍNIO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Jodelet (2001) apresenta as representações sociais como um campo de estudo ou domínio em expansão. Da antropologia à sociologia e sociolinguística, passando pela psicologia social, a pesquisa médica, o campo dos estudos educacionais, a história, a psicanálise e a economia, dentre outros ramos das ciências humanas que possam ser enumerados, em todos é possível observar o estudo das representações, noção que tem se mostrado bastante fecunda.

A origem da abordagem moscoviana das representações, denominadas sociais, remete aos estudos das representações coletivas como categorias fundamentais da vida social, elaborados por Durkheim e Mauss. Moscovici (2001, p. 45) considerou as representações coletivas como o fenômeno de maior vulto da sociologia francesa, o que, no entanto, não as impediram de ficar, por quase meio século, eclipsadas, restando algum vestígio de utilização do conceito por parte dos historiadores das mentalidades. Na década de 1960, Moscovici retomou o interesse pelo estudo das representações, como ele mesmo registrou:

Por volta do início dos anos 60, pareceu-me possível retomar o estudo das representações e despertar o interesse de um pequeno grupo de psicólogos sociais, fazendo reviver tal noção. Eles vislumbraram a possibilidade de abordar os problemas de sua disciplina dentro de um novo espírito, de estudar os comportamentos e as relações sociais sem deformá-las, nem simplificá-las e de atingir resultados originais (MOSCOVICI, 2001, p. 45).

Diferenciando-se do estudo sociológico das representações coletivas como proposto por Durkheim, Moscovici cunhou o termo representações sociais (RS) para designar duplamente tanto um fenômeno (o fenômeno representacional) quanto sua teoria explicativa (a Teoria das Representações Sociais), situando esse conceito no cruzamento das ciências sociais, sobretudo, mas não somente, psicologia, sociologia e antropologia. Em seu estudo seminal *A psicanálise, sua imagem e seu público*, publicado originalmente em 1961, Moscovici objetivava compreender como uma ciência, no caso, a psicanálise, era apropriada em um meio social e utilizada pelas pessoas comuns em seu cotidiano, transformando-se em saber ordinário de uso corrente. Interessou ainda a Moscovici perceber a gênese desses saberes do cotidiano (representações), bem como sua propagação e difusão pelo tecido social.

Para Jodelet (2001, p. 22), “representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto” de relevância para ele em seu próprio contexto. Nesse sentido, uma representação não constitui apenas um saber (aspecto cognitivo) de um indivíduo sobre determinado objeto, mas, também, expressa a relação emocional (aspecto afetivo) entre o sujeito e esse objeto. Presentes no mundo interior de cada indivíduo, em seu sistema simbólico, as representações são sociais porque são forjadas, comunicadas e compartilhadas no seio da vida em sociedade, na interação com o outro, constituindo os contextos do saber. Sendo assim, conceitualmente:

[...] as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos (alguns às vezes estudados de modo isolado): informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. Contudo, esses elementos são organizados sempre e sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual se atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamentos (JODELET, 2001, p. 21).

Representar, portanto, é um ato de saber. As representações sociais balizam gestos e atitudes, circunscrevendo pensamentos e emoções sobre o mundo cotidiano. Trata-se de teorias produzidas pelo senso comum, o que não faz com que sejam menos importantes que as

teorias científicas produzidas na contemporaneidade. Elas constituem o registro de como se pensa, no ordinário, o mundo de determinada época, inscritas, pois na micro-história do cotidiano.

As representações definem-se como categorias de pensamento que expressam a realidade vivenciada pelo sujeito, explicam-na, justificam-na ou a interrogam. Tais categorias dizem respeito à tríade experiência-memória-representação e se situam em contraponto ao trio eu-outro-objeto da vivência humana no e sobre o mundo. Designam a ação dos atores no mundo e são, por essas práxis, modificadas. Elas escrevem materialidade do mundo e ao mesmo tempo são escritas por ela como concretude objetiva que é instituída no tempo e no espaço. As representações possibilitam a apreensão do universo objetivo e subjetivo, interior e exterior ao indivíduo, através de esquemas intelectuais incorporados, os quais criam figuras e símbolos que deixam o momento presente e passado decifráveis, projetando-o a uma ação futura. Essa atividade figurativa, que nunca pode ser considerada neutra, mas historicamente determinada, produz estratégias que impõem a autoridade de uns à custa de outros, justificando escolhas, condutas e ações – o *habitus*. As representações são, portanto, colocadas num campo de disputas, onde estão presentes poder e dominação. Isso se relaciona ao modo como uma coletividade impõe ou tenta impor sua visão de mundo sobre outrem, de tal forma que as lutas de representações têm tanta importância quanto as lutas econômicas para a compreensão de como a sociedade, ou um grupo, institui valores e normas (CHARTIER, 1990, p. 17).

As representações organizam, ainda, as lembranças dos atores sociais, atribuindo-lhes um sentido, permitindo-lhes serem comunicadas, conferindo-lhes racionalidade. Fazem, pois, a conexão entre a percepção atual e as vivências anteriores do sujeito, tornando assim familiar aquilo que lhe é não-familiar. Portanto, tornam inteligíveis em signos e palavras uma sensação, um sentimento, atribuindo uma racionalidade ao que inicialmente consiste apenas de lembranças, sensações e pulsões. Isto demonstra, mais uma vez, como as representações constituem-se em saberes que organizam os pensamentos e as condutas (JODELET, 2001).

Lida nessa clave, uma representação coletiva ou social é algo mais que uma ideia genérica e instituída que se impõe a nós: todas as representações são inventadas e somos nós que as inventamos, valendo-nos de uma novidade que nos afeta e de nossa aposta em caminhos possíveis. Essa invenção se propaga, se repete, transforma-se em hábito. E a partir desses hábitos, os homens se tornam semelhantes, instituindo – finalmente – um *glutinium mundi*. (GONDAR, 2005, pp. 25 e 26).

Coesão e aglutinação sociais. Estas são, pois, as funções sociais de memórias, *habitus* e representações. Assim, com o apoio de Gondar (2005, p. 25), pode-se considerar que

as experiências biográficas narradas pelos professores entrevistados nesta pesquisa se encontram em um contexto histórico-afetivo. Eles selecionam para contar aquilo que os afeta, que os marca, que deixa profundas impressões em certas fases da vida.

Representações sociais, para que?

As ideias aqui apresentadas procuram responder ao questionamento: por que os seres humanos representam?

Há de se considerar que as imagens⁵⁷ conceituais, seus sentidos e significados forjados pela humanidade sob o signo das representações sociais, fazem a mediação entre conceitos e objetos, promovem seu ordenamento em um sistema coerente e, por fim, mas não menos importante, permitem a recriação dos objetos mediante uma teia de significados previamente construídos por meio de uma convenção estabelecida entre o sujeito e a coletividade em que vive.

Nesse sentido, as representações são estruturas mediadoras entre o indivíduo e a sociedade que permitem a comunicação entre os elementos da tríade sujeito-outro-objeto (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 71). As representações não apenas manifestam-se a partir do real, mas criam a própria realidade comunicada e partilhada pelos sujeitos durante o desenrolar de suas experiências. Esta seria uma primeira função das representações sociais: mediar a relação entre indivíduo e sociedade/mundo por meio dos processos de comunicação.

O indivíduo, enquanto sujeito do conhecimento, se remete aos objetos do mundo, estabelecendo com eles relações. De modo complementar:

De fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem objeto (JODELET, 2001, p. 22).

Enquanto parte de um mundo pré-existente, cada indivíduo pode ser considerado, ao mesmo tempo, um sujeito que representa e um objeto a ser representado, portanto, representar-se constitui um investimento simbólico (cognitivo e afetivo) do indivíduo sobre si

⁵⁷ Como imagem, designo a face figurativa das representações sociais, conforme o pensamento de Moscovici (1961/2012, p. 60) que será apresentado mais adiante.

mesmo, de modo que cada pessoa pode ser considerada sujeito e objeto simultaneamente de uma representação. Nesse contexto, Jodelet (2001, p. 33) classifica, sob diferentes aspectos, tanto o sujeito da representação (epistêmico, psicológico, social e coletivo) quanto o objeto representado (humano, social, ideal e material).

Em segundo lugar, as representações vêm satisfazer o desejo de saber de todos os seres humanos. Ao elaborar sua teoria, tomando por base os escritos de Freud, Moscovici mostrou que o desejo de saber nasce na primeira infância, quando as crianças se veem confrontadas com a necessidade de responder perguntas sobre sua própria origem ou, mesmo, a origem de algum outro membro familiar, questionando a vida sexual dos adultos que as cercam (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 116). As representações sociais possuem, portanto, uma função de conhecimento que satisfaz esse desejo e essa necessidade, sempre insatisfeita, de conhecer, sendo, pois, a forma como se organiza e se armazena, simbolicamente, no indivíduo, o próprio saber e ação do sujeito que busca compreender o mundo que o cerca.

Moscovici, ainda, baseou-se, para a elaboração de sua teoria, nos trabalhos de Piaget, de modo a perceber a gênese e a aprendizagem dos saberes como representações. Sua teoria das representações sociais apresenta algumas similaridades em relação às teorias piagetianas da aprendizagem. Enquanto Piaget levou em consideração os processos de acomodação e abstração reflexionante para descrever a aprendizagem humana, Moscovici afirmou a existência de dois processos indissociáveis, objetivação e ancoragem, que recuperam e mantêm para o sujeito o sentido dos objetos que lhes são desconhecidos, comunicando-os e aproximando sua significação de outras que o indivíduo já conhece previamente. Trata-se dos processos de objetivação e ancoragem que permitem a apropriação e compreensão do desconhecido amarrando-o cognitivamente a algo que já se encontra previamente estabelecido. Assim sendo, uma terceira função das representações sociais é tornar familiar a um sujeito, por meio de uma analogia ou recriação de um conceito, um conhecimento/saber que lhe é desconhecido e não-familiar.

O que significa representar

De acordo com Deschamps e Moliner (2014, p. 80), o termo representação é de uso corrente em psicologia e apresenta ao menos dois significados, conforme o esquema apresentado na Figura 14.

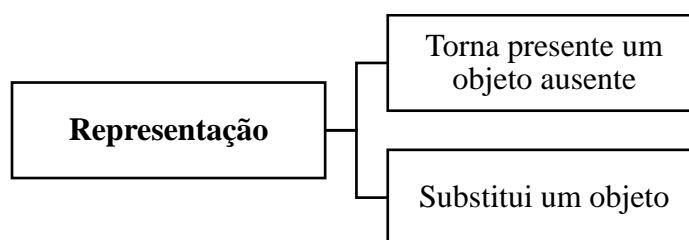


Figura 14 - Sentidos do termo representação

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto de Deschamps e Moliner (2014).

Na primeira acepção, a representação faz a reapresentação pública de um objeto ou de um acontecimento histórico. É nesse sentido que se fala numa representação teatral de um fato passado. Já no segundo aspecto, a representação se torna um signo que substitui o objeto original. É assim que se concebe, nas democracias modernas, a representação política. Tais sentidos se mantêm numa situação dialética e exprimem o trabalho intelectual do indivíduo no ato de representar. De fato, representar não é simplesmente estabelecer uma cópia mental de um objeto, antes significa sua reconstrução pelo sujeito mediante o arcabouço de conhecimento prévio que possui. Assim:

A representação mantém essa oposição e se desenvolve a partir dela. Ela re-presenta um ser, uma qualidade à consciência, isto é, torna presente uma vez mais, torna re-presente, atualiza esse ser ou essa qualidade, apesar de sua ausência. Ao mesmo tempo, distancia os objetos suficientemente de seu contexto material para que o conceito possa intervir sobre eles e modelá-los a seu jeito (GUARESCHI, 2004, p. 217).

Nesse sentido, as representações apresentam-se como signos em movimento que tornam presente ou substituem uma realidade, ao mesmo tempo em que a instituem. Para Moscovici (2010, p. 216), “representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo”.

Ainda que o conceito de representação tenha diferentes significados e usos na psicologia e na sociologia (representações individuais, representações coletivas, representações identitárias, representações do social e, por fim, representações sociais), enfatiza-se, nesta pesquisa, as representações sociais, como descritas e estudadas por Moscovici, o qual as define como um “universo de opiniões” (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 134) de cada um dos grupos de uma determinada sociedade.

As dimensões das representações sociais

Seguindo o esquema proposto por Jodelet (2001, p. 28), para a compreensão de uma representação social, tanto em relação aos seus componentes quanto às relações estabelecidas entre eles, faz-se necessário investigar suas três dimensões: 1) suas condições de produção e circulação, 2) os estados e processos das representações sociais e, 3) seu estatuto epistemológico.

Considerando-se as representações sociais como um saber de um indivíduo sobre um objeto, interpretando-o ou substituindo-o, conhecimento forjado no meio social, tais dimensões permitem ao pesquisador responder a três questionamentos propostos por Jodelet (2001, p. 28) que Sá (1998) ajuda a compreender. Na primeira dimensão, o pesquisador procura responder à pergunta “quem sabe e de onde sabe”? Trata-se, portanto, de descrever o sujeito que representa, bem como o universo material e simbólico em que se dá seu processo representacional, portanto, seu contexto.

Assim, quanto às condições de produção e circulação das representações sociais, identificam-se três conjuntos, designados pelos rótulos genéricos de “cultura”, “linguagem e comunicação” e “sociedade”. Pesquisam-se as relações que a emergência e a difusão das representações sociais guardam com fatores tais como: valores, modelos e invariantes culturais; comunicação interindividual, institucional e de massa; contexto ideológico e histórico; inserção social dos sujeitos, em termos de sua posição e filiação grupal, dinâmica das instituições e dos grupos pertinentes (SÁ, 1998, p. 32).

Cultura, comunicação e sociedade constituem, pois, a tríade que Jodelet (2001) propôs para estudar as condições de produção e circulação das representações sociais. Como saber cotidiano guias para ação, as representações sociais manifestam-se, na sociedade, como práticas culturais, compreendidas como um conjunto de ações dos indivíduos em consonância com outros atores e o contexto social que os cercam. Sampaio e Andery (2010, p. 188) sugerem que as práticas culturais possuem uma dupla característica. Em primeiro lugar, elas promovem a repetição ou manutenção de comportamentos semelhantes ao longo de gerações de participantes de uma coletividade, mesmo que ocorra a substituição desses participantes ao longo do tempo. Um segundo aspecto diz respeito à transmissão dos modos de agir entre os indivíduos. De fato:

Se um grupo de pessoas que interage durante algum tempo tem seus participantes substituídos e suas ações permanecem semelhantes aos dos antigos membros, isso

pode se dever a duas coisas: os novos membros entraram em contato com circunstâncias semelhantes àquelas as quais os membros anteriores estiveram expostos, ou – o que é mais provável – os membros antigos de algum modo ensinaram aos novos membros como agir. Os fenômenos sociais que envolvem essa segunda situação tendem a atrair maior interesse na discussão da cultura (SAMPAIO; ANDERY, 2010, p. 188).

A segunda dimensão das representações sociais procura fornecer respostas à questão “o que sabe e como sabe”? Nesse sentido, procura-se investigar o conteúdo e a estrutura das representações sociais. Jodelet (2001, p. 38) afirma que tais conteúdos se referem a “informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos etc.”. Nessa fase, deve-se atentar para os processos de objetivação e ancoragem que permitem a formação das representações e explicam a sua estruturação (JODELET, 2001, p. 38). Para Sá,

[...] no que se refere aos processos e estados das representações sociais, a pesquisa se ocupa dos suportes da representação (o discurso ou o comportamento dos sujeitos, documentos, práticas etc.), para daí inferir seu conteúdo e sua estrutura, assim como da análise dos processos de sua formação, de sua lógica própria e de sua eventual transformação (SÁ, 1998, p. 32).

Por fim, a terceira dimensão permite responder ao questionamento “sobre o que sabe e com que efeitos”? Aqui, procura-se perceber o valor de verdade e o valor de realidade das representações sociais, visto que elas não apenas revelam-se como fruto do real, mas criam a própria realidade, como afirmado anteriormente. Assim, devem ser analisados aspectos tais como a relação entre o pensamento cotidiano e o pensamento científico, de modo a se efetuar um estudo da epistemologia do senso comum.

Finalmente, na consideração do estatuto epistemológico das representações focalizam-se as relações que a representação guarda com a ciência e com o real, remetendo para a pesquisa das relações entre o pensamento natural e o pensamento científico, da difusão do conhecimento e da transformação de um tipo de saber em outro, bem como das decalagens entre a representação e o objeto representado, em termos de distorções, supressões e suplementações (SÁ, 1998, p. 33).

Há de se destacar que Moscovici (1961/2012), em sua obra seminal, utilizou sua teoria das representações sociais para investigar como uma ciência, no caso, a psicanálise, é apropriada pelas pessoas em suas atividades comuns, passando a interferir em suas práticas ordinárias. Sendo assim, esta terceira dimensão fica melhor explicitada quando o estudo das representações diz respeito a intenção dos pesquisadores de estabelecer como uma ciência do real se torna uma ciência no real, sendo apropriada pelo senso comum e espalhando-se pelo

tecido social. Tais dimensões são sintetizadas por Jodelet (2001, p. 33), conforme apresentado no Quadro 1.

A gênese das representações sociais: objetivação e ancoragem

Em *A psicanálise, sua imagem e seu público*, Moscovici (2012, p. 60) afirma que toda representação social possui duas faces indissociáveis, complementares e opostas: uma figura ou imagem, correspondendo ao polo passivo da representação enquanto ícone de um objeto, e um sentido, que corresponde ao polo ativo de significação e interpretação, produzido pelo sujeito. Para o autor, “entendemos com isso que a representação transmite a qualquer figura um sentido e a qualquer sentido, uma figura” (MOSCOVICI, 2012, p. 60).

De acordo com Jovchelovitch (2008, p. 191), a mais importante função das representações sociais é tornar um objeto ou situação não-familiares a um sujeito em algo que lhe é familiar, fazendo, portanto, a mediação entre eles. Isso se dá por meio de dois processos: a objetivação (ou objetificação) e a ancoragem. “As representações sociais constituem campos de saber em movimento que, por meio de processos de comunicação, empregam a ancoragem e a objetificação para tornar o não-familiar familiar” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 108).

Objetivação e ancoragem são, portanto, dois processos que promovem a gênese das representações sociais, relacionando figura e sentido, conforme exposto acima. Para Jodelet (2001, p. 38), são esses dois processos que explicam a forma como as representações se estruturam e se organizam, revelando sua face figurativa e sua face simbólica. De acordo com Sá (2004, p. 34), “a função de duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato, ‘naturalizá-lo’, foi chamada de ‘objetivar’. A função de duplicar uma figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo, foi chamada de ‘ancorar’”.

A objetivação consiste, então, na materialização de uma ideia ou de um conceito como uma imagem, um símbolo ou um ícone. “Em cada um destes objetos existe uma realidade a revelar, esta é feita de saberes, comunidades e práticas que vieram antes e que, gradualmente, se solidificam na estrutura e na realidade do objeto. É a isto que chamamos de objetivação” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 189).

Já a ancoragem promove a amarração cognitiva de uma ideia ou conceito desconhecidos a outros previamente disponíveis no sistema de pensamento do ator social.

Quadro 1 - Dimensões das representações sociais

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	PROCESSOS E ESTADOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
Cultura (coletiva/de grupo)	suportes conteúdos estrutura processos lógica	Valor de verdade
<ul style="list-style-type: none"> • valores • modelos • invariantes 	FORMA DE SABER	<ul style="list-style-type: none"> • relações entre pensamentos natural e científico • difusão dos conhecimentos • transformação de um saber em outro • epistemologia do senso comum
Linguagem e comunicação	modelização	Representação e Ciência
<ul style="list-style-type: none"> • interpessoal • institucional • midiática 		Representação e Real
Sociedade	compromisso psicossocial	Defasagem
<ul style="list-style-type: none"> • partilha e vínculo social • contexto ideológico, histórico • inscrição social <ul style="list-style-type: none"> ○ posição ○ lugar e função sociais ○ pertença grupal • organização social <ul style="list-style-type: none"> ○ instituições ○ vida dos grupos 	PRÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • distorção • subtração • suplementação
	Experiência Ação Função das representações sociais Eficácia das representações sociais	Valor de realidade

Fonte: Jodelet (2001, p. 33).

Os objetos são sempre representados em condições que supõe estoques prévios de representados em condições que pressupõe estoques prévios de representação, pois geralmente objetos no mundo social já foram representados antes. Formas cotidianas de saber, tais como as representações sociais, se fundam em conteúdos prévios por meio da ancoragem, que liga o objeto com o passado e suas significações. A ancoragem expressa a tendência de recuperar e de manter sentido, pois é um retorno a uma significação familiar que ajuda o não-familiar a se tornar familiar (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 188-189).

No caso das representações sociais aqui analisadas, quais sejam, aquelas que dizem respeito à carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, observa-se que a estas representações associam-se outras como, por exemplo, sobre a matemática e seu ensino, sobre a escola, sobre a docência e o significado de ser professor em atuação nessa cidade, e assim por diante. A ancoragem, portanto, promove a amarração cognitiva entre essas diferentes representações. Por outro lado, muitas dessas representações materializam, nos discursos, ideias e concepções que circulam na localidade como, por exemplo, conceber a matemática escolar como um “bicho-de-sete-cabeças”, conforme se verá, mais adiante. Trata-se da objetivação em atuação nessas representações.

2.2 A PESQUISA EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria das representações sociais está a serviço da análise que promovo. Sendo assim, não é meu objetivo retirar exemplos do mundo social para ilustrar, por meio deles, certos conceitos pertinentes à teoria como, por exemplo, a objetivação e a ancoragem. Antes, são essas diferentes dimensões das representações sociais que servem para descrever a carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, considerada, entretanto, um fenômeno social complexo e em evolução. Sua caracterização como fenômeno diz respeito a um saber de senso comum de sentido prático (JODELET, 2001), que orienta ações de diferentes atores da cena educacional correntina: profissionais que veem no emprego de professor e na atuação em sala de aula uma solução para a falta de emprego em suas áreas de atuação originais, docentes que buscam adequar sua formação de licenciatura à matéria que ensinam, gestores que utilizam a ideia de carência como pretexto para lotarem os mais diferentes profissionais no ensino, muitas vezes sob a ótica do clientelismo e troca de favores, dentre outras.

Por se debruçar sobre os fenômenos da vida social, em sua riqueza de tramas e possibilidades, a pesquisa em representações sociais se mostra complexa e de difícil apreensão.

Trata-se de uma atividade de investigação que busca perceber no contínuo diálogo entre os atores sociais a expressão do pensamento que circula em sua comunidade, imagens carregadas de sentido, resultado da experiência que vivenciam no palco cotidiano da vida. No entanto, de acordo com Sá (1998, p. 21), não é a simples escolha de um fenômeno de representação social a ser estudado que define, de maneira automática, um objeto de pesquisa a ser investigado pelo pesquisador. Há de se distinguir entre os fenômenos de representação social e os objetos de pesquisa que os cientistas constroem a partir deles, já que não se trata de noções intercambiáveis entre si:

Obviamente, quando decidimos realizar um “estudo em representações sociais”, o que queremos pesquisar é algum fenômeno de representação social. Será, com certeza, um fenômeno que despertou nossa atenção, em função do interesse intrínseco ou de sua relevância social ou acadêmica. Mas, uma vez escolhido tal fenômeno para pesquisar, o objeto de pesquisa não fica automaticamente estabelecido. A passagem da apreensão intuitiva da existência de um fenômeno para a prática da sua investigação envolve uma transformação, que estamos chamando aqui de “construção do objeto de pesquisa”. Fenômeno e objeto de pesquisa não são, pois, termos equivalentes (SÁ, 1998, p. 21)

Para Sá (1998, p. 22), os fenômenos sociais apresentam-se, em geral, mais complexos que os objetos de pesquisa que se constroem a partir deles, o que exige simplificação e redução do fato social investigado em objeto pesquisável. Tal simplificação é feita por meio da teoria das representações sociais e tem a função de organizar o fenômeno, tornando-o inteligível (*ibid.*, p. 23). Nesse sentido, há de se destacar, portanto, a diferença entre o fenômeno da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, de ordem social, econômica, política e educacional, e o objeto pesquisável, construído pela pesquisa a partir desse fenômeno, isto é, as representações dos atores (professores que ensinam matemática e gestores) sobre esse fenômeno, materializadas em suas narrativas.

Os fenômenos de representação social estão “espalhados por aí”, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instancias da interação social. Assim, esses fenômenos simplesmente não podem ser captados pela pesquisa científica de um modo direto e completo. Convém que tenhamos isso em mente, não só para exercitar a nossa humildade científica, pela qual se admite que as realizações da ciência são simples aproximações da realidade, mas também para tornar as nossas próprias aproximações mais criteriosas e merecedoras de crédito (SÁ, 1998, p. 21-22).

Outra consideração em relação à pesquisa em representações sociais relaciona-se com a visão de mundo como uma experiência comunicada e a produção de dados de pesquisa

por meio do material espontâneo produzido pelos atores em seu cotidiano. De acordo com Spink (2004, p. 99-100), ao se realizar um estudo que tome por base as representações sociais, o pesquisador deve encontrar maneiras de acessar o contínuo diálogo, o burburinho permanente entre os indivíduos. Isso se deve ao fato de Moscovici, em sua formulação teórica original, afirmar a centralidade da conversação, já que ela molda, anima e dá vida própria às representações.

Essa comunicação se estabelece com diferentes objetivos e sob diferentes formas: a consensual e a reificada. Para Arruda (2002), cada uma delas gera seu próprio universo simbólico, com diferentes lógicas de pensamento e ação. Assim:

A diferença, no caso, não significa hierarquia nem isolamento entre elas, apenas propósitos diversos. O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. Ambas, portanto, apesar de terem propósitos diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana. As representações sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques. [...] no universo consensual aparentemente não há fronteiras, todos podem falar de tudo, enquanto no reificado só falam os especialistas. De acordo com ele, seríamos todos "sábios amadores", capazes de opinar sobre qualquer assunto numa mesa de bar, diferentemente do que ocorre nos meios científicos, nos quais a especialidade determina quem pode falar sobre o quê (ARRUDA, 2002, *on-line*).

Nesse sentido, pode-se dizer que sem comunicação não há representação e os processos representacionais humanos são uma conquista de nossa comunicação. Reconhecer a ação comunicativa como unidade central de análise das formas representacionais é dar um passo teórico importante para ligar conhecimento e contexto e revelar sua materialização e codificação. Ao mesmo tempo, a análise da comunicação entre os elementos da tríade eu-outro-objeto da representação demonstra, com clareza, que o conhecimento é maleável e dependente dos processos de interação entre os atores em um determinado contexto (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 177).

A comunicação ocupa, portanto, posição de destaque na pesquisa em representações sociais, sendo que o trabalho do pesquisador deve ser efetuar seu registro e sua análise. Ao estudioso cabe assumir como tarefa básica inventariar unidades de sentido e de contexto isoladas ou combinadas em temas e categorias representacionais, produzidos, mantidos ou extintos de acordo com os fatos sociais por que passam os indivíduos e os grupos. Nesse contexto, os temas dizem respeito “às possibilidades de ação e experiências comuns que podem se tornar conscientes e integradas em ações e experiências passadas” (MOSCOVICI, 2010, p. 224). Assume proeminência, portanto, nesse tipo de investigação a análise temática, a

qual busca identificar nos discursos elementos de similaridade e regularidade, frutos de sua origem comum no seio da sociedade. Isso significa que cabe ao pesquisador procurar “uma regularidade de estilo, uma repetição seletiva de conteúdos que foram criados pela sociedade e permanecem preservados pela sociedade” (MOSCOVICI, 2010, p. 224).

A produção de dados deve, pois, permitir, também, o acesso, por meio da conversação informal, ao universo consensual e não, apenas, dar vez e voz ao que dizem os especialistas em suas teorias científicas sobre o objeto de estudo. Para Spink (2004, p. 100), isso se dá através da obtenção de material espontâneo por meio de questões expressas livremente ou condensadas em outras formas de produções culturais e sociais. Tais técnicas privilegiam, pois, o ingresso no universo simbólico dos sujeitos pesquisados, permitindo a eles a livre expressão de seus pensamentos, espaço potencial de mundos consensuais e reificados.

De acordo com Spink (2004), é sobre esse material espontâneo que a pesquisa em representações sociais deve se alicerçar. Sendo assim, as técnicas de produção/coleta e de análise de dados, a postura metodológica do pesquisador e o próprio conteúdo a ser exposto no relatório final de pesquisa, tudo isso deve refletir as características desse material.

O trabalho do pesquisador das representações sociais deve-se assemelhar, portanto, ao dos artistas e artesão, que saem pelos campos em buscas dos materiais com que produzirão suas peças. A interpretação dos fatos sociais que os pesquisadores realizam é um trabalho artístico e artesanal porque envolve a recriação descritiva da realidade investigada, sendo que “na prática, só se pode representar o conteúdo de uma representação por meio de uma outra de conteúdo similar” (SPERBER, 2001, p. 93).

Para ilustrar esse fato, Sperber (2001, p. 93) recorre ao exemplo de uma tentativa de se produzir uma representação do conto infantil *Chapeuzinho Vermelho*. O autor afirma que se pode gravar ou se escrever uma versão descritiva do conto, ou seja, produzir algo que tenha aparência similar a ele, porém, sempre numa perspectiva não equivalente ao ponto de vista original.

Entretanto, estas representações do *Chapeuzinho vermelho* deixam a desejar: a gravação e a transcrição restituem apenas a forma acústica, e a descrição proposta não nos informa sequer sobre o conteúdo do conto, que, todavia, é o essencial. Basta, pergunta-se, fazer uma descrição mais rica do conto? Poderia ser dito, por exemplo: “O Chapeuzinho vermelho é um conto muito difundido na Europa; conta a história de uma garotinha cuja mãe mandou-a levar uma cesta de provisões para sua avó. No caminho, ela encontra [...] etc.”. Certamente, assim pode-se reconstruir o conteúdo do conto com tantos detalhes quantos se queira, mas vejamos o que se passa: em lugar de descrever o conto, estaremos contando-o novamente – produz-se um objeto que representa o conto, não por dizer algo de verdadeiro a seu respeito, mas por se parecer mais ou menos fiel ao seu conteúdo (SPERBER, 2001, p. 93).

É nesse sentido que ao se efetuar uma descrição de uma realidade social por meio das representações, os pesquisadores estão a produzir outras representações que tendem a se aproximar o máximo possível do conteúdo das representações originais que lá circulam. Desse modo, o trabalho de interpretação das representações envolve a tessitura de ícones e sentidos representacionais de conteúdo similar aos pertencentes à comunidade investigada. É assim que se pode, portanto, comparar o trabalho de pesquisa à produção criativa realizada pelos artesãos: os últimos tecem fibras produzindo diferentes estamparias; os primeiros descrevem as tramas vivenciadas pelos atores sociais alinhavando os fatos em diferentes gramaturas, exibindo os contornos de suas experiências e suas premissas.

Para analisar as representações sociais da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, faz-se necessário, ainda, caracterizar o trabalho docente sob diferentes perspectivas, de modo a se ter elementos que permitam sua compreensão e interpretação. Isso será feito no próximo capítulo.

3 SOBRE A CONDIÇÃO DOCENTE

*A estrada da vida é uma reta marcada de
[encruzilhadas.
Caminhos certos e errados, encontros e
[desencontros
do começo ao fim.
Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o
[que ensina.
O melhor professor nem sempre é o de mais
[saber,
é sim aquele que, modesto, tem a faculdade de
[transferir
e manter o respeito e a disciplina da classe...
(Cora Coralina, 2007)*

Nas salas de aula, presentes em todos os cantos do país, figuram as professoras e os professores. Diante do quadro, às vezes branco, às vezes verde, acompanhados de seus livros, pastas e diários, guiam suas classes como maestros que conduzem suas orquestras. Em comum, vidas marcadas por muitas encruzilhadas, como descreve Cora Coralina (2007).

3.1 DOCÊNCIA, MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO

Os docentes podem ser compreendidos, na contemporaneidade, sob um olhar polissêmico. Para Tardif e Lessard (2014), são profissionais que realizam um trabalho sobre o outro. Teixeira, I. A. C. (1999) vê os professores como sujeitos socioculturais. Charlot (2005) os concebe como um dos universais das situações de ensino. Poderíamos, para além disso, caracterizar os professores como detentores de um saber a ser ensinado, profissionais do conhecimento, ou ainda, ao lado do estado e da família, como corresponsáveis tanto pelo cuidado de crianças e adolescentes quanto pela educação de jovens e adultos.

Constituir-se professor não acontece num vazio social. No contexto da educação formal, o indivíduo vivencia, antes, um extenso percurso escolar. Tem-se uma longa duração, perto de duas décadas, em que o futuro docente figura na escola como sujeito sociocultural aluno, um dos elementos centrais do processo de educação e escolarização. Este longo tempo

na instituição escolar acaba por deixar marcas e impressões sobre os indivíduos que ocupam esse espaço. Tais marcas, registradas na memória, são evocadas pelos professores quando exercem sua própria prática profissional (CUNHA, 2010).

De acordo com Cunha (2010), os saberes sobre a instituição escolar, seus ritos e códigos, lembranças e reminiscências que foram adquiridos no passado, em suas próprias trajetórias de estudantes, são ressignificados, reinterpretados e postos novamente em ação pelos professores em suas práticas docentes atuais. Trata-se, pois, de afetos, de imagens, de memórias, de impressões, de práticas, enfim, de saberes de senso comum, os quais compõem as representações sociais (MOSCOVICI, 2001; JODELET, 2001) inculcadas nos professores desde que estes se apresentaram, ainda durante sua infância, como atores (GOFFMAN, 1959/2014) da cena escolar, artífices de uma experiência (DUBET, 1994) de ensino e aprendizagem.

Podemos afirmar que um professor, por mais inexperiente que seja, sabe o que é uma escola, quais são seus ritos, suas práticas e seus sujeitos. Quem não conhece uma professora, um professor? Quem não sabe o que um professor, uma professora, faz? Quem não se lembra daquele professor, daquela professora, que por um motivo ou outro, tornou-se para sempre figura de uma lembrança especial, de uma memória afetiva? A instituição escolar faz parte do imaginário social. Inscreve-se no senso comum, desperta sentimentos diversificados. É, pois, um local de produção e de reprodução da memória, a qual se constitui, ao mesmo tempo, como patrimônio das gerações mais velhas e como herança para a juventude que ocorre para lá, para aprender.

O fazer docente, a profissão e a condição dos professores são, assim, objetos de representações. Inscritos em um universo de trocas simbólicas, em uma comunidade que pensa, sente, raciocina e age, os professores figuram no imaginário dos mais diversos atores da instituição escolar: os alunos, os pais, os gestores, as famílias que lá deixam seus filhos para serem educados.

Ao atuarem como professores, estes atores realizam um conjunto de práticas que refletem um *habitus* (BOURDIEU, 2013, pp. 91-108) inculcado durante a longa experiência de atuação no ambiente escolar. A aquisição do *habitus*, por parte dos docentes, e sua incorporação às atividades do cotidiano ocorrem em diversificados contextos, por meio de vários agentes do sistema de ensino – trocas simbólicas e de experiências entre os docentes, aprendizagem de novas condutas e comportamentos com os alunos, leitura e reflexão de periódicos endereçados aos docentes etc. Essas práticas espelham suas representações sobre a tríade eu-outro-mundo e são por elas direcionadas (JOVCHELOVITCH, 2008). Em meu estudo de mestrado,

argumentei que tais representações “são construtos que balizam gestos, atitudes, emoções, sensações e pensamentos e que ao mesmo tempo em que estruturam realidades sociais, são por essas mesmas realidades estruturadas, portanto inscritas numa dimensão de caráter histórico” (SILVA, F. L., 2011, p. 115).

Ser professor envolve a construção de uma identidade docente que vincula o indivíduo a um lugar específico (a escola) e a um tempo específico, exercendo uma profissão permeada de interações humanas. O modo de ser professor é diferente quando se pensa em locais distintos, assim como a atuação docente tem variado ao longo da história.

Os professores inscrevem-se em uma coletividade composta de tradições que busca lembrar bem como esquecer certos fatos, modos de atuação, identificações. O trabalho docente ocorre no tempo, modulado por instrumentos como calendários, pelas pausas, pelas festas, pelo instituído que, ao mesmo tempo, também institui o ritmo das atividades. A identidade docente inscreve-se na memória coletiva, construída pela ritualização e ordenamento temporal e espacial. Tempo e espaço que se constituem em categorias fundamentais de classificação social. Trata-se, pois, de elementos primários das representações sociais sobre a vida docente, sua profissionalização e sua desprofissionalização, o modo de tratar os estudantes, o conteúdo. O prestígio perdido de outrora. As dificuldades inerentes de agora. Tal identificação presume a aquisição de saberes por parte destes profissionais. Isso se dá durante sua formação escolar, formação universitária e também no exercício da própria prática, durante a experiência docente na sala de aula e na escola.

Teixeira, I. A. C. (1998; 1999; 2007) atenta-nos para o fato de que o tempo é uma categoria singular na vida dos professores. Cada professor o experimenta de maneira única. Pode-se considerar que duas das principais características da docência dizem respeito à tensão e à flexibilidade. A tensão faz referência ao tempo, à remuneração e às condições de trabalho, diante da qual a flexibilidade se mostra como uma resposta, às vezes a única possível, a esta questão.

Sem tempo para si, tempo minguido, divido entre os outros tempos e espaços da vida social, a família e outros cenários do cotidiano, os professores constituem-se em uma categoria social única, que leva trabalho para casa, diferentemente de outros profissionais cujas atividades acabam quando o expediente é encerrado (TARDIF; LESSARD, 2014). Fora da escola, o tempo do professor divide-se entre as atividades domésticas, planejamento de aulas, correção de provas, estudos e qualificação. Trata-se do tempo invisível (TEIXEIRA, I. A. C., 1999, p. 190), no qual se esperam, dos professores, resultados em datas fixadas. Sem escolhas,

e ao acreditar (crença/representação) que sua profissão é assim mesmo, ao professor cabe apenas “dar conta” de realizar tantas atividades em tão pouco tempo.

Outra tensão vivenciada pelos professores diz respeito à remuneração. Submetidos, muitas vezes, a um salário que depende do número de aulas que lecionam, os docentes são impelidos a aumentá-lo, assumindo uma carga horária de trabalho cada vez maior, meio para conseguir incrementar sua renda. Tensionam-se, correndo de uma turma para outra, de uma disciplina para outra, de uma escola para outra. Dedicam-se, ainda, a outras atividades, aulas particulares e, até mesmo, a um comércio informal, às vezes, no seio da própria escola (TEIXEIRA, I. A. C., 1999, p. 190).

Tudo isso exige dos professores, como resposta, flexibilidade. Vê-se, também, que é a flexibilidade, no que diz respeito ao horário de trabalho, que leva muitas mulheres a ocuparem posições profissionais docentes, de modo a conciliar o exercício profissional com as atividades de casa, dupla jornada que demonstra a persistência de certa desigualdade entre gêneros. Se carreira docente passa, assim, por um processo de desprofissionalização, conforme alegam Tardif e Lessard (2014), os professores têm se mostrado flexíveis quando se propõem a conciliar e “dar conta” de tantas demandas pessoais e profissionais.

Por outro lado, Tardif e Lessard (2014, p. 43) afirmam que o trabalho docente comporta certo ar de imprevisibilidade, diversas ambiguidades, incertezas e imprevistos. Para os autores, os aspectos variáveis do ensino dão aos professores uma “margem de manobra” tanto para interpretarem como para realizarem suas tarefas e atribuições.

Esta margem de manobra é apenas um efeito perverso, causado pela falta de codificação ou de formalismo, e parece, ao contrário, fazer parte do trabalho docente: ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc. Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade [...]. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 43).

Os condicionantes do trabalho docente escapam ao professor, labor que não fica limitado nem às atividades que se desempenha em classe, nem às relações com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 44). Os autores nos chamam, ainda, a atenção para as múltiplas lógicas de ação mobilizadas pelo sujeito sociocultural professor para desempenhar atividades tão diversificadas. Diferentemente de uma cadeia de produção industrial, as atividades dos professores não se fecham em si mesmas. “Dia após dia, os alunos entram e saem da classe, modificando sem parar o ritmo escolar, introduzindo pontos de resistência, fazendo com que a escola perca o controle sobre aqueles que ela forma” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 44).

Caracterizaremos, pois, como Tardif e Lessard (2014, p. 45), o trabalho dos professores como *heterogêneo*, fruto de sua normatização e flexibilidade intrínsecas. A heterogeneidade constitui uma síntese que concilia visões radicalmente opostas sobre a docência. Por um lado, ser professor é trabalhar com o conhecimento, com a ciência, lógicas de ação de uma formalidade necessária e inerente. Nesse sentido, o trabalho docente encontra-se *normatizado* por diversos instrumentos institucionais e governamentais: os calendários, os currículos, os gestores, os avaliadores e as avaliações externas, elementos de controle sobre o que e o como deve ser feito pelos professores na escola. Por outro lado, as lógicas de atuação dos professores pressupõem certa informalidade, falta de rigor, certa imprecisão, portanto, *flexíveis*.

O ensino parece, então, regido por “racionalidade fraca” caracterizada pela utilização de conhecimentos personalizados, saberes oriundos da experiência, enraizados na vivência profissional e que ajudam os docentes a adaptar-se, bem ou mal, ao seu ambiente de trabalho composto e em constante transformação. Essa “racionalidade fraca” situa-se do lado da “arte” ou seja, da improvisação regulada a partir de esboços flexíveis da ação, de rotinas modeladas pelo uso, mas que possibilitam também importantes variações de acordo com as novas contingências das situações escolares que sempre se transformam. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 44).

O pensamento de Tardif e Lessard (2014, p. 44), enunciado acima, tangencia o pensamento de Moscovici (2001), quando este se propõe a explicar diferentes lógicas de ação e pensamento da comunidade primitiva, em oposição às sociedades ditas modernas, contraste estudado por Durkheim, Mauss e Lévy-Bruhl em fins do século XIX e início de século XX.

Estas lógicas duais de pensamento, no contexto da escolarização, foram também explicitadas por Becker (2012a; 2012b, 2012c) em três obras que tratam, uma sobre a epistemologia do professor, em geral, outra da epistemologia do professor de matemática, em particular, e uma terceira sobre a relação entre educação e construção do conhecimento. Consideraremos que tais lógicas de ação envolvem saberes e conhecimentos do senso comum, fruto da experiência cotidiana, os quais se constituem em representações sociais geradas, partilhadas, transmitidas e aprendidas pelos professores no exercício cotidiano de suas atividades de ensino.

A conciliação entre tais visões, radicalmente opostas – a formalidade e a informalidade, a racionalidade e a irracionalidade, a improvisação e o engessamento – das atividades docentes é feita por Tardif e Lessard (2014) em sua conceptualização do magistério como atividade heterogênea. Sua proposição supera as dicotomias entre os pares de antônimos expostos acima, afirmando que escolher um desses polos é tarefa inútil.

Todas essas questões se mostram relevantes para esta pesquisa. As representações emergem das histórias de vida, modos de atuação de caráter biográfico que evocam as memórias (CANDAU, 2005) dos atores do sistema escolar, o que se constitui, pois, como ponto de partida. Para Gondar (2005, p. 17), “o conceito de memória, produzido no presente, é uma maneira de lembrar o passado em função do futuro que se almeja”. A reminiscência conserva a experiência vivida antes de se diluir perante o tempo que escoar. Assim, evoca um passado de consistência mítica, uma origem ancestral que se degrada perante o devir. Por outro lado, por que a noção de “docência como profissão de interações humanas”, explicitada na obra conjunta de Tardif e Lessard (2014), faz-se, aqui, importante?

Parto do pressuposto de que, apesar de o papel social do professor estar presente como representação social nas mais diversificadas instâncias da vida cotidiana, ser professor é algo que se aprende no exercício mesmo da docência. Ninguém nasce professor, mas se constitui professor quando aprende a exercer um papel social e um conjunto de atividades em um local específico – a escola – diante de sujeitos específicos – os alunos, os pares e a comunidade que os cerca.

Tardif e Lessard (2014, p. 21) afirmam que, dentre as ocupações modernas, o magistério, ao lado do direito e da medicina, é uma das mais antigas. Os autores afirmam que, na contemporaneidade, a docência apresenta centralidade, dada a importância e a valorização do conhecimento no capitalismo avançado, tornando, pois, o ensino um setor nevrálgico para a sociedade. Desse modo, o sujeito sociocultural professor diferencia-se dos demais trabalhadores pela especificidade e singularidade do trabalho que exerce.

Ora, a escolarização repousa basicamente sobre as interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas estas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23).

Para Tardif e Lessard (2014, p. 35), “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas [os alunos] capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. Desse modo, os autores compreendem que o trabalho feito pelos professores não pode ser classificado como trabalho material, nem ao menos como trabalho cognitivo como sugerem algumas correntes teóricas. Trata-se de um trabalho que acontece em função de um *outro*, para um *outro* e sobre um *outro*, portanto, impregnado pelo “objeto humano”, fato central

do magistério. No entanto, a compreensão da docência como um *trabalho*, da mesma forma que se estudam outros trabalhos, continua como objeto negligenciado pelas ciências sociais (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23).

Como Tardif e Lessard (2014), acredito que a docência deva ser analisada, primariamente, como uma profissão, uma atividade permeada por interações humanas. Sua indagação: “Como analisar o trabalho dos professores?” (*ibid.*, p. 36) conduz-nos a um viés analítico que nos permite compreender o ofício de ensinar, em geral, e a docência em matemática, em particular. Como resposta, os autores argumentam que se deve analisar o que, de fato, os professores realmente fazem e não o que eles deixam de fazer, abandonando uma visão normativa e moralizante, fruto de uma representação da docência atrelada a um fazer de caráter sacerdotal.

Feitas essas considerações gerais sobre a profissão docente na contemporaneidade, discuto, a seguir, a atratividade profissional do magistério e seu impacto na reposição da força de trabalho docente.

3.2 FORÇA DE TRABALHO DOCENTE, REPOSIÇÃO E ATRATIVIDADE PROFISSIONAL

Muitos são os estudos (SILVA, H. L. F., 2006; MIRANDA, K., 2006; TUMOLO, FONTANA, 2008; BONFIN, 2008; GASPAR, FERNANDES, 2015) que discutem a docência pelo viés da exploração da força de trabalho dessa classe no seio da acumulação capitalista.

A força de trabalho é um conceito presente nas teorias marxistas e que pode ser compreendida como a capacidade técnica, física e intelectual, de um indivíduo realizar determinado trabalho ou atividade. Tal capacidade é vendida pelos trabalhadores aos donos dos meios de produção. Nesse sentido:

A força de trabalho, em articulação com as técnicas e os métodos, e os meios de produção (capitais, terras, matérias-primas e os já referidos equipamentos e ferramentas) dão origem às forças produtivas. Althusser considera que a análise conjugada dos meios de produção e da força de trabalho é essencial para a compreensão de qualquer formação social dotada de classes sociais. Em formações sociais onde estas estão presentes, como é o caso da capitalista, os meios de produção não pertencem aos agentes dos processos de trabalho, isto é, àqueles que os colocam em marcha (INFOPÉDIA, 2003-2017, *online*).

A força de trabalho docente pode ser considerada, nessa concepção, como uma mercadoria. Não sendo donos dos meios de produção e nem das ferramentas de trabalho, os professores constituem-se como classe social explorada na acumulação do capital. Sendo assim, outra conceituação para os professores parte do princípio de que são trabalhadores que vendem sua força de trabalho para instituições de ensino privadas ou estatais, de modo a garantir sua sobrevivência ao executar um trabalho de ensino e não outro (MIRANDA, K., 2006, p. 3).

De acordo com Miranda, K. (2006, p. 4), os professores não possuem a propriedade dos meios de produção que os permitam realizar suas atividades. De outro lado, a simples posse de um conhecimento ou um saber necessário ao ofício docente não possibilita que um indivíduo exerça a atividade de ensino típica dos professores. Fora das salas de aula, se não estiverem contratados, não há ofício docente.

[...] o professor deve vender sua força de trabalho ao Estado – seu maior empregador – ou à empresa de serviços educacionais privada e, portanto, possuir o conhecimento específico de sua área não basta para que exerça sua profissão, ou seja, o conhecimento não é o único instrumento de produção necessário. Fora da instituição escolar não há exercício da docência. Portanto, a escola pública ou privada, ou ainda a empresa que oferece educação à distância são os principais meios de produção, sem os quais o conhecimento profissional do professor se iguala ao conhecimento profissional de um soldador sem seu equipamento de soldagem. Tal analogia se dá no sentido de que o professor não pode exercer sua profissão com fins de sobrevivência sem estar devidamente empregado, ou seja, em contato direto com os demais instrumentos e meios de produção da educação (MIRANDA, K., 2006, p. 4).

Aliados dos meios de produção, os trabalhadores docentes precisam vender sua força de trabalho constituindo vínculos empregatícios cada vez mais precários na era da acumulação flexível. De acordo com Miranda, K. (2006, p. 3), em tempos anteriores, os professores pertenciam à classe média e gozavam de determinado estatuto social que tem se eclipsado ao longo do tempo. A autora afirmou, ainda, que os novos indivíduos que vêm ocupando os postos de trabalho docente têm origem no proletariado enquanto classe trabalhadora mais explorada. Contraditoriamente, se a docência passou a representar para a classe média uma ocupação indesejável, para o proletariado significou uma forma de ascensão social, visto possibilitar melhores condições de trabalho e de remuneração do que teriam em outras ocupações típicas de sua classe. Sendo assim, o que pode ser percebido é que o professorado tem passado por um processo de pauperização, tornando-se classe social de pouco prestígio e baixa valorização.

Miranda, K. (2006, p. 4) afirma, ainda, que a precariedade desses vínculos empregatícios tem se expressado tanto pela perda de controle dos processos de trabalho quanto pela flexibilidade dos regimes em que os professores são contratados. No primeiro caso, a perda

de controle tem se manifestado pela crescente burocratização do trabalho docente, imposição de protocolos (currículos, materiais pedagógicos, instruções, avaliações externas) e a atribuição exclusiva de responsabilidades pela existência de alunos em situação de sucesso ou fracasso escolar. Já o segundo aspecto dessa precariedade diz respeito, no que tange às escolas públicas:

[...] se antes existia a figura do *professor efetivo* como regra, esse agora compartilha de outras formas de contratação. Portanto podemos destacar três formas predominantes de contratação na rede pública: o *professor efetivo*, o *professor temporário* e o *professor precarizado*. O professor efetivo é o servidor público, concursado, estável, estatutário; já o professor temporário é aquele profissional contratado por tempo determinado, em substituição ao incompleto quadro efetivo, organizados sob o regime da CLT; e, por fim, o professor precarizado que é aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório - pode ser servidor efetivo ou temporário da rede de ensino - sem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias, 13º salário, na maioria dos casos. Não muito usual, mas presente em algumas realidades, são as terceirizações-extrajurídicas de professores realizadas pela comunidade escolar que reúne fundos através de “caixinhas” ou de empresas que fazem doações financeiras às escolas públicas (MIRANDA, K., 2006, p. 5).

No que importa a análise aqui apresentada, a contratação de professores em regime temporário acontece de maneira recorrente em Corrente. Trata-se de um trabalho precarizado que, além dos determinantes explicitados acima por Miranda, K., (2006, p. 5), apresenta, ainda, a instabilidade em relação ao conteúdo disciplinar que o docente deve ensinar na localidade, conforme poderá ser observado, mais adiante. Importa, também, considerar que a noção de força de trabalho e exploração da classe trabalhadora docente fazem-se importantes para o estudo que apresento.

Para Lucena (1985, p. 77), a exploração do proletariado no seio do capitalismo causa o esgotamento prematuro e a morte da própria força de trabalho. Assim sendo, o que se percebe é a existência, nesse modo de produção, de mecanismos que promovam a substituição e reposição contínua dos trabalhadores desgastados. Isso se dá pela existência de um “exército de mão-de-obra” de reserva, formado por trabalhadores que ficam à disposição do capital para entrarem em ação, quando necessários.

Os professores constituem-se, entretanto, como uma classe cuja força de trabalho precisa ser continuamente criada e repostada pelos mecanismos de formação docente (formação inicial de nível superior no componente curricular em que atuam, formação continuada), o que se relaciona, por sua vez, à atratividade profissional do magistério. Atrair e reter bons professores para substituir a força de trabalho que se retira do mercado (por aposentadoria, invalidez e morte) têm se constituído meta de inúmeros países, os quais tem esboçado

preocupações com o desinteresse da população mais jovem pelo magistério (GATTI *et al.*, 2010, p. 139 e segs.).

Em relação à questão da atratividade da carreira docente, Gatti *et al.* (2010) investigaram-na do ponto de vista dos alunos concluintes do Ensino Médio, em todo o país. Partindo da premissa de que a carreira docente tem recrutado menos jovens interessados em se tornar professores, as pesquisadoras buscaram compreender, nos discursos apresentados por tais alunos, as motivações pelas quais o magistério, sobretudo nos que diziam respeito à atuação na educação básica, tinha deixado de ser uma opção profissional para esses estudantes. Procuraram, ainda, discutir algumas concepções sobre a carreira docente que circulavam entre os jovens e interferiam nesse posicionamento. Para as autoras, tais questões se mostraram muito pertinentes, dado que o desenvolvimento econômico e social brasileiro e o nascimento, aqui, de uma sociedade do conhecimento demandavam, e ainda demandam, esforços no sentido de melhorar a qualidade da educação básica, situação que requer (bons) professores para trabalharem com crianças e jovens, nas instituições de ensino (GATTI *et al.*, 2010, p. 140-141).

A questão da atratividade da carreira docente é algo complexa nas sociedades hipermodernas. A esse respeito, Moreira *et al.* (2012) acrescentam:

Em seu abrangente estudo sociológico sobre o professor e a profissão docente nos Estados Unidos, Lortie (1975)⁵⁸ trata, no capítulo 2, da questão da escolha da profissão. Segundo esse autor, nas economias modernas existe uma profusão de profissões, e não é nada simples entender como as preferências individuais e os indicadores sociais se associam para produzir decisões que resultam no movimento das pessoas em direção a uma dada profissão. Para Lortie, determinadas circunstâncias de vida e disposições particulares dos indivíduos interagem com fatores sociais, resultando na constituição de um conjunto de fontes atrativas e indutoras de opções pela profissão. Ele enumera, então, alguns atrativos para a profissão docente, entre eles, as “recompensas materiais”, embora faça questão de destacar que muitos professores, por diferentes motivos, resistem a citar esse como um dos atrativos da profissão. Lortie aborda, sob essa categoria, uma série de aspectos que podem atrair para a docência escolar e que não se reduzem a dinheiro na forma de salário direto. (MOREIRA *et al.*, 2012, p. 14).

Conforme enunciada acima, a questão da recompensa material pela atuação profissional como professor pode ser alinhada a uma representação espalhada pelo tecido social de que a docência é vocação, missão e sacerdócio. Alguns discursos dos professores de Corrente apresentaram esta concepção de que a carreira docente paga extremamente mal e de que o profissional só está ali porque gosta, porque ele exerce essa atividade por amor, por apreço, por ter afinidade, enfim, para desempenhar uma missão para sua vida, mesmo ao se levar em

⁵⁸ LORTIE, D. C. *Schoolteacher: a sociological study*. The University of Chicago Press: Chicago, 1975.

consideração que a remuneração dos professores atuantes no município é superior à de grande parcela dos trabalhadores atuantes na localidade, conforme se apreende dos dados sobre a renda da população local, disponibilizados pelo IBGE (2016b).

Mesmo que se leve em consideração que a carreira docente constitui, para muitos alunos da licenciatura oriundos das camadas menos favorecidas da população, ascensão e progresso sociais e econômicos (MIRANDA, K., 2006), a força da representação de que os professores ganham mal é grande, de modo que só se pode explicar a continuidade e a permanência no exercício desta profissão com termos que mascarem e desloquem seu sentido real, tal é o caso de “missão” e “sacerdócio”. Nesse contexto, a conclusão é que o magistério não tem se mostrado uma profissão suficientemente atrativa para garantir a produção e reprodução e reposição de sua força de trabalho no Brasil. Em sua pesquisa sobre a atratividade da carreira docente entre alunos que estão finalizando o Ensino Médio, Gatti *et al.* (2010, p. 169-170) tiveram como resultado o que segue:

- I) Apenas 2% dos alunos participantes da pesquisa (em número de 31 dentre um total de 1501) indicaram pedagogia ou outra licenciatura (quando o participante escreve explicitamente “licenciatura” em alguma área) como primeira opção de ingresso à faculdade.
- II) Cursos ligados às disciplinas escolares básicas (história, física, química, matemática, letras, música, filosofia, sociologia, biologia, geografia, artes plásticas e educação física – a mais frequente), sem a declaração explícita de se tratar de uma licenciatura, envolveram 9% dos colaboradores da pesquisa. As pesquisadoras concluíram ser possível que parte desses jovens tivesse o interesse de seguir na carreira docente a partir dessas áreas do conhecimento.
- III) 83% dos jovens que participaram da pesquisa declararam, de modo bastante claro, o seu interesse por carreiras desvinculadas da atividade docente.

Os dados encontrados pelas pesquisadoras (GATTI *et al.*, 2010) entraram, ainda, em consonância, com a afirmação de Miranda, K. (2006) sobre a queda, nos últimos tempos, no perfil socioeconômico dos ingressantes na carreira docente. Dentre os 31 alunos que declararam explicitamente seu interesse pela profissão docente na pesquisa realizada por Gatti *et al.* (2010), sua maioria era composta de mulheres, negros e provenientes de escola pública, estratos sociais, portanto, historicamente e sociologicamente considerados como desfavorecidos perante a luta de classes (p. 170-171).

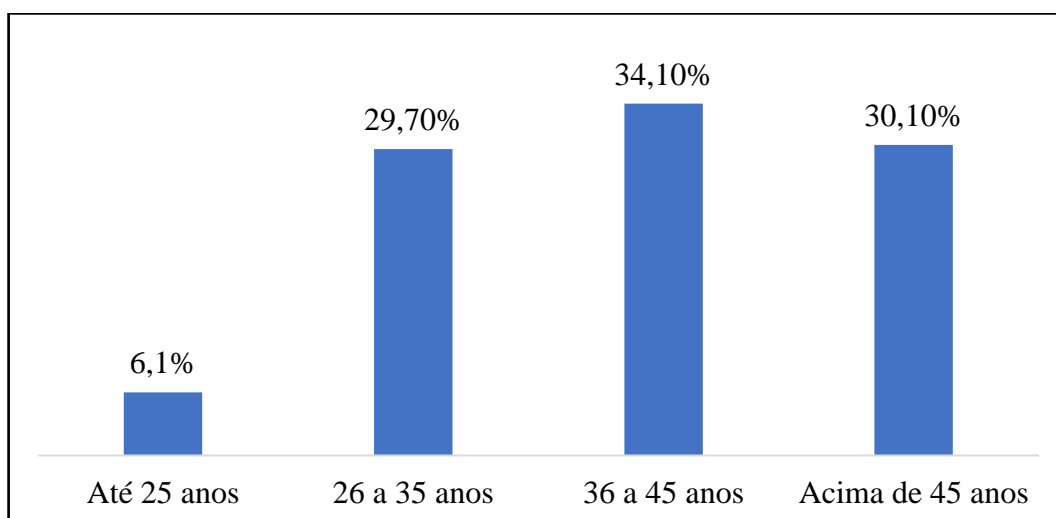
Ora, por que a docência tem se mostrado como ocupação tão pouco atrativa entre a juventude? O estudo conduzido por Gatti *et al.* (2010) dá uma série de indícios dos motivos pelos quais há baixo interesse em se seguir a profissão docente:

A pergunta inversa – quais as suas razões para não ser professor? – foi respondida por 1168 dos alunos pesquisados sendo que, destes, 78% (908) não pensaram em ser professor e apontam como motivo de maior desinteresse a falta de identificação pessoal com a atividade docente. Assim como 56% deles alegam “Não sei ensinar, não tenho paciência”, “Eu não tenho vocação”, “incapacidade de falar em público”. Dentre os 22% (253) que já pensaram em ser professor, 19% acreditam que suas características pessoais não são compatíveis com a profissão.

A questão salarial aparece como segundo fator mais citado para não escolher o magistério (25%). Como fator social é o primeiro. Para alunos que já pensaram em ser professor, a baixa remuneração (40%) aliada à desvalorização social que a imagem do professor carrega (17%) parecem ser os fatores de maior desestímulo na opção pela docência. [...] “Salários baixos e principalmente falta de reconhecimento”, “Na maioria das vezes não é respeitada pelos alunos e só tem dor de cabeça”, “Ganha pouco e trabalha muito”. São aspectos relevantes que devem contribuir para que esses jovens desistam de seguir a carreira docente, mesmo já tendo, em algum momento, encontrado motivação e tido o desejo de abraçá-la (GATTI *et al.*, 2010, p. 174-175).

A composição e reposição da força de trabalho encontra ecos, ainda, na formação de professores em cursos de nível superior, tal como preconiza a Lei nº 9394 de 1996 (LDB). Tal formação deve estar, conforme a legislação, em consonância com os componentes curriculares ensinados pelos docentes, o que ainda é uma realidade distante para alguns professores no Brasil. Os dados disponibilizados pelo INEP (2017) apontam algumas características mais recentes da força de trabalho docente que atua na educação básica, no Brasil.

- I) Atuam na educação básica um total de 2,2 milhões de professores.
- II) Nota-se um certo grau de envelhecimento dos professores em atuação, em que aproximadamente dois terços deles possuem idade superior a 36 anos, conforme o Gráfico 1. Por outro lado, apenas 6%, aproximadamente, têm até 25 anos de idade, o que se coaduna ao que fora afirmado sobre a atratividade da carreira docente entre as parcelas mais jovens da população. Por outro lado, é grande (aproximadamente um terço) o número de professores com idade acima de 45 anos, sendo que muitos deles já estão próximos da aposentadoria.

Gráfico 1 - Perfil etário do professorado brasileiro (2016)

Fonte: produzido pelo autor com base nos dados do censo escolar de 2016 divulgados pelo INEP.

- III) Há o predomínio de professores atuantes em uma única escola (78,3%) contra aqueles que lecionam em duas ou mais escolas (21,7%).
- IV) Em relação à rede de ensino em que atuam, 75,6% dos professores lecionam apenas na rede pública de ensino, aí incluindo as escolas municipais, estaduais e federais. Outros 20,6% trabalham exclusivamente na rede privada e 3,8% em ambos os tipos de estabelecimento.
- V) Em relação à escolaridade, 77,5% dos docentes atuantes na educação básica tem formação de nível superior. O percentual de professores com diploma de licenciatura é de 69,75% do total da amostra. O censo revelou ainda que aproximadamente 7,7% dos professores tem formação superior diferente de licenciatura.
- VI) Em relação ao ensino de matemática, o Indicador de Adequação da Formação Docente⁵⁹ mostrou que 53% dos docentes ensinam a disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental com formação adequada, número que se repetiu nos anos finais do Ensino Fundamental e, ainda, 72,7% dos professores lecionam matemática com formação adequada no Ensino Médio.

⁵⁹ De acordo com o INEP (2017), o *Indicador de Adequação da Formação Docente* mostra a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas que esses professores lecionam, de acordo com o ordenamento legal atualmente vigente. No caso do ensino de Matemática, a formação adequada preconizada para os professores que lecionam a disciplina é o curso superior de licenciatura em Matemática ou bacharelado em Matemática com complementação pedagógica. Qualquer outra formação é considerada, gradativamente, mais inadequada. Tal indicador será mais bem discutido na próxima seção.

A questão da formação ideal dos professores para o ensino das disciplinas específicas, no que diz respeito à legislação atualmente em vigor, será mais bem discutida na próxima seção.

3.3 ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Como determinar se a formação de um professor é adequada em relação ao cargo que ele ocupa e ao conteúdo que ensina?

Trata-se de uma questão pertinente, pois, no sentido de se afirmar se há uma carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, faz-se necessário considerar qual é a formação dos docentes que ensinam a disciplina nas escolas da localidade, bem como, verificar se essa formação é adequada segundo os parâmetros legislativos atuais.

Primeiramente, há de se considerar o que afirma, em seu Título VI, a Lei nº 9394 de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em relação aos profissionais da educação e sua formação. Assim, os artigos 61, 62 e 62-A da referida legislação afirmam, *ipsis litteris*:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

O art. 61 da LDB/1996 diferencia os profissionais da educação básica como professores, trabalhadores em educação, profissionais não-licenciados com complementação pedagógica e profissionais com notório saber, os quais, não tendo formação pedagógica, devem limitar sua atuação à educação profissional e no ensino técnico, como prevê o inciso V do art. 36 da mesma legislação. Os incisos do parágrafo único do art. 61 determinam que a formação docente deve garantir aos professores o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais do trabalho de ensino que exercem, aproveitando a formação e as experiências anteriores. Além disso, há valorização do conhecimento prático obtido mediante a realização de estágios e capacitações. Já o art. 62 da LDB/1996 determina que a formação docente deve ser de nível superior, exceção feita à Educação Infantil e cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, em que se admitem professores com formação técnica de nível médio na modalidade normal.

Importa ainda considerar os artigos segundo e terceiro do Decreto nº 3276 de 1999, o qual dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências:

Art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:

I - compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados;

[...]

III - formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento;

[...]

Art. 3º A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica.

§ 1º A formação de professores deve incluir as habilitações para a atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento.

[...]

§ 4º A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, percebe-se que a legislação estabelece compatibilidade curricular entre a formação docente e o nível de ensino em que atuam os professores nos campos específicos do conhecimento. O primeiro e o quarto parágrafos do art. 3º afirmam, ainda, que os cursos de formação docente devem possibilitar a habilitação em campos específicos do

conhecimento, sendo que essa habilitação ocorrerá por meio de cursos superiores de licenciatura, permitindo a atuação do professor licenciado, no ensino de sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica.

Também o Conselho Nacional de Educação elaborou parecer em que se pronuncia a respeito da formação adequada para que os professores atuem nos diferentes níveis de ensino da educação básica.

[...] a atuação docente está intimamente ligada à sua formação. Assim, decorrente da maneira como estão organizados atualmente os cursos de licenciatura, este Parecer indica que: (i) os professores com formação em Curso Normal Superior e em Pedagogia, dada sua formação, devem atuar de forma multidisciplinar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, [...]; (ii) os licenciados em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Educação Musical, Língua Estrangeira e Educação Física, por força da forma inter-relacionada com que esses conteúdos se apresentam, podem atuar em quaisquer dos ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental, com o cuidado de desenvolvê-los de forma não fragmentada e integrados à forma multidisciplinar, no caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental; (iii) [...] os docentes oriundos das licenciaturas específicas devem atuar nos campos específicos curriculares, desta forma organizados nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

Por fim, faz-se importante, também, considerar o que afirma o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014. Em sua meta décima quinta, o PNE reforça a necessidade de que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014). Para isso, a referida legislação aponta um conjunto de treze estratégias que assegurem a realização dessa meta.

O Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realiza anualmente o censo escolar, estabelecendo uma série de indicadores da qualidade da educação no Brasil, dentre os quais o de adequação da formação docente da educação básica, conforme diz a nota técnica que o descreve:

[...] percorrendo o alinhamento dos textos do ordenamento legal, esta nota técnica trata a formação em curso superior de licenciatura como a formação adequada, ou pretendida, para os docentes atuarem na educação básica, considerando também a qualificação obtida por meio dos programas especiais de formação de docentes em exercício na educação básica (formação pedagógica ou segunda licenciatura) equivalente à formação inicial de licenciatura na área específica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

O indicador apresentado pela nota técnica do MEC classifica os docentes em exercício em cinco categorias de escala gradual, da mais adequada (nível 1) para a mais

inadequada (nível 5), considerando sua formação e a o componente curricular que lecionam, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Categorias de adequação da formação docente

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: Ministério da Educação (2014).

De acordo com o Ministério da Educação:

A opção pela classificação em cinco categorias, e não apenas por uma classificação dicotômica entre quem tem a formação esperada e quem não tem, possibilita aos diferentes sistemas de ensino melhores condições para planejar ações formativas capazes de superar os desafios da formação adequada do seu corpo docente. Isso porque para os diferentes grupos a ação necessária de qualificação exigiria diferentes estratégias, uma vez que a organização das categorias considerou as diferentes experiências em exercício e a carga-horária necessária para a integralização da formação do docente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Nesse sentido, para os docentes classificados na segunda categoria, a adequação da formação se daria por complementação pedagógica ou obtenção da licenciatura, com carga horária reduzida, na área em que o bacharel já é formado. Já a terceira categoria exigiria a obtenção de uma segunda licenciatura, podendo essa ser com carga horária reduzida (800 a 1200 horas), enquanto a realidade dos docentes classificados na quarta e na quinta categorias exigiria a obtenção de uma licenciatura convencional, na área específica, com carga horária regular mínima de 2800 horas.

Em relação ao ensino de matemática, a formação adequada para os professores que lecionam esse componente curricular é a licenciatura específica na área (Licenciatura em Matemática) ou bacharelado (Bacharelado em Matemática) com complementação pedagógica. Qualquer formação diferente dessas pode ser considerada, por meio da legislação em vigor, inadequada.

Em Corrente, por exemplo, um docente que ensina matemática, cuja formação é agronomia, seria classificado no nível quatro, enquanto um pedagogo, ministrando a referida

disciplina, estaria no nível três. Estudantes da licenciatura em matemática, quando atuantes como professores temporários, se não tiverem nenhuma outra formação de nível superior, estariam classificados no quinto nível.

Os dados do censo escolar de 2016, apresentados pelo MEC, mostraram que, no Ensino Fundamental, apenas 56% dos professores de matemática do Brasil possuíam formação adequada, enquanto, no Ensino Médio, o índice sobe para 74,1% (INEP, 2017).

Dados de 2015 disponibilizados pelo INEP sobre adequação da formação docente nas escolas presentes no território piauiense são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 - Percentual de docentes piauienses por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona e etapa/modalidade de ensino - 2015

	Educação Infantil					Ensino Fundamental					Ensino Médio				
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Total	39,3	0,2	14,1	2,7	43,7	39,1	0,7	26,3	3,0	30,9	61,2	1,6	23,4	5,4	8,4
Federal	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	78,8	6,8	4,5	6,7	3,2
Estad.	--	--	--	--	--	55,0	2,8	26,2	5,5	10,5	59,6	1,4	25,9	5,0	8,1
Munic.	41,8	0,2	12,0	2,1	43,9	36,8	0,4	27,7	2,6	32,5	33,3	0,0	45,8	8,3	12,6
Privada	28,7	0,2	22,5	5,3	43,3	42,7	1,1	18,1	4,0	34,1	66,4	1,3	13,9	7,5	10,9
Pública	41,8	0,2	12,0	2,1	43,9	38,5	0,6	27,6	2,8	30,5	60,2	1,6	25,2	5,1	7,9

Legenda: Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona. Grupo 2 - Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona. Grupo 3 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona. Grupo 4 - Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores. Grupo 5 - Docentes sem formação superior.

Fonte: INEP (2017). Censo da Educação escolar de 2016.

Os dados do censo escolar de 2015 mostraram que pouco mais de um terço dos docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e quase dois terços dos docentes do ensino médio das escolas piauienses possuíam formação considerada adequada (grupo 1) segundo os parâmetros da legislação em vigor (licenciatura específica na área em que atuam).

No caso do Ensino Fundamental, os melhores índices são alcançados pelas escolas estaduais, enquanto que no Ensino Médio é a Rede Federal de Ensino (Instituto Federal do Piauí e Colégios Técnicos da UFPI) que detém os melhores índices de adequação da formação docente. Chama a atenção ainda o percentual de 30,9% de professores do Ensino Fundamental que se encontram no grupo 5 de adequação da formação docente (o menos adequado), o que indica a precariedade da formação de muitos dos professores em atuação nas escolas do Piauí, sobretudo nesse nível de ensino, no período considerado.

Sendo assim, acredito que a falta de formação adequada dos professores se traduz, nas salas de aula, como dificuldades para que eles ensinem os seus alunos de maneira satisfatória, já que tais professores não detêm um repertório de conhecimentos didáticos específicos das suas referidas disciplinas, bem como um conjunto de saberes necessários para desenvolverem um senso crítico a respeito do trabalho que desenvolvem, repensando e reavaliando continuamente sua atuação. Creio, ainda, que a inadequação da formação contribui para o aumento dos índices de evasão, repetência, distorção idade-série, dentre outros, ainda bastante presentes nas instituições de ensino brasileiras, sejam públicas ou privadas. Desse modo, a precariedade da formação docente determina o insucesso na aprendizagem de muitos alunos, colocando-os em situação de fracasso escolar.

Em relação ao município de Corrente, os dados do censo escolar de 2016, disponibilizados em plataforma *online* do INEP (2017) em fevereiro de 2017, em relação à adequação da formação docente, são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 - Percentual de docentes em Corrente por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona e etapa/modalidade de ensino - 2016

	Educação Infantil					Ensino Fundamental					Ensino Médio				
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Total	40,3	0,0	3,2	0,0	56,5	28,5	0,0	30,2	5,0	36,3	51,1	0,0	35,3	8,3	5,3
Federal	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	93,3	0,0	0,0	6,7	0,0
Estadual	--	--	--	--	--	45,4	0,0	25,9	17,6	11,1	42,4	0,0	48,3	5,5	3,8
Municipal	28,6	0,0	4,8	0,0	66,6	23,7	0,0	32,9	2,4	41,0	--	--	--	--	--
Privada	65,0	0,0	0,0	0,0	35,0	43,7	0,0	20,0	12,1	24,2	37,0	0,0	14,8	25,9	22,3
Pública	28,6	0,0	4,8	0,0	66,6	25,1	0,0	32,5	3,4	39,0	53,1	0,0	38,2	5,8	2,9

Legenda: Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona. Grupo 2 - Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona. Grupo 3 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona. Grupo 4 - Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores. Grupo 5 - Docentes sem formação superior.

Fonte: INEP (2017).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 6, enquanto quase dois terços dos docentes da Educação Infantil de instituições privadas de Corrente têm formação adequada, menos de um terço atua no mesmo nível de ensino, nas escolas públicas, fazendo parte do grupo 1. É também baixo o total de docentes atuantes no Ensino Fundamental com formação adequada (grupo 1), da ordem de 28,5%, situação que melhora um pouco no Ensino Médio, em que aproximadamente metade dos professores tem formação ideal para atuarem nas disciplinas específicas, nas escolas.

Em relação ao ensino de matemática nas escolas públicas de Corrente, no ano de 2015, dos vinte professores em atuação na rede municipal com esse componente curricular, à época, onze tinham a formação adequada em relação aos parâmetros da legislação atual e nove tinham formação inadequada (oito deles classificados no Grupo 3 e um no Grupo 4 do indicador de adequação da formação docente do INEP/MEC). Já a rede estadual contava com vinte e dois professores para o ensino de matemática, dos quais dezoito tinham a formação adequada segundo a legislação e quatro tinham formação inadequada (dois classificados no Grupo 3 e dois classificados no Grupo 5).

Discutida a adequação da formação dos professores segundo as normas pertinentes, trato agora da precarização das condições de trabalho que os professores têm enfrentado.

3.4 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E ESCASSEZ DE PROFESSORES

Bourdieu (1998, p. 120) constatou que a precariedade está por toda a parte, causando efeitos funestos nas relações de trabalho e nas condições de vida de milhares de trabalhadores, indistintamente, seja do setor público, seja do privado. O autor associa a precarização, na temporalidade atual de acumulação flexível (HARVEY, 1992), à desestruturação e degradação das relações que os trabalhadores estabelecem com o mundo, com o tempo e com o espaço.

A partir do que estabelece Bourdieu (1998, p. 119-127), vê-se que a precarização torna o futuro dos trabalhadores incerto, reduzindo suas crenças e esperanças e diminuindo suas possibilidades de luta, individual ou coletiva, contra suas condições atuais de trabalho e vida. Desse modo, os profissionais, vítimas da precarização, são destituídos de sua estabilidade e incapacitados de realizarem mobilizações. A instabilidade e a incerteza de que haverá trabalho e remuneração no dia seguinte os impedem de projetarem suas ações no futuro, instaurando a preocupação de garantir o presente.

Para Bourdieu (1998, p. 124, grifos do autor), a “precariedade se inscreve num *modo de dominação* de tipo novo, fundado na instituição de uma situação generalizada e permanente de insegurança, visando obrigar os trabalhadores à submissão, à aceitação da exploração”. O autor explica que a precarização se funda pela divisão cada vez mais acentuada entre aqueles (cada vez mais numerosos) que se encontram desempregados e os que (em número cada vez menor) detêm os postos de trabalho, considerados como um privilégio frágil e

constantemente ameaçado. Isso faz com que os profissionais atuem de forma cada vez mais intensa em seus postos de trabalho.

A intensificação e a flexibilização das atividades constituem as condições de exploração da classe trabalhadora, disseminando em seu seio a insegurança e promovendo a competição por postos de trabalho em número cada vez mais escasso, mesmo entre aqueles que se encontram empregados. Na prática, o que se verifica é uma demanda sempre crescente de atividades a serem desempenhadas por trabalhadores com remuneração cada vez mais reduzida.

Na carreira docente, a precarização, como discutida por Bourdieu (1998), traduz-se pela intensificação das atividades, pela fragmentação das relações de trabalho, pela negação de direitos aos profissionais professores e outras situações de fragilização como a flexibilização dos postos de trabalho e terceirização das atividades, bem como o envolvimento de pessoas que não são especialistas em educação na condução, ordenamento e planejamento das atividades educacionais.

De acordo com Abonízio (2012, p. 14), a precarização do trabalho docente se inscreve no quadro de reestruturação do mundo do trabalho e reformas educacionais da década de 1990, concebidas como respostas à crise econômica dos anos 1980. Para Oliveira, D. A. (2004, p. 1129), tais acontecimentos se inserem na perspectiva do neoliberalismo sob o “imperativo da globalização”. Nesse sentido, países em desenvolvimento adotaram como meta a expansão da oferta de educação básica entre a população sem a contrapartida de investimentos e elevação de gastos na mesma proporção.

Não obstante, isso se dá pela autointensificação e sacrifício das condições de trabalho de inúmeros professores, ampliando-se as exigências e as tensões sobre a carreira docente na medida em que se disseminam pelo tecido social imagens de que os professores devem adotar posturas salvacionistas, responsabilizarem-se e serem responsabilizados de maneira única e exclusiva pelo bom desempenho de seus alunos, alcançando deles altos níveis e metas de aprendizagens, dentre outras coisas (ABONÍZIO, 2012, p. 19). Nessa concepção, se a escola pública e os seus alunos fracassam, é porque o trabalho desempenhado pelos seus professores não está adequado à realidade em que se inserem, confundindo-se exigências de cunho profissional a outras de cunho moral e afetivo, devendo, ainda, o professorado assumir papéis anteriormente atribuídos ao núcleo familiar na medida em que se desfiam e se rasgam laços comunitários, parentais e sociais. Nesse sentido: “A sociedade brasileira constrói uma imagem contraditória da profissão [docente]: ao mesmo tempo em que ela é louvável, o professor é desvalorizado, social e profissionalmente, e, muitas vezes, culpabilizado pelo fracasso do sistema escolar” (GATTI *et al.*, 2010, p. 196).

No bojo das mudanças que têm transformado os sistemas de ensino, passa-se a requerer que os professores desempenhem funções tais como as de enfermeiros, assistentes sociais, psicólogos, dentre outros profissionais, para as quais não foram habilitados (OLIVEIRA; D. A., 2004, p. 1132; ABONÍZIO, 2012, p. 14). Diferentemente de outras profissões, a docência possui a particularidade de que seus profissionais vivenciam situações de contínua cobrança e tensão, exigindo deles que mobilizem grandes esforços emocionais (ABONÍZIO, 2012, p. 2).

Tal afirmação se coaduna ao pensamento de Miranda, M. P. (2001), a qual afirma que para “dar conta” de atender plenamente às necessidades de sua profissão, os docentes, em sala de aula, têm de ser “pai, mãe, psicólogo e Deus”. A partir da escuta psicanalítica de diversos docentes, a pesquisadora revela discursos que expressaram os sentimentos de incapacidade e impotência do professor diante da enorme quantidade de atribuições que lhes são exigidas cotidianamente, tornando a condição docente, por vezes, muito difícil.

Isso não deixa de ser, por si mesmo, uma contradição, quando a docência pode e deve ser caracterizada como uma profissão de interações profundamente humanas (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 31). Nesse sentido, Oliveira, D. A. (2004, pp.1131-1132) discute o papel central atribuído pelos governos em suas reformas educacionais aos professores e seu trabalho. Eles são considerados os agentes responsáveis pelas transformações e mudanças que gradualmente se sucedem na sociedade. Assim, a autora contribui para explicar o que foi afirmado nos parágrafos anteriores, admitindo que “os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas” e que tais exigências reforçam, entre os docentes, a sensação tanto de perda de sua identidade profissional quanto a de que “ensinar às vezes não é o mais importante” (p. 1132), diante de tantas tarefas diferentes que lhes são cotidianamente imputadas na escola.

A intensificação do trabalho docente se traduz, também, pelo incremento no número de horas que cada profissional dedica diariamente ao seu trabalho. Diminuída a remuneração paga aos professores, eles, reféns de um arrocho salarial, veem-se obrigados a lecionar em dois ou três turnos, de modo a obterem a percepção de valores que lhes permitam sobreviver condignamente. Para além do trabalho em sala de aula junto aos alunos, os professores, em sua maioria, desenvolvem, em seu ambiente privado, inúmeras atividades ligadas ao trabalho na escola, sacrificando momentos de lazer, descanso ou socialização com a família ou amigos. Trata-se do trabalho oculto, o qual, muitas vezes, não é percebido pelo conjunto da sociedade e não é contabilizado como remuneração e percepção salarial (ABONÍZIO, 2012, p. 16).

Não obstante, Abonízio (2012, p. 17) mostra, ainda, que diversos professores aliam intensas jornadas de trabalho escolar com a realização de outras atividades como dirigir táxis ou atuarem no ramo de vendas e serviços. No caso de Corrente, observamos muitas vezes o desenvolvimento de outras atividades remuneradas, como por exemplo a dedicação ao comércio, além da sala de aula, por alguns professores, com a intenção de complementarem sua renda. Tais ocupações desprofissionalizadas constituem o que Diniz Pereira (1996, p. 27) denominou de “bico”⁶⁰. Tem-se, nesse caso, outra faceta da desvalorização dos profissionais docentes que traz como consequência prática a precarização de suas condições de trabalho e remuneração, sua desprofissionalização e que muitos professores façam da docência um subemprego. Para efeito de compreensão, Matsuo (2009), determina seis sentidos ao trabalho que pode ser denominado “bico”:

- a. trabalho precário (p. 52),
- b. trabalho temporário e desqualificado (p. 20),
- c. trabalho clandestino (p. 52),
- d. trabalhos e atividades informais (p. 119, p. 150),
- e. trabalho marginal (p. 67)
- f. e atividades semilegais (p. 67).

Diniz Pereira (1996) acrescenta que tais situações de trabalho, somadas à parca remuneração dos professores, contribuem para sua insegurança, insatisfação e desmotivação, o que não deixa de ter consequências para o fenômeno educativo. Desse modo, a docência, como uma ocupação temporária, revela outra face da precariedade das condições de trabalho que os professores enfrentam. Ao preencherem tais postos de trabalho, inúmeros direitos, incluindo a remuneração, são negados ao professorado, o que a condição de professor de matemática em Corrente não constitui exceção, conforme se observará nos resultados de pesquisa.

A profissionalização e a exclusividade da carreira docente, por outro lado, têm sido constantemente atacados pelas reformas educacionais e reestruturações da carreira, bem como pelas novas plataformas tecnológicas que retiram dos professores o monopólio sobre os processos de ensino, possibilitando, no entanto, que qualquer um possa ser considerado professor. A gestão democrática da escola abre as portas dos estabelecimentos de ensino para que os membros da comunidade em que se inserem possam realizar, no espaço escolar, as mais

⁶⁰ Ainda que o termo “bico” tenha um caráter informal, decidimos por sua utilização, dado que Pereira (1996) assim denomina e caracteriza, com base em uma literatura respeitável, o trabalho suplementar, de cunho improvisado, realizado por inúmeros docentes. Do mesmo modo, foi com esse termo que os depoentes denominaram esse tipo de atividade desempenhada pelos professores.

diferentes atividades, inclusive de ensino, o que não deixa de ser um caminho repleto de ambiguidades e contradições. Essa abertura da escola pode contribuir para a desprofissionalização de seus docentes.

Sendo assim, esse tipo de gestão não deixa de ser uma estratégia política que reveste, sob um apelo democrático, o barateamento e a redução de custos na expansão do ensino e da escolarização nos países em desenvolvimento, principalmente nos mais populosos (OLIVEIRA; D. A., 2004, p. 1131). Para a autora, tais reformas se caracterizam pela adoção de padronização e massificação de certos procedimentos pedagógicos e administrativos sob o argumento de suposta universalidade, o que permitiu baixar custos e diminuir gastos. Abonízio (2012, pp.14-15) afirma que o comunitarismo e o voluntariado inserem no ambiente escolar pessoal não especializado em educação, o que reforça o sentimento de que a docência pode ser desempenhada por qualquer um, não necessitando de formação. O autor reforça que este movimento de democratização se constitui em uma ameaça aos docentes, os quais ficam alijados de garantias de exclusividade sobre determinadas etapas e aspectos do processo educativo.

Um bom exemplo é a conhecida dificuldade em se pautarem discussões sobre conteúdos pedagógicos e práticas de avaliação nos colegiados escolares em que estão envolvidos alunos e pais. Muitos professores veem-se ameaçados quando a chamada “caixa-preta” da sala de aula é desvelada e muitas vezes reagem de forma violenta a essas tentativas. Abrir o conteúdo e as práticas do seu fazer cotidiano é muitas vezes tomado pelos professores como um sentimento de desprofissionalização. A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar. (OLIVEIRA; D. A., 2004, p. 1135)

Oliveira; D. A. (2004) mostra que o apelo ao voluntariado é mais uma maneira de reduzir custos na oferta de ensino do que uma tentativa de democratizar a instituição escolar. A discussão por diversos sujeitos não especialistas sobre a forma como devem agir os professores em sala de aula e conduzir o ensino revela o entendimento de que não são necessários saberes específicos – da profissão, pedagógicos, da matéria – para o exercício da profissão docente, reforçando a crença e a representação de que qualquer cidadão pode desempenhar o papel de educador no ambiente escolar, crença, esta, também disseminada no imaginário social em Corrente. A esse respeito, Miranda, K. (2006) complementa:

Contribuindo para a precarização das condições de trabalho e desvalorização desse setor, há um grande chamado do Estado à sociedade civil ao financiamento da educação pública, incentivo a “parcerias” e trabalho voluntário, difundindo a ideia de

que qualquer sujeito pode exercer a docência, como se essa profissão já tivesse sido transformada num trabalho em geral, abstrato (MIRANDA, K. 2006, p. 6).

Alie-se a isso o debate iniciado por Will Richardson, professor estadunidense que, em outubro de 2012, em um texto publicado em seu *blog* homônimo⁶¹, cunhou o termo *khanification*⁶², sem correspondente em português, para denominar o processo pelo qual, por meio das novas plataformas digitais, qualquer um pode assumir o papel de professor e ser reconhecido socialmente como tal. Em um mundo que parece cada vez mais preenchido de professores, donos de determinados conhecimentos ou habilidades partilhadas eletronicamente, o autor questiona-se sobre o valor que ainda têm os professores qualificados por meio dos processos tradicionais de formação. De acordo com Richardson (2012, *online*, tradução minha), “o que me incomodou é que parecemos ter chegado a um momento de ‘khanificação’ da educação, onde qualquer pessoa com paixão pode fazer um vídeo e receber o estatuto de ‘professor’”⁶³. Uma das perguntas que Richardson se faz é o que acontece quando o mundo passa a aceitar como professor uma pessoa que, simplesmente, sabe fazer um vídeo e consegue publicá-lo, principalmente no que diz respeito a instrutores de conteúdos e habilidades específicas. Em muitos casos, os responsáveis pelos conteúdos digitais passam a ser considerados, ainda, os “melhores professores” de certas competências, fenômeno que Richardson considera como o maior desafio na redefinição da profissão docente na era das tecnologias digitais.

Considerando, então, todo o exposto, poderíamos, com base em Gauthier *et al.* (2013, p. 66) nos interrogar se a docência consiste em uma profissão ou apenas em uma ocupação. O autor estabelece uma gradação em cinco níveis hierárquicos em que o grau de profissionalização cresce “das profissões marginais, passando pelas ocupações que aspiram à profissionalização, depois pelas semiprofissões, das quais fazem parte a categoria dos professores, em seguida pelas novas profissões, até as profissões tradicionalmente estabelecidas” (*ibid.*, pp. 66-67) como a medicina e o direito.

A falta de profissionalização da carreira docente e sua reestruturação diante de fenômenos como o voluntarismo e comunitarismo gera como consequência a ampliação da responsabilização dos professores e o maior envolvimento dos atores que habitam o exterior da

⁶¹ Blog Will Richardson. Disponível em: <<https://willrichardson.com/>>. Acesso 31 maio 2017.

⁶² Richardson cunhou o termo *khanification* em alusão a Salman Amin Khan, educador americano de origem bengali, bastante conhecido por oferecer conteúdo supostamente educacional, gratuitamente, por meio de plataformas digitais.

⁶³ No original, em inglês: *what bothered me is that we seem to have reached a “Khanification” of education moment where anyone with a passion can make a video and be given “teacher” status.* **Blog Will Richardson.** Disponível em: <<https://willrichardson.com/?s=khanification>>. Acesso: 31 maio 2017.

escola em suas decisões internas, o que de alguma forma contribui para intensificar o trabalho de seus docentes.

A expansão da educação básica realizada dessa forma [por meio do voluntariado e do comunitarismo] sobrecarregará em grande medida os professores. Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade. (OLIVEIRA; D. A., 2004, p. 1131)

O apelo a tais condições transfere para os professores e para a comunidade local as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso dos processos de ensino. Tais afirmações vão ao encontro do pensamento de Charlot (2005, p. 85), o qual afirma a existência de uma imposição final aos professores: “proceda como bem entender, mas resolva os problemas!”. Segundo o autor, a abertura da escola e o estabelecimento de parcerias – dentre as quais se insere o comunitarismo e voluntarismo – constituem-se em imposições com as quais se deparam os professores. Em vez de ajudá-los, tais ações “apenas aumentam sua perplexidade” (*ibid.*, p. 84).

Essa imposição é, ao mesmo tempo, pouco clara, fundamentada e desestabilizadora. É pouco clara porque há formas não somente diferentes como também, às vezes, contraditórias de se abrir uma escola [...]. É desestabilizadora na medida em que certas formas de abertura e de parceria contribuem para ocultar a especificidade da escola, do que nela se aprende, a maneira como nela se aprende e como nela se deve comportar. (CHARLOT, 2005, p. 84).

Os efeitos da precarização das condições de trabalho são sentidos fisicamente no corpo dos professores. Paz (2013), em seu trabalho de doutorado, discutiu a permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática, explicitando, em diversos momentos de sua pesquisa, o adoecimento e o agravamento das condições de saúde dos professores, que tem sido apontado como uma das causas do abandono da profissão. Em um estudo sobre as condições de trabalho e saúde dos professores, Neto *et al.* (2000) afirmaram:

As características mais frequentemente referidas pelos professores sobre suas condições de trabalho foram: esforço físico elevado, exposição à poeira (pó de giz), fiscalização contínua do desempenho e ritmo acelerado de trabalho. Esforço físico foi a característica mais frequentemente referida. Quando se analisou qual a razão deste esforço, destacaram-se a necessidade de ficar muito tempo de pé, de escrever no quadro-negro e de subir e descer escadas. (NETO *et al.*, 2000, p. 47).

Acrescentem-se queixas dos professores como calos nas cordas vocais e ambientes estressantes de trabalho, em que prevalecem atividades repetitivas sem materiais adequados e relações conflituosas entre professores e alunos (NETO *et al.*, 2000, p. 47). Desse modo,

[...] o processo de intensificação do trabalho docente aliado a um arsenal de elementos que contribuem à degradação da condição de trabalho docente, por exemplo, flexibilização dos contratos de trabalho, precária infraestrutura, novas demandas de público, entre outros; acabariam por contribuir para o adoecimento dessa categoria profissional e, conseqüentemente, implicariam no afastamento desses trabalhadores dos seus postos de trabalho. (ABONÍZIO, 2012, p. 25).

Considerando-se o exposto, pode-se pensar as representações sobre a carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, como fruto da desvalorização e precarização da carreira docente, as quais se encontram relacionadas a questões como atratividade profissional, permanência e abandono da profissão, formação inicial e continuada, dentre outras. Tardif (2014, p. 47) afirmou que a crise econômica vivenciada mundialmente no início dos anos 1980 diminuiu a crença na vinculação entre os saberes escolares e os saberes necessários ao exercício das funções sociais, técnicas e econômicas no mercado de trabalho. O autor enfatizou a desvalorização dos saberes dos professores, os quais parecem inúteis ao mundo do trabalho e às exigências da sociedade contemporânea: globalizada, capitalista e neoliberal, conforme a compreensão de Arantes (2013). Sendo assim:

Os saberes transmitidos pela escola parecem não mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho. Essa inadequação levaria, talvez, a uma desvalorização dos saberes transmitidos pelos professores (“para que eles servem exatamente?”) e dos saberes escolares em geral, cuja pertinência social não é mais tida como óbvia. (TARDIF, 2014, p. 47).

A desvalorização de tais saberes tem como consequência a desvalorização da instituição escolar e de seus profissionais, sobretudo os professores. No contexto político-econômico-social de neoliberalismo crescente, globalização e concentração de capitais, bem como automação e informatização sem precedentes, a escola abdica de sua função como lugar social de formação humana para assumir um viés mercadológico marcado pelas regras econômicas do capital (ARANTES, 2013, p. 34).

A instituição escolar deixaria de ser um lugar de formação para tornar-se um mercado onde seriam oferecidos, aos consumidores (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem, educação permanente), saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o seu futuro “posicionamento” no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social. As clientelas escolares se transformariam então em clientes. (TARDIF, 2014, p. 47).

Nesse cenário, o que acontece com os professores em seu exercício profissional numa instituição que tende a ser cada vez mais desvalorizada, na contemporaneidade, como a escola?

Tardif (2014, pp. 47-48) afirma que, nesse contexto, os professores tiveram suas funções profissionais modificadas, passando simplesmente a treinar os indivíduos para enfrentarem a concorrência feroz do mercado de trabalho em detrimento de oferecer-lhes formação. “Ao invés de formadores, eles seriam muito mais informadores ou transmissores de informações potencialmente utilizáveis pelos clientes escolares” (TARDIF, 2014, p. 48).

Na contemporaneidade marcada pelo acesso cada vez mais facilitado à informação pelo crescente uso de equipamento eletrônicos e digitais, sendo que tudo – ou quase tudo – que se deseja saber encontra-se disponível na *internet*, qual a necessidade de existirem professores? Que papel devem ocupar? Qual seria a sua importância?

Respostas de caráter negativo às questões destacadas acima, presentes cotidianamente nas instituições de ensino, explicam, em parte, o processo de desvalorização da profissão docente, a baixa atratividade dessa ocupação como carreira e seu baixo recrutamento entre as gerações mais jovens, problemas de permanência na ocupação entre aqueles já em atuação, tudo isso desembocando na escassez de profissionais para o exercício das atividades de ensino em inúmeros centros urbanos, país afora.

Como afirmei anteriormente, atratividade da carreira docente, a precarização das condições de trabalho dos professores e a escassez de profissionais docentes são fenômenos que têm sido objeto de preocupação de diferentes nações, suscitando inúmeros estudos e pesquisas educacionais como se pode exemplificar pelos relatórios anuais publicados pela OCDE referentes a seus países membros e alguns colaboradores tais como Chile, Brasil e Argentina, bem como dissertações, teses e artigos publicados em diferentes periódicos. Os trabalhos a respeito da escassez de professores licenciados no Brasil têm um longo histórico, sendo bastante importantes resultados de pesquisa que se empreenderam nas décadas de 1990 e 2000, sobretudo os trabalhos da comissão do Senado Federal no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual produziu o relatório “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais” (BRASIL, 2007), já citado, e também os censos da educação básica produzidos pelo INEP, sobretudo os dos anos de 2003 e de 2007, que trouxeram muitas informações relevantes sobre o cenário atual da docência no país, além dos dados atualizados que esse instituto disponibiliza anualmente.

Os dados de Brasil (2007, p. 11) apontavam, no ano de 2007, a necessidade de formação apenas para o atendimento do Ensino Médio de impressionantes 235 mil professores,

sobretudo nas áreas de ciências e matemática e indicavam, ainda, que as vagas disponíveis em cursos de licenciatura seriam insuficientes para o atendimento desta demanda. As perspectivas apontadas, nesse documento, para o ensino público no Brasil eram bastante pessimistas: número insuficiente de professores formados e escassez de vagas em cursos de licenciatura aliados a altos índices de evasão dos estudantes desses cursos e ampliação do número de matriculados no Ensino Médio causada pelo advento do FUNDEB, que estendeu ao Ensino Médio a política de educação básica do Ensino Fundamental. Tais expectativas, de caráter negativo, sugeriam que a educação nacional sofreria o que foi, à época, denominado no relatório (BRASIL, 2007) de “Apagão do Ensino Médio”.

Assim, como o número de vagas oferecidas pelas universidades para os cursos de Licenciatura já é insuficiente para a demanda atual, e considerando os elevados índices de evasão, já se imagina o que irá ocorrer com o advento do FUNDEB, que tem potencial para ampliar o acesso ao Ensino Médio: o resultado poderá vir a ser chamado de *Apagão do Ensino Médio*, e será inevitável, caso providências urgentes não venham a ser tomadas pelo governo federal, em regime de colaboração com os estados. (BRASIL, 2007, p. 12, grifos do autor)⁶⁴

A falta de professores, principalmente na área de exatas, é um problema que atingia, na época desse levantamento, e ainda atinge, todo o Brasil. No caso do estado do Piauí, dados de 2009 da Secretaria de Estado da Educação do Piauí – SEDUC/PI – mostravam a necessidade de 6672 professores de ciências, 6923 docentes de matemática, 679 docentes de física, 581 professores de química e 394 professores de biologia somente neste estado⁶⁵ (IFPI, 2013).

Diante da escassez de professores registrada em diferentes documentos, sobretudo das áreas anteriormente especificadas, o governo federal apostou na expansão do número de vagas no ensino superior na modalidade de licenciatura, não somente em diferentes programas e contextos, nas Universidades Federais (REUNI⁶⁶, UAB, PARFOR⁶⁷), mas também lançando

⁶⁴ A lógica do documento era a de que o incremento do número de matrículas dos estudantes no Ensino Médio proporcionado pela criação do FUNDEB levaria ao aumento da necessidade de professores, já àquela época em número insuficiente e cujos quadros profissionais não seriam repostos pelo escasso número de licenciaturas e grande evasão entre os estudantes que os frequentam, já em quantidade inferior à demanda.

⁶⁵ Dados de 2009 informados pela SEDUC/PI e apresentados no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática do IFPI/Campus Corrente como justificativa para criação do curso naquela localidade. Tive acesso a eles no segundo semestre de 2014, enquanto era seu coordenador.

⁶⁶ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi lançado pelo governo federal em 2007 e teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência dos estudantes brasileiros na educação superior pública. Tratou-se de um conjunto de ações (dentre as quais aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão) para retomar o crescimento da oferta de ensino superior público com expansão física, acadêmica e pedagógica das Universidades e Institutos Federais.

⁶⁷ De acordo com as informações veiculadas no portal do Ministério da Educação, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – consiste em um programa emergencial instituído em 2009

mão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Institutos Federais, CEFETs e Colégio Pedro II) e de convênios celebrados com instituições privadas de ensino para garantir o acesso a estes cursos por meio do FIES⁶⁸ e do PROUNI⁶⁹. Assim sendo, a política adotada pelo governo brasileiro para suprir a carência de professores de diferentes áreas passou, inicialmente, pela simples expansão dos cursos superiores em todo o território nacional, ampliando-se o número de vagas, sobretudo na modalidade à distância. Tais ações ocorreram sem a efetivação de um conjunto de medidas que tornasse a carreira docente mais valorizada e suficientemente atrativa. É nesse sentido, pois, que a expansão dos Institutos Federais, enquanto intuições desde sua gênese pluricurriculares e *multicampi* foi estabelecida, entre outras coisas, como fator de reversão da escassez de professores no Brasil.

3.5 TENTATIVAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL

Discorrer sobre a questão da valorização dos profissionais do magistério implica reconstituir uma história de luta, ainda incompleta, inconclusa, e que pode ser observada no campo jurídico pelas publicações sucessivas de ordenamentos que tentam (nem sempre com o sucesso que deles se espera) dar melhores condições de trabalho a esses trabalhadores.

Na atualidade, observam-se, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e suas alterações por meio de emendas constitucionais, tentativas sucessivas de normatizar as especificidades da valorização do magistério: origem e destino de recursos, definição de remuneração, bem como normas e metas que garantam condições para que os profissionais da educação sejam valorizados em aspectos profissionais, econômicos e sociais (CARVALHO, 2013, p. 1).

para fomentar a oferta de cursos de licenciatura para docentes que atuem, nas salas de aula, sem formação superior ou segunda licenciatura para docentes que têm atuado por pelo menos três anos na rede pública em área diferente de sua formação ou, ainda, de formação pedagógica para profissionais de nível superior que se encontram no magistério na rede pública de ensino, com o objetivo claro de garantir a estes profissionais a formação exigida na Lei nº 9394 de 1996 (LDB). (Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>)

⁶⁸ Fundo de Financiamento Estudantil, instituído pelo governo federal por meio da Lei nº 10260 de 2001 e alterações posteriores. Trata-se de uma forma de um estudante do ensino superior em uma instituição particular financiar os seus gastos com matrículas e mensalidades e pagar por estes recursos após formado, quando já estiver inserido no mercado de trabalho.

⁶⁹ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi instituído pelo governo federal pela Lei nº 11096 de 2005. No caput do art. 1º e no §1º deste artigo da referida lei, lê-se que se trata de um programa sob a gestão do Ministério da Educação que se destina à concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais (50%) em instituições privadas para estudantes ainda não diplomados em nível superior cuja renda familiar *per capita* não exceda o valor de 1,5 salários mínimos.

Carvalho (2013, p. 1 e segs.) destaca que a luta do movimento social organizado dos profissionais da educação com os representantes do estado, apesar de nem sempre produzir os resultados desejados, foi a responsável por pressionar os governos por mudanças que garantissem à categoria “melhor formação, piso salarial e estímulos para ingresso e permanência na carreira” (p. 2). Para o autor, a análise destas normatizações é importante para a identificação dos “avanços, recuos e permanências legais incorporados à política de valorização docente no país” (p. 2).

Os textos constitucionais (BRASIL, 1988) e as disposições da LDB/1996 (BRASIL, 1996) estabeleceram, em si, como regra, que os profissionais da educação brasileiros devem ser valorizados. No entanto, a redação desses textos é um tanto quanto genérica, não apresentando normas que garantam a origem e destinação de recursos, bem como a forma como se efetivaria, no campo da prática e do exercício profissional, essa valorização.

De acordo com Carvalho (2013, p. 2), uma primeira tentativa de normatizar a valorização dos professores se deu por meio da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Emenda Constitucional nº 14/1996. Apesar de tentar assegurar uma remuneração condigna aos professores e obrigar os entes federados a disporem de novos planos de cargos e salários, o FUNDEF gerou discrepâncias e problemas ao tentar modificar a remuneração apenas dos professores do Ensino Fundamental em detrimento dos professores que atuavam no Ensino Médio, bem como de outros profissionais da educação. Além disso, tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDB/1996 previam a valorização, de forma mais abrangente, dos profissionais de magistério, não limitada aos docentes do Ensino Fundamental como o FUNDEF estabeleceu (CARVALHO, 2013, p. 2).

Em 1997, A Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração a serem estabelecidos nos estados, no DF e nos municípios (CARVALHO, 2013, p. 3). Essas diretrizes se restringiram, no entanto, aos professores em atuação no Ensino Fundamental. De acordo com Carvalho (2013, p. 3), essa resolução foi importante por exigir que o provimento dos cargos do magistérios se desse mediante concurso público de provas e títulos, que os docentes tivessem experiência mínima de dois anos em estágio probatório e por determinar qualificação mínima para atuação dos professores em cada nível de ensino (Ensino Médio técnico na modalidade normal para docência na Educação Infantil e quatro primeiras séries do Ensino Fundamental; graduação em curso de licenciatura em área específica ou formação

superior na área com complementação para docência nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Além disso, essa resolução determinou que parte da jornada de trabalho fosse destinada às atividades extraclasse. Para Carvalho (2013, p. 4), as diretrizes dessa resolução não se materializaram na maioria dos estados e municípios. O autor critica, então, seu conteúdo, afirmando que se tratava de propostas vagas “que pouco ajudaram a regulamentar e a definir o que são ‘as condições de trabalho’ e a ‘remuneração condigna dos profissionais do magistério’.

Por meio da Lei nº 10172 de 2001, publicou-se o Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2001-2010, o qual reconheceu o baixo prestígio e a baixa atratividade da profissão docente e afirmou que a valorização dos profissionais da educação somente poderia ser obtida por meio de uma política global de magistério (CARVALHO, 2013, p. 4).

Nos termos estabelecidos pelo PNE, cabe ao poder público estatal maior responsabilidade em garantir ao professor condições para ampliar a sua formação, usufruir melhores condições de trabalho e ter um salário digno. Diferentemente do FUNDEF (Lei 9.424/1996) e da Resolução (nº 3/1997), o PNE propõe como meta a elevação progressiva da exigência de nível superior para todos os professores da educação básica (CARVALHO, 2013, p. 4).

Em 2006, por meio da Emenda Constitucional nº 53, o FUNDEF foi transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e retomou o ideal de valorização de todos os profissionais da educação – incluindo docentes, técnicos administrativos e profissionais de suporte pedagógico (CARVALHO, 2013, p. 6).

De acordo com Carvalho:

Em relação ao FUNDEF, [o FUNDEB] apresenta avanços no texto da lei ao estabelecer algumas orientações quanto à elaboração dos novos planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica e prazos para a fixação de lei específica do piso salarial profissional (CARVALHO, 2013, p. 6).

Tal prazo se referia a 31 de agosto de 2007 como limite para que o governo federal estabelecesse um piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, não sem enfrentamento e resistências da parte dos estados e municípios brasileiros, os quais questionaram juridicamente a validade de um ordenamento jurídico como esse, alegando inconstitucionalidades e quebra do pacto federativo (FERREIRA, 2009, p. 59-60).

Em maio de 2007, uma comissão do Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou um relatório em se que discutiam ações estruturais e propostas emergenciais de combate à escassez de professores no Brasil, principalmente no que dizia respeito ao Ensino Médio (BRASIL, 2007). Trata-se de um documento fundante, cujo estudo se mostra crucial para o entendimento das políticas de formação e valorização do magistério que se seguiram, mesmo que no esteio das políticas precedentes. Tal documento discutia a escassez de professores por dois vieses: o da remuneração e o da formação.

Em relação à remuneração, por meio de dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Unesco levantados em 38 países, o documento apontava que o Brasil era um dos países que menos remunerava seus professores (BRASIL, 2007). De acordo com o documento, a questão salarial era a principal justificativa para a baixa atratividade da carreira docente, no Brasil, e qualquer política de valorização do magistério deveria, necessariamente, levar em consideração a remuneração dos professores.

O levantamento revelou que um número cada vez menor de jovens está disposto a seguir a carreira do magistério. E os baixos salários praticados constituem uma das principais causas apontadas para isto, senão a mais importante. A pesquisa mostra que, no Brasil, o salário médio de um professor em início de carreira é dos menores: precisamente, é o antepenúltimo da lista dos mais baixos entre os 38 países pesquisados. (BRASIL, 2007, p. 9)

O documento apontou, ainda, que a questão da remuneração não se resolveria de forma imediata, no curto prazo, mas afirmou a possibilidade de se, ao menos, instituir um piso salarial nacional para os professores, via FUNDEB (BRASIL, 2007, p. 10).

Com o FUNDEB, com a prometida ampliação da participação da União a partir de um percentual mínimo de 10% do total do Fundo e com uma atualização regular do custo- aluno, é de se esperar que o país comece, de fato, a enfrentar a questão salarial, estabelecendo um piso nacional digno para o professor (BRASIL, 2007, p. 10).

O documento continuou sua discussão afirmando tanto a disparidade entre os salários dos professores dos anos iniciais da educação básica e a remuneração dos docentes atuantes no Ensino Médio, quanto a discrepância entre os vencimentos percebidos pelos professores de diferentes locais do país, apontando o Nordeste como a região brasileira que pagava os menores salários aos seus professores. Para efeitos de comparação, o texto estabelecia que seria mais vantajoso a um aluno que acabou de se licenciar ingressar num programa de pós-graduação e cursar um mestrado do que enfrentar a sala de aula, visto que a

bolsa que receberia seria, na época, maior que o salário médio pago aos professores no Brasil (BRASIL, 2007, p. 10)

No que diz respeito à formação, o documento explicitava a discrepância entre o número de professores necessários para atuarem na educação básica, particularmente nas disciplinas de física, química, matemática e biologia, e o número de formandos de cada curso. A título de exemplificação, o texto estabelecia uma demanda hipotética de 106634 professores de matemática para atuarem no Ensino Médio e na segunda etapa do Ensino Fundamental e averiguou a formação de 55334 professores desse componente curricular entre 1990 e 2001 (Brasil, 2007, p. 11).

Esse relatório do CNE (BRASIL, 2007) também foi claro em afirmar que não somente o número de vagas em cursos de licenciatura era insuficiente, como também, o índice de evasão dentro desses cursos era bastante alto, justificado por questões como a repetência, falta de recursos para que os alunos se mantivessem, desmotivação, desinteresse e baixa atratividade da carreira de professor. Além disso, o texto apontava que vários professores atuantes nas escolas já tinham idade suficiente para se aposentarem ou estavam perto de suas aposentadorias, o que agravaria a questão da carência de professores licenciados nos diversos componentes curriculares, mas, sobretudo, das disciplinas de exatas e biologia. Concluiu, ainda, que era o alto o percentual de professores que não tinham a formação inicial específica na matéria que lecionavam e temia, com o advento do FUNDEB, que o Ensino Médio viesse a sofrer um “apagão”, ou seja, ficasse sem professores para suprir toda a demanda, a menos que medidas estruturais e emergenciais viessem a ser adotadas como ações e estratégias políticas nacionais (BRASIL, 2007, p. 14-17).

Considerando-se o exposto, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), estabeleceu nesse documento um conjunto de doze pressupostos, sete soluções estruturais e sete propostas emergenciais, cujo resumo apresento no Quadro 3. Muitas dessas medidas foram, de fato, implantadas e se incorporam às políticas de formação de professores e valorização do magistério que vieram a ser adotadas no Brasil.

Quadro 3 - Propostas estruturais e emergenciais para o enfrentamento da escassez de professores no Brasil

Pressupostos

1. Constituição e efetividade do Sistema Nacional de Educação.
2. Conferência Nacional de Educação para Todos.
3. Instituição da Política Nacional de Formação de Professores.
4. Participação permanente das IFES na formação inicial e continuada de professores, cooperando com os organismos governamentais de todos os níveis para suprir as carências do sistema educacional.

5. Currículos novos para os novos saberes.
6. Prioridade para as licenciaturas em ciências da natureza e matemática.
7. Medidas emergenciais contra a escassez de professores.
8. Mais investimentos na educação básica.
9. Instituir o piso salarial para os professores do Ensino Médio.
10. Informatizar as escolas e provê-las de comunicação via *Internet*.
11. Livros didáticos gratuitos para o Ensino Médio.
12. Transporte escolar e merenda escolar também para o Ensino Médio.

Soluções estruturais

1. Formação de professores por licenciaturas polivalentes.
 2. Estruturar currículos envolvendo a formação pedagógica.
 3. Instituir programas de incentivo às licenciaturas.
 4. Criação de bolsas de incentivo à docência.
 5. Critério de qualidade na formação de professores por educação à distância.
 6. Integração da educação básica ao Ensino Superior.
 7. Incentivo ao professor universitário que se dedica à Educação Básica.
-

Soluções emergenciais

1. Contratação de profissionais liberais como docentes.
 2. Aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes.
 3. Bolsas de Estudos para alunos carentes em escolas da rede privada.
 4. Incentivo ao retardamento das aposentadorias de professores.
 5. Incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente.
 6. Contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas.
 7. Uso complementar das telessalas.
-

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2007).

No que se refere à escassez que havia de professores licenciados em matemática, em Corrente, realidade que tem se alterado nos últimos anos com a política nacional de formação de professores e a implantação de um *campus* de Instituto Federal na localidade, algumas das propostas sintetizadas nesse quadro ganharam maior relevância do que outras, considerando-se sua implantação e desenvolvimento. Por meio da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a), o governo federal instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação (Lei do Piso), o qual impactou diretamente a questão da remuneração paga aos docentes e seus planos de carreira. Também nesse ano, através da Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b), foram estabelecidos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o Colégio Pedro II e os dois CEFETS (Rio de Janeiro e Minas Gerais) como parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Por causa dessa legislação, tais instituições tiveram de assegurar 20% de suas vagas para a formação de professores, sobretudo de ciências, matemática e, também, para a Educação Profissional.

Em relação à valorização dos profissionais da educação (e não somente dos professores), Ferreira (2009, p. 57) afirma que isso se dá por quatro pilares: salário, formação

e jornada (estes três pilares já regulamentados pela legislação, ou seja, pela Lei nº 11738 de 2008) e um quarto pilar, ainda objeto de luta por parte dos trabalhadores, que é condições adequadas de trabalho para os professores. Percebemos, nesse sentido, que a remuneração é, apenas, parte da questão de valorização dos professores.

Quais foram, pois, os impactos da Lei do Piso (BRASIL, 2008a) e demais legislações e resoluções apresentadas acima sobre os professores que ensinam matemática em Corrente? Tais normativas melhoraram a atratividade da profissão e deram maior prestígio e valorização aos docentes que lecionam nas escolas públicas locais no Ensino Fundamental e no Médio? Para responder a essa questão, deve-se analisar o que diz a literatura quando trata, de forma geral, dos impactos do piso salarial nacional sobre a carreira docente e também os depoimentos desses profissionais sobre sua carreira, em Corrente, de acordo com os dados que eles nos permitiram produzir e que serão apresentados mais adiante.

Considerando-se o objeto de investigação desta tese, entendo ser necessária a discussão dos planos de carreira e remuneração destas redes (municipal e estadual) de ensino, que são fruto direto da instituição de um piso salarial nacional. Empreenderei a análise dos estatutos e planos de carreira dos professores do estado do Piauí com base em Castro e Castro (2012) e do plano de carreira a que submetem os professores municipais de Corrente com base no trabalho de Carvalho (2013).

3.6 A CARREIRA DE PROFESSOR NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO PIAUÍ

Considerando que educação piauiense já foi, aqui, analisada até o final do regime militar, ocorrido em 1985, esta seção discute as normatizações da carreira de professor na rede pública estadual de ensino do Piauí da redemocratização até o presente. Nesse período, a docência sofreu uma série de modificações, em nível nacional e estadual, em relação às normas e atos jurídicos que a regulamentavam, o que foi explicitado pelo inciso V do artigo 206 da nossa Carta Magna, bem como pelos artigos 62 a 67 da Lei nº 9394 de 1996 (LDB/1996). Em especial, cabe destacar o artigo 67 da LDB/1996, o qual afirma:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

Nesse sentido, a valorização profissional dos professores tornou-se um direito assegurado em lei, pelo qual os docentes têm lutado, garantindo conquistas, ainda que parciais, em meio a avanços e retrocessos. No caso dos professores da rede estadual de ensino do Piauí, com o fim do regime militar, suas condições de trabalho foram regulamentadas e normatizadas pela legislação estadual, Lei nº 4212 de 1988 (PIAUÍ, 1988), posteriormente substituída pela Lei Complementar nº 71 de 2006 (PIAUÍ, 2006), a qual deu lugar à Lei Complementar nº 152 de 2010 (PIAUÍ, 2010). O impacto de tais legislações sobre o trabalho dos professores é enumerado nos itens que seguem, analisados tomando-se por referência o estudo de Castro e Castro (2012):

A. Ingresso

O art. 32 § 2º da Lei nº 4212 de 1988 (PIAUÍ, 1988) estabeleceu que o provimento dos cargos do Magistério Estadual se daria por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos. Já o art. 34 da referida norma estabeleceu que tais cargos seriam providos por nomeação, acesso, reintegração, remoção, aproveitamento, recondução e reversão. Não obstante, a Lei Complementar nº 71 de 2006 (PIAUÍ, 2006) estabeleceu que a posse em cargos do magistério se daria somente por meio da prestação de concurso público, fato mantido na legislação estadual promulgada em 2010 (PIAUÍ, 2010) e alinhada ao que estabeleceu a legislação federal como forma de valorização do magistério.

B. Remuneração

O estado do Piauí paga o piso salarial profissional nacional aos docentes conforme estabelece o art. 2º da Lei Complementar (LC) nº 152 de 2010 (PIAUÍ, 2010). O art. 4º desta lei estabeleceu que os professores substitutos faziam jus à percepção de 80% do que recebe um professor efetivo correspondente com a mesma classe e jornada de trabalho e acrescentando-se ainda as gratificações a que tiver direito receber. O parágrafo único desse artigo afirma que este percentual de 80% seria aplicado à remuneração dos professores que ainda não adquiriram a escolaridade mínima necessária à ocupação do cargo efetivo, do contrário, o professor deveria receber 100% da remuneração de seu cargo.

C. Estágio probatório

A Lei nº 4212 de 1988 (PIAUÍ, 1988) não mencionou o estágio probatório como parte da carreira do pessoal do magistério estadual. Esse período inicial que sucede o ingresso do servidor só passou a ser mencionado nos artigos 29 e 41 da Lei Complementar nº 71 de 2006 (PIAUÍ, 2006). Esta estabeleceu tempo de três anos, após a nomeação e posse, para o cumprimento do estágio probatório, durante o qual o professor não poderia ser removido, redistribuído, transferido, cedido ou colocado à disposição. Além disso, o art. 30 desta lei impediu a progressão funcional do trabalhador em educação durante o cumprimento do estágio, exceto ao seu final, quando poderia movimentar-se de classe, nível ou padrão a que o ocupante do cargo faça jus.

D. Ascensão na carreira

Os professores da rede estadual de ensino do Piauí ocupam cargos que eram definidos no parágrafo único do art. 7º da Lei nº 4212 de 1988 como “o conjunto de atribuições e responsabilidades conferidas ao professor e especialista de educação” (PIAUÍ, 1988). Conforme o art. 8º da referida lei, esses cargos eram agrupados em classes variáveis de acordo

com a titulação de seu ocupante, sendo que, em cada classe, o docente poderia ocupar determinado nível especificado pelo seu tempo de atuação, com impacto em sua remuneração. A Lei Complementar (LC) nº 71 de 2006 (PIAUÍ, 2006) estabeleceu em seu § 4º a existência de oito níveis em cada classe que seriam “determinados pela qualificação em cursos de formação continuada ou pelo acúmulo de experiência profissional que representem aperfeiçoamento e atualização” (PIAUÍ, 2006) dos profissionais de ensino. As classes presentes nos planos de carreira de 1988 e de 2006 são descritas no Quadro 4.

Quadro 4 - Classes da carreira docente nas escolas estaduais do Piauí conforme a Lei nº 4212/1988 e LC nº 71/2006

FORMAÇÃO	CLASSE	
	Lei nº 4212/1988	LC nº 71/2006
Habilitação específica de segundo grau	A	-
Habilitação em nível médio, na modalidade normal	-	A
Habilitação específica de segundo grau, acrescida de mais um ano de estudos adicionais	B	B
Habilitação específica de grau superior, obtida em cursos de Licenciatura de Curta Duração	C	-
Habilitação específica de grau superior, obtida em curso de Licenciatura de Curta Duração, acrescida de mais um ano de Estudos Adicionais	D	-
Habilitação específica obtida em curso de Licenciatura Plena	E	SL
Habilitação em Licenciatura Plena, acrescida do curso de pós-graduação, em nível de especialização de, no mínimo, 360 horas	F	SE
Curso de Licenciatura Plena, com pós-graduação, em nível de Mestrado	G	SM
Curso de Licenciatura Plena, com pós-graduação, em nível de Doutorado	H	SD

Legenda: SL – Superior Licenciado; SE – Superior Especialista; SM – Superior Mestre; SD – Superior Doutor.

Fonte: Castro e Castro (2012, p. 4)

Há de se destacar que a Lei nº 4212 de 1988 (PIAUÍ, 1988) previa a presença de professores sem formação pedagógica com habilitação de segundo grau (Ensino Médio) nos quadros de ensino, o que já não apareceu na LC nº 71 de 2006 (PIAUÍ, 2006). De acordo com Castro e Castro (2012, p. 4), esse último plano de carreira mantinha a lógica de progressão do anterior, não sendo alterado pela Lei Complementar nº 152 de 2010 (PIAUÍ, 2010).

Além da mudança da nomenclatura de algumas classes, ocorre a extinção das classes C e D, previstas no plano de 1988, sendo seus ocupantes enquadrados na classe SL, nível I, sem prejuízo da progressão funcional na nova Classe. Os professores ocupantes das Classes A e B foram enquadrados em quadro Suplementar e estas serão extintas à medida que ocorra a vacância. (CASTRO; CASTRO, 2012, p. 4)

Tanto a Lei nº 4212 de 1988 (PIAUÍ, 1988) quanto a Lei Complementar nº 71 de 2006 (PIAUÍ, 2006) estabeleceram formas de ascensão na carreira do magistério. As diferenças entre as determinações das referidas legislações encontram-se no Quadro 5.

Quadro 5 - Comparação entre as formas de ascensão na carreira de acordo com a legislação de 1988 e de 2006

Lei nº 4212 de 1988	Lei Complementar nº 71 de 2006
A ascensão na carreira é chamada indistintamente de “promoção”. (art. 17)	O termo utilizado para a ascensão na carreira docente é “desenvolvimento funcional dos trabalhadores em educação básica do Estado do Piauí”. (art. 29)
A lei estabelece como formas de promoção: acesso e progressão.	A lei estabelece como formas de desenvolvimento funcional: acesso, promoção funcional e progressão.
Define-se acesso como “elevação automática do profissional do magistério de uma classe para outra, em virtude de comprovação de titulação específica” (PIAUÍ, 1988, art. 19)	Define-se acesso como “elevação do pessoal dos cargos do magistério à classe imediatamente superior à que pertence, independente da existência de vagas” (PIAUÍ, 2006, art. 31 § 1º). Para o acesso a uma classe superior, o professor necessita cumprir tempo mínimo de dois anos em sua respectiva classe (art. 32, <i>caput</i>). O governo concederá acesso em duas ocasiões anuais: no mês de maio e no mês de outubro (art. 32 § 3º).
“Art. 20 – Progressão horizontal é a passagem automática para o nível imediatamente superior ao que pertence o professor ou especialista em educação, dentro da mesma classe funcional” (PIAUÍ, 1988). Os avanços acontecem a cada quatro anos de efetivo exercício no cargo, com incremento de 5% sobre a remuneração da classe a cada mudança de nível. Presença de oito níveis em cada classe.	“Art.31 § 2º Progressão é a movimentação do pessoal dos cargos do magistério do nível em que se encontra, para outro imediatamente superior, dentro da respectiva classe, independente do número de vagas” (PIAUÍ, 2006). Fica condicionada à avaliação de desempenho a cada três anos bem como comprovação de cursos de atualização ou aperfeiçoamento com mínimo de 120 horas-aula de duração. Na ausência de oferta de cursos de atualização ou caso o poder público se omita de realizar a avaliação de desempenho, o estado garante a progressão funcional do trabalhador em educação a cada intervalo de quatro anos. Presença de oito níveis em cada classe. O percentual de 5% acréscimo sobre a remuneração quando da mudança de nível não é mais mencionado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar de a legislação de 2006 (PIAUÍ, 2006) ter estabelecido progressão a cada três anos mediante a realização de cursos de atualização e aperfeiçoamento, na prática, os professores acabam progredindo a cada quatro anos, visto que o governo estadual do Piauí tem omitido a oferta dos mesmos. Como cada classe previa a existência de oito níveis com tempo de permanência de quatro anos em cada um, o professor precisaria de trinta e dois anos para

atingir o topo da carreira, adquirindo, portanto, o direito de aposentar-se antes deste prazo, caso fizesse jus durante sua vigência (CASTRO; CASTRO, 2012).

A Lei Complementar nº 152 de 2010 (PIAUÍ, 2010) reduziu a quatro os níveis dentro de cada classe. Se a Lei Complementar nº 71 de 2006 (PIAUÍ, 2006) não estabelecia percentuais mínimos de incremento salarial quando da progressão de um professor de um nível a outro, a Lei Complementar nº 152 de 2010 (PIAUÍ, 2010) foi ainda mais prejudicial aos professores, não estabelecendo os valores que fazem jus receber quando de suas progressões nem intervalos de tempo para que isso ocorra.

Observa-se que, embora o plano seja um instrumento que define e regulamenta a carreira docente, na medida em que este não explicita os valores (percentuais ou nominais) entre um nível e outro, assim como o interstício, dificulta sua compreensão e compromete a valorização da carreira, impedindo que o professor visualize os reais avanços financeiros por meio das progressões adquiridas. Esses problemas apontados deveriam constar nas reivindicações do movimento sindical, pois não tem sido objeto de pauta nas demandas sindicais, junto ao Governo [Estadual]. (CASTRO; CASTRO, 2012, p. 6).

E. Vantagens

Destaca-se, ainda, a retirada de direitos dos trabalhadores em educação (vantagens funcionais e vantagens especiais do magistério) previstos nos artigos 78 e 79 da Lei nº 4212 de 1988 (PIAUÍ, 1988) que desapareceram completamente das normas de 2006 (PIAUÍ, 2006) e de 2010 (PIAUÍ, 2010). Tratam-se de disposições como abono de 5% sobre a remuneração a cada cinco anos trabalhados (quinquênios), gratificação por participação em órgãos de deliberação coletiva, ajuda de custo e diárias para apresentação de trabalhos acadêmicos, científicos e participação em congressos, salário família, gratificação por regência (esta última objeto de grande controvérsia, já que o governo estadual afirma que foi incorporada ao vencimento básico), percepção de bolsas destinadas a viagens de estudo ou realização de cursos, prestação de serviços extraordinários, auxílio financeiro para publicação de trabalhos técnicos-pedagógicos, prêmios por publicações de livros ou outros trabalhos de interesse público, gratificação por dedicação exclusiva, dentre outras.

A Lei Complementar nº 71 de 2006 (PIAUÍ, 2006) estabeleceu, em seu artigo 72º, que o professor faria jus à percepção das seguintes gratificações, quando fosse o caso: gratificação de regência, gratificação de localidade especial, gratificação de educação especial

e gratificação de gestão do sistema. Enquanto o Estatuto de 1988 (PIAUÍ, 1988) previa que a gratificação por regência, paga, porém, indistintamente aos professores em sala de aula bem como a outros profissionais da escola e funcionários da SEDUC/PI que não ministravam aulas, no valor de 40% de seu vencimento básico, a Lei de 2006 não determinou percentuais que deveriam ser pagos, sendo que a Lei nº 152 de 2010 (PIAUÍ, 2010) estabeleceu um valor fixo que devia ser ajustado anualmente em data-base de aumento salarial da categoria, sem, no entanto, estabelecer um percentual ou de que forma se daria esse aumento. Os valores da gratificação por regência mencionados nessa última legislação aparecem registrados na Tabela 7, em valores da época.

Tabela 7 – Valores da gratificação por regência por regência de classe

CARGO	Classes “A” e “B”	Classes “SL”, “SE”, “SM” e “SD”
20 HORAS	R\$ 115,00	R\$ 130,00
40 HORAS	R\$ 230,00	R\$ 260,00

Fonte: Lei Complementar nº 152 de 2010 (PIAUÍ, 2010).

Considerando-se a Lei nº 4212 de 1988 (PIAUÍ, 1988), como o vencimento básico deveria sofrer incremento a cada mudança de nível, o que ocorreria no intervalo de quatro anos de efetivo exercício do cargo, ou ainda, seria maior, conforme a classe em que estivesse lotado o professor, de acordo com a sua titulação, a gratificação por regência poderia ampliar-se em valores remuneratórios, acompanhando a remuneração básica. A alteração da gratificação por regência para um valor fixo, na LC nº 152 de 2010 (PIAUÍ, 2010), significou um prejuízo para os professores, que perderam o direito à percepção de valores maiores quando de sua progressão funcional.

Para além disso, a legislação de 1988 (PIAUÍ, 1988) estabelecia percepção de 10% sobre o vencimento básico como gratificação para os professores que lecionavam em localidades de difícil acesso (localidade inóspita, com dificuldade de acesso, com más condições de vida, insalubres ou com problemas de segurança). Apesar de esse direito ter sido mantido na legislação de 2006 (PIAUÍ, 2006), não ocorreu a especificação de nenhum valor ou percentual a que deviam fazer jus os professores que trabalhassem nessas condições, o que lhes causou insegurança jurídica.

Castro e Castro (2012, p. 8) afirmaram que as mudanças por que passaram as legislações que regulamentam a atuação dos profissionais docentes vinculados à rede estadual de ensino do Piauí, antes de significarem melhoria das condições de trabalho e uma real valorização dos professores, representaram achatamento salarial e perda de direitos trabalhistas,

o que se contrapõe ao sentido de uma política que pretendeu reconhecer, valorizar e enaltecer esses mesmos trabalhadores. O desaparecimento das vantagens funcionais e das vantagens especiais, para além da mera questão do impacto financeiro negativo sobre os docentes, representou ainda a desvalorização do trabalho intelectual dos professores, a falta de incentivo para que se qualificassem, estudassem e produzissem conhecimentos que pudessem ser divulgados e utilizados em outros ambientes institucionais e por outros professores. Neste sentido:

A análise dos dispositivos legais que orientam os Estatutos e Planos de Carreira dos docentes da rede estadual do Piauí, especialmente aqueles referentes às formas de progressão e aos mecanismos de incentivos, revelou, portanto, que no período analisado, ao invés de contemplar elementos voltados à melhoria das condições salariais dos docentes, o governo estadual terminou por subtrair direitos, os quais são fundamentais para a garantia de melhor remuneração docente, indo na contramão da luta pela valorização do magistério público no Piauí e no Brasil. (CASTRO; CASTRO, 2012, p. 8).

Discutida a questão da carreira docente, considerando-se a legislação estadual, bem como alternativas que se propuseram valorizar o magistério, a próxima seção discutirá a carreira docente em âmbito municipal, em Corrente.

3.7 A CARREIRA DE PROFESSOR DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CORRENTE

A imposição da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, 2008a) por parte do governo federal obrigou o município de Corrente a remunerar melhor seus professores e repensar a condição docente, estabelecendo um plano de carreira no qual o profissional progride dependendo de sua escolaridade, titulação e desempenho. No entanto, devido a certos fatores históricos e políticos, nota-se a existência de alguns professores que ensinam matemática sem a formação de licenciatura específica na área.

Há de se distinguir, no entanto, a carência de professores de matemática como fato social, em si, e a representação que os profissionais vinculados ao campo da educação, em Corrente, possuem desse fenômeno. Por um processo de defasagem (cf. capítulo 2), tais representações alteram a realidade e, até mesmo, a criam. É nesse sentido que os atores afirmam constantemente, em seus discursos, conforme poderá ser observado mais adiante, que Corrente “não tem professores de matemática formados”, enquanto a pesquisa de campo constatou que

eles existem, ainda que não supram todos os cargos docentes das escolas públicas da localidade. Sendo assim, as narrativas sobre a carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, e suas representações, de onde provém tal discurso, devem, pois, ser relativizados.

Considerando-se os aspectos legais, o trabalho dos professores municipais de Corrente é normatizado, para além das leis federais e estaduais, pela Lei Ordinária nº 462 de 2009 (CORRENTE, 2009). Trata-se de uma lei aprovada pelo poder legislativo municipal e sancionada pelo prefeito, que dispôs sobre o plano de carreira, cargos, remuneração dos profissionais de educação do município.

Em seu trabalho de pesquisa sobre o município de Ananindeua, no Pará, Carvalho (2013) mapeou os dispositivos legais que tratavam da carreira docente em âmbito nacional e local, sintetizando seus resultados, a título de comparação, em um quadro em que contrastava as características da legislação local com a federal. Nesse sentido, o quadro construído por Carvalho (2013) subsidiará nosso trabalho de análise do plano de carreira dos profissionais de educação de Corrente (QUADRO 6).

Quadro 6 - Comparativo entre o que estabelecem diferentes legislações sobre a carreira docente no Brasil

Características da carreira Legislação	Admissão /ingresso	Formas de progressão/evolução	Vencimento e remuneração	Jornada de trabalho	Estímulo à formação	Condições de trabalho
Emenda Constitucional FUNDEF/1996	A Emenda Constitucional que instituiu o FUNDEF obrigou os entes federados, em um prazo de seis meses de vigência daquela Lei, a disporem de novos planos de carreira e remuneração do magistério, de modo a assegurar: a remuneração condigna dos professores do Ensino Fundamental público, em efetivo exercício no magistério; investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção. Os planos deveriam ser elaborados de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação.					
Resolução nº 3/1997 (substituída pela Resolução nº 2/2009)	Concurso público de provas e títulos; Qualificação mínima de Ensino Médio para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental	Progressão deverá contemplar níveis de titulação.	Não tratou.	Até 40h semanais com 20% a 25% do total para hora atividade.	Não tratou.	Não tratou.

PNE/2001	Elevação progressiva da formação mínima de ensino superior para todos os professores da educação básica.	Não tratou.	Remuneração condigna, competitivo no mercado com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação.	Concentrada em um único estabelecimento de ensino com o tempo necessário para atividades complementares ao trabalho em sala de aula.	Sistema de educação continuada que permita ao professor crescimento constante.	Não tratou.
Lei FUNDEB/2007	Não tratou.	Não tratou.	Remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; fixou prazo para que se instituísse o piso salarial profissional nacional para os professores.	Não tratou.	Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada	Não tratou.
Lei nº 11738 de 2008 (Lei do piso salarial profissional nacional)	Formação em nível médio na modalidade normal.	Não tratou.	Vencimento (Piso) no valor de R\$950,00 a ser reajustado anualmente.	Carga horária semanal de 40h com destinação de no mínimo 1/3e no máximo 2/3 para atividade extraclasse.	Não tratou.	Não tratou.
Resolução nº 2/2009	Concurso público de Provas e títulos.	Progressão por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional.	Vencimento não pode ser inferior ao determinado pela Lei nº 11738 de 2008; equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante.	Jornada de no máximo 40h semanais com previsão de carga horária para hora atividade; incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar.	Remuneração de acordo com a titulação, formação continuada; Incentivo à formação nas modalidades presencial e à distância; licença para formação.	Promoverá adequada relação numérica professor/educando nas etapas da educação básica, bem como número adequado de alunos em sala de aula, prevendo limites menores do

						que os atualmente praticados nacionalmente.
--	--	--	--	--	--	---

Fonte: Adaptado de Carvalho (2013).

A análise empreendida por Carvalho (2013) concentra-se sobre a Emenda Constitucional nº 14 de 1996, a Resolução nº 3 de 1997 do Ministério da Educação, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, a Emenda Constitucional nº 53 de 2006 que transformou o FUNDEF em FUNDEB, a Lei nº 11.738 de 2008 que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os professores no Brasil (BRASIL, 2008a) e, por fim, a Resolução nº 2 de 2009 do Ministério da Educação (MEC, 2009). O autor observou nestes documentos aspectos da carreira docente tais como:

- 1) Formas de ingresso e admissão na carreira de professor,
- 2) Formas de progressão na carreira,
- 3) Valores mínimos de remuneração que devem ser pagos para os professores,
- 4) Jornada de trabalho,
- 5) Formação inicial e estímulo à formação continuada, a qual preconiza aperfeiçoamento contínuo do docente,
- 6) Por fim, aspectos das condições de trabalho do professor.

Esses mesmos aspectos serão observados na Lei Ordinária nº 462 de 2009 do município de Corrente (CORRENTE, 2009). De acordo com o artigo 2º da norma citada anteriormente, os profissionais da educação do município de Corrente compreendem professores, pedagogos e trabalhadores em educação⁷⁰.

Os resultados da análise do plano de carreira a que se submetem esses trabalhadores encontram-se sintetizados no Quadro 7.

Quadro 7 - Análise da Lei Ordinária 462 de 2009

Aspecto considerado	O que diz a legislação
Admissão e ingresso	Os cargos dos profissionais em educação são providos por concurso, nomeação, remoção, transferência, reversão, aproveitamento, reintegração e substituição. O concurso para professores é de provas e títulos, conforme o edital que o rege. Prevê-se a

⁷⁰ De acordo com Corrente (2009), o termo trabalhadores em educação faz referência a portadores do diploma de pedagogia, bem como, detentores do diploma de mestrado na área, pessoal qualificado em cursos técnicos ou superior em área pedagógica bem como profissionais de apoio como vigias, merendeiras, zeladores, motoristas e agentes administrativos.

	<p>contratação de professores temporários ou substitutos, quando do impedimento do titular do cargo. O artigo 110º prevê ainda contratação temporária, por 12 meses, prorrogáveis por igual período, de professores das classes A e B (vide próxima análise) quando não houver preenchimento de todas as vagas por concurso público, mediante processo seletivo ou por indicação do poder executivo municipal. O artigo 114º proíbe, sob qualquer alegação, a contratação, admissão, designação e indicação de pessoas não habilitadas para o exercício de cargos no magistério público municipal.</p>
Formas de progressão e evolução na carreira	<p>Os professores são agrupados em classes de acordo com sua titulação: Classe A para profissionais com curso médio técnico de magistério (A1) ou licenciatura curta (A2), Classe B para os habilitados em licenciatura plena, Classe C para profissionais com especialização <i>lato sensu</i>, Classe D para os professores com mestrado, Classe E para os diplomados com doutorado e Classe F para aqueles com pós-doutorado. Fica garantido aos professores o acesso a uma classe superior em virtude de sua qualificação, quando obtêm a titulação exigida. Cada classe docente se subdivide em sete níveis, numerados em algarismos romanos. A progressão se dá a cada cinco anos de efetivo exercício do cargo ou função, pelo aumento do nível, e com acréscimo nos vencimentos de 5% da remuneração do nível anterior</p>
Vencimento e remuneração	<p>A legislação determina que cabe a percepção de vencimento pelo exercício do cargo de professor com valor fixado em Lei e reajustado com recursos do FUNDEB. Ao vencimento se acrescentam vantagens pecuniárias as quais compõem a remuneração do professor. Cabe ainda aos professores a percepção de uma gratificação de 10% sobre o vencimento básico para o exercício do magistério em lugares inóspitos e um adicional de regência de 12% sobre o vencimento básico para o professor atuante em sala de aula. Se o professor lecionar em sala com alunos especiais, faz jus à percepção de uma gratificação de 10% sobre o seu vencimento básico e têm garantia de formação.</p>
Jornada de trabalho	<p>O professor poderá ter jornada de 20 horas semanais ou 40 horas semanais, sendo que 1/3 dessa jornada se destina à execução de atividades extraclasse. A nomeação dos professores se dará em cargos de 20 horas semanais, sendo que o regime de 40 horas semanais pode ser concedido mediante disponibilidade orçamentária e de vagas. É vedado aos profissionais de educação ultrapassar 40h de trabalho na rede municipal. Após 15 anos e 20 anos de exercício, o professor terá redução de carga horária semanal de 4 horas-aula e 10 horas-aula, respectivamente.</p>
Estímulo à formação	<p>O professor tem sua remuneração aumentada quanto maior for sua titulação, o que se traduz no plano de carreira por uma classe mais alta. O artigo 107º afirma que os docentes deverão participar de cursos de atualização e aperfeiçoamento oficiais ou credenciados pela prefeitura, mediante planejamento.</p>
Condições de trabalho	<p>Aos professores é garantida a percepção de indenizações referentes ao pagamento de diárias e transportes para deslocamento para outro ponto do território nacional. O artigo 75º prevê pagamento de gratificação para professores e profissionais da educação em cargos de direção, supervisão, chefia, assessoramento e coordenação. O artigo 82º prevê vantagens especiais do exercício do magistério tais como: I) pagamento de bolsas para estudo, cursos ou estágios de atualização ou aperfeiçoamento; II) participação em conselhos ou órgãos deliberativos coletivos; III) auxílio financeiro ou de outra ordem para publicação de trabalhos de conteúdo técnico-pedagógico; IV) prêmio em dinheiro pela publicação de livros ou trabalhos de interesse público. Após cada quinquênio o servidor fará jus a três meses de afastamento por licença prêmio de assiduidade, recebendo a remuneração que possuía à época de seu afastamento. Os profissionais da educação do município poderão se ausentar de seu local de trabalho para: I) por um dia para doação de sangue; II) por dois dias para alistarem-se como eleitores; III) por oito dias em razão de casamento ou falecimento. Além disso, os servidores estudantes poderão usufruir de horário especial desde que comprovada a incompatibilidade entre seu horário de trabalho e o horário em que devem comparecer às aulas. O artigo 101º</p>

assegura como direitos especiais ao pessoal do magistério: I) remuneração condigna, nos termos da lei; II) possibilidade de ampliação de sua qualificação; III) material didático necessário, adequado e em quantidade suficiente para o exercício de suas funções; IV) liberdade de escolha dos conteúdos e processos didáticos em acordo com o currículo estabelecido pela prefeitura. Ressaltam-se ainda os parágrafos 1º, 2º e 3º, os quais determinam a não diferenciação de tratamento entre os profissionais da educação em razão de seus cargos, a não discriminação entre os professores em razão de suas áreas de estudos e disciplinas ministradas e *imunidade absoluta*, “*não podendo ser discriminados ou perseguidos em função de suas manifestações políticas ou ideológicas*” (CORRENTE, 2009, art. 101º, grifos meus)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Corrente (2009).

Há de se considerar que todos os aspectos citados por Carvalho (2013) se encontram presentes na Lei Ordinária 462 de 2009 (CORRENTE, 2009), que é, portanto, uma legislação bastante completa em relação à ordenação da carreira de professor e dos outros agentes do sistema de ensino.

Passo agora, por fim, a descrever o panorama institucional dos estabelecimentos de ensino de Corrente, destacando, ainda, os profissionais que ensinam matemática nas escolas públicas da localidade.

3.8 UM PANORAMA INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO EM CORRENTE NA ATUALIDADE

A educação em Corrente acontece de modo diversificado, em seus diferentes níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior), modalidades (ensino regular, educação profissional técnica e tecnológica, educação de jovens e adultos) e redes de oferta (pública municipal, estadual e federal ou privada).

Em relação aos estabelecimentos que compõem o sistema educacional de Corrente, existem três instituições privadas que ofertam a educação básica no município: 1) o Colégio São José, vinculado à Igreja Católica, com turmas da Educação Infantil ao último ano regular do Ensino Médio e, em 2015, ensino técnico; 2) o Instituto Batista Correntino, vinculado à Igreja Batista, protestante, com turmas de ensino regular da Educação Infantil ao Ensino Médio, e por fim, 3) Escola Antônio Rocha, com turmas da Educação Infantil ao último ano do Ensino Fundamental.

Na localidade, também existe uma instituição pública federal de ensino, o *Campus Corrente* do Instituto Federal do Piauí que oferta educação profissional e tecnológica desde o Ensino Médio⁷¹ até o Ensino Superior. O ensino superior é ainda ofertado na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), instituição pública e gratuita, e na Faculdade do Cerrado Piauiense, de caráter privado. Os cursos de nível superior, por instituição, tendo por referencial o ano de 2017, oferecidos em Corrente, podem ser visualizados no Quadro 8.

Quadro 8 - Cursos de nível superior em Corrente

Instituição	Curso
Universidade Estadual do Piauí	Bacharelado em Agronomia Bacharelado em Zootecnia Licenciatura em Pedagogia Licenciatura em Ciências Biológicas Bacharelado em Direito
Universidade Federal do Piauí (polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB) ⁷²	Bacharelado em Administração Pública Licenciatura Plena em Ciências Biológicas Licenciatura Plena em Letras Espanhol
Instituto Federal do Piauí – <i>Campus Corrente</i>	Licenciatura em Matemática Tecnologia em Gestão Ambiental
Faculdade do Cerrado Piauiense	Bacharelado em Direito Bacharelado em Administração Bacharelado em Ciências Contábeis Licenciatura em Letras

Fonte: produzido pelo autor.

De acordo com a LDB, Lei nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), aos municípios compete oferecer, com prioridade, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e aos estados, colaborar com os municípios na oferta do Ensino Fundamental, quando necessário, e oferecer com prioridade o Ensino Médio. No caso de Corrente, no que tange o sistema público de ensino, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental estão sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal e o estado é responsável por ofertar o Ensino Médio. No ano de 2015, o estado do

⁷¹ O IFPI oferta cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes ao Ensino Médio. Nos cursos integrados, o aluno, após concluído o Ensino Fundamental, faz simultaneamente o Ensino Médio e o curso técnico da área escolhida dentro da própria instituição, tendo, portanto, uma única matrícula. A modalidade concomitante exige que o aluno esteja cursando a 2ª ou 3ª série do Ensino Médio, em outra instituição de ensino e, concomitantemente, ele faz um curso técnico no IFPI. O aluno possui duas matrículas, uma na instituição em que cursa o Ensino Médio e outra no IFPI, em que estuda as disciplinas técnicas. Para fazer um curso técnico na modalidade subsequente, é necessário que o aluno já tenha concluído o Ensino Médio, cursando apenas as disciplinas técnicas no IFPI. Base Legal: Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004 - Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências.

⁷² Cursos na modalidade à distância com oferta variável conforme as demandas da sociedade local. Assim, por exemplo, já houve oferta de Licenciatura em Matemática em 2010, Licenciatura em Filosofia e em História em 2016, dentre outras.

Piauí colaborava com o município na oferta dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, o que se dava em uma única escola da rede estadual. Tal regime de colaboração tem prazo determinado, com a gradual entrega de responsabilidades do estado para o município até o ano de 2020, momento em que aquela esfera de poder incumbir-se-á apenas do Ensino Médio em Corrente.

Em relação a essa cidade, a Rede Municipal de Ensino era formada, em 2015, por quatorze escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nelas, à época, atuavam vinte professores que ensinavam matemática, dos quais onze eram licenciados na disciplina e nove possuíam outras formações, conforme se pode observar na Tabela 8.

Tabela 8 - Formação dos professores que ensinavam matemática na rede municipal/2015

Formação	Frequência
Matemática	11
Pedagogia	6
Pedagogia/Biologia	1
Pedagogia/História	1
Agronomia	1
TOTAL	20

Fonte: Prefeitura Municipal de Corrente

Já a Rede Estadual de Ensino contava, em 2015, com cinco escolas, em que atuavam vinte e dois professores no ensino de matemática. A formação e a situação funcional desses professores podem ser observadas na Tabela 9. Convém observar que mesmo tendo número de escolas inferior ao município de Corrente, o estado do Piauí era o responsável, em 2015, por oferecer o Ensino Médio aos egressos do Ensino Fundamental e complementar a oferta dessa última etapa de ensino, uma vez que a Prefeitura afirmou não ter condições (prédios, recursos financeiros, funcionários) de atender integralmente aos alunos desse nível. Isso justifica o número de professores que ensinam matemática no estado próximo ao número de docentes da disciplina do município

Tabela 9 - Formação e situação funcional dos professores que ensinam matemática na rede estadual em Corrente/2015

Formação	Situação funcional	Freq.
Licenciado em Matemática	Seletista 20h	10
Licenciado em Matemática	Seletista 40h	1

Licenciado em Matemática ⁷³	Efetivo 20h	1
Licenciado em Matemática	Efetivo 40h	6
Licenciado em Biologia	Efetivo 40h	1
Licenciado em Pedagogia	Efetivo 40h	1
Cursando Matemática	Seletista 20h	2

Fonte: Secretaria de Estado da Educação – Piauí (SEDUC/PI)

Nas escolas estaduais presentes em Corrente, de vinte e dois professores que ensinavam matemática, apenas quatro ainda não eram licenciados na área, sendo que graduados em outras áreas de formação eram apenas dois. O contraste que se observa é entre o número de professores temporários e o número de professores efetivos, o que será discutido no âmbito da análise dos dados de pesquisa. Convém destacar que quatro professores que ensinam matemática atuam em ambas as redes, de modo que os dados permitem observar a situação funcional de um total de trinta e oito professores.

Os dados presentes nas Tabelas 8 e 9 permitem relativizar o discurso da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente. Observando-se apenas a ótica dos depoentes, tem-se a impressão de que não existe nenhum professor de matemática licenciado em Corrente atuando no ensino público, ou que sua quantidade é mínima (as narrativas afirmam a existência de apenas dois professores licenciados em matemática, em Corrente), o que contrasta com estes outros dados encontrados em campo.

A relativização do discurso sobre a carência de professores de matemática em Corrente pode ser justificada, ainda, pelo fato de que, entre 2010 e 2015, haviam sido formados vinte professores licenciados em matemática no polo de educação à distância da Universidade Federal do Piauí em Corrente e vinte e três professores licenciados em matemática no *Campus* Corrente do Instituto Federal do Piauí. Desses quarenta e três licenciados, apenas nove constavam nas listas disponibilizadas pela Prefeitura e pela 15ª GRE/SEDUC/PI cujos dados compuseram as Tabelas 8 e 9. Ainda que tais instituições formem profissionais docentes também para a atuação nas cidades circunvizinhas a Corrente, pode constatar que:

- 1) Parte dos profissionais licenciados em matemática nessas instituições de ensino não estava empregada ou estava trabalhando em outras ocupações que não a docência,
- 2) Uma fração desses licenciados se encontrava em atuação nas escolas públicas de Corrente (nove professores)

⁷³ Apesar dos dados disponibilizados pela SEDUC/PI, na pesquisa de campo verificou-se que o referido professor aparece nas planilhas ocupando o cargo de matemática, mas, lecionou física no ano de 2015.

- 3) Um número reduzido desses egressos atuava em escolas da rede privada em Corrente (três professores)⁷⁴.

Em resumo, as Tabelas 8 e 9 exibem a situação funcional de 38 professores que ensinavam matemática na rede pública de ensino de Corrente em 2015, sendo que entre os anos de 2010 e 2015, o IFPI e a UFPI licenciaram em matemática 43 profissionais e com interseção entre tais conjuntos de nove professores, o que mostra a existência, a meu ver, de professores com formação adequada (segundo o indicador do INEP/MEC discutido anteriormente) em número suficiente para atuar nos estabelecimentos de ensino da localidade. Assim, percebe-se a formação, nos últimos tempos, de profissionais licenciados em matemática em quantidade suficiente para atender à demanda das escolas estaduais e municipais de Corrente, visto que além destes 43 professores licenciados entre 2010 e 2015, existiam na cidade outros docentes licenciados em matemática, egressos de outras instituições. Por outro lado, ainda que a carência se faça presente como objeto de discurso e se materialize na existência de professores não-licenciados em matemática, atuando no ensino da disciplina nas escolas públicas da cidade, percebe-se que há um problema de acesso dos professores licenciados aos cargos disponíveis nas escolas, conforme poderá ser observado na análise dos depoimentos dos colaboradores de pesquisa.

Destacados os subsídios teóricos que permitem compreender a docência, em um universo nacional mais amplo, bem como, em uma localidade específica como Corrente, passo agora a tratar das questões metodológicas da pesquisa.

⁷⁴ Dentre os professores enumerados, apenas um trabalhava simultaneamente na rede pública e privada em Corrente.

4 METODOLOGIA

Honestamente, creio que estas são questões que têm pouco a ver com as grandes realidades estruturais, e que elas marcam um espaço que é estruturado pelos pequenos acordos que a comunidade de cientistas e educadores pode fazer e desfazer...
(Rubem Alves, 1980, p. 64)

Este capítulo discorre sobre as estratégias metodológicas para a elucidação da questão central de pesquisa, quais sejam, as representações sociais sobre a carência de professores licenciados em matemática, em Corrente. Apresentar essas estratégias implica descortinar as filiações epistemológicas que subsidiaram a pesquisa, de modo a exibir os construtos teóricos que a balizaram com a finalidade de estabelecer uma leitura crítica da realidade investigada.

Realizo essa leitura promovendo uma interpretação dos fenômenos sociais, ancorada na teoria das representações sociais de Moscovici e seus desdobramentos, sobretudo a produção teórica de Jodelet (2001) e a abordagem processual de pesquisa das representações. Na discussão que se segue, inicialmente descrevo a modalidade do estudo realizado, vinculando-o à vertente qualitativa da pesquisa psicossociológica. Posteriormente, descrevo os sujeitos que participaram do estudo e os instrumentos de produção de dados. Por fim, defino os procedimentos empíricos que utilizei para a produção de dados e apresento os procedimentos analíticos que utilizei para realizar sua categorização, tematização e análise.

4.1 MODALIDADE DA PESQUISA

É bastante antiga a disputa por espaço entre as pesquisas ditas de caráter qualitativo e quantitativo nas ciências sociais e no campo da educação (FERRARO, 2012). No entanto, considero que essa dicotomia e esses embates causam mais problemas que soluções para o

desenvolvimento de investigações mais amplas e complexas do mundo social, na medida em que este vai ganhando novos contornos e emaranhando-se ao longo do tempo.

Se se faz necessário classificar esta pesquisa, portanto, numa destas duas grandes tradições – a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa – considero que a forma empreendida para a produção, tratamento e análise dos dados aqui apresentados a vincula sobremaneira à primeira, uma vez que:

Com o termo “pesquisa qualitativa” queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançado através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações. Alguns dados podem ser quantificados, como no caso do censo ou de informações históricas sobre pessoas ou objetos estudados, mas o grosso da análise é interpretativa (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 23).

Nos estudos de natureza qualitativa, as ações empreendidas pelos pesquisadores em campo procuram observar os sujeitos em seus territórios, tentando compreendê-los em seus próprios termos e formas de expressão, o que é inerente a esta tradição, como exposto acima. No entanto, alguns pesquisadores tentam aplicar técnicas qualitativas e quantitativas indistintamente em uma mesma produção. Deve-se considerar, porém, que as técnicas de pesquisa qualitativas e quantitativas não são mutuamente intercambiáveis, ressalva que encontra apoio em Pires (2008), conforme o seguinte:

Se a técnica de coleta de dados não caracteriza nem o quantitativo, nem o qualitativo, não é preciso por isso supor que estes dois tipos de pesquisa sejam *intercambiáveis*. Cada forma (quantitativa ou qualitativa) de medida ou de materiais empíricos possui *limites teóricos (para além de seus limites práticos) relativamente aos diferentes aspectos dos diferentes objetos*, e por isso mesmo que jamais se saiba determinar de antemão as fronteiras precisas de um tipo de material ou do tratamento quantitativo ou qualitativo dos dados, nem seu campo de possibilidades (PIRES, 2008, p. 89, grifos do autor).

A partir das características de ambas as tradições de pesquisa, Flick (2013, p. 24) as diferencia conforme o Quadro 9:

Quadro 9 - Diferenças entre a pesquisa quantitativa e qualitativa

	Pesquisa quantitativa	Pesquisa qualitativa
Teoria	Como um ponto de partida para ser testada	Como um ponto final a ser desenvolvida
Seleção do caso	Orientada para a representatividade (estatística), amostragem idealmente aleatória	Intencional de acordo com a fecundidade teórica do caso
Coleta de dados	Padronizada	Aberta
Análise de dados	Estatística	Interpretativa
Generalização	Em um sentido estatístico para a população	Em um sentido teórico

Fonte: Flick (2013, p. 24)

Sendo assim, a pesquisa quantitativa se debruça sobre uma grande extensão do cenário social, procurando perceber suas similaridades, regularidades, padrões e invariantes por meio da produção/coleta⁷⁵ de dados numéricos, tratados estatisticamente, os quais permitem estabelecer um olhar geral para o fenômeno investigado. Ao fazê-lo, o pesquisador deixa de se preocupar com as singularidades e exceções de cada situação, conseguindo, por outro lado, estabelecer leis e princípios gerais para fenômenos que afetam determinada população (generalização). Isto posto, por cobrir um cenário mais amplo, a pesquisa quantitativa perde seu foco analítico pontual caso a caso. Prioriza-se, assim, a amplitude do campo em detrimento de sua análise pontual.

Já a pesquisa qualitativa procura se limitar sobre casos de caráter único ou múltiplo. Ao concentrar o foco de observação sobre uma parte específica da realidade, a pesquisa amplia-se em profundidade, permitindo perceber seus detalhes, contornos e nuances, perdendo, porém, amplitude, já que a análise de um único episódio não possibilita o estabelecimento de uma regra geral, válida para todos. Não se pode olvidar a importância da etnografia, do estudo de caso, da pesquisa-ação e outras modalidades de pesquisa inerentes a esta tradição. Trata-se de modos distintos de se investigar o contexto social, observando-o em seus múltiplos aspectos, estabelecendo assim uma cartografia detalhada da realidade experimentada/vivida pelo sujeito.

D'Ambrosio (2006, p. 10) designa a tradição de pesquisa qualitativa de naturalística e afirma que esta tem por objetivo a compreensão e o entendimento de dados e discursos, caracterizando-a por depender da relação entre o observador e aquele que é observado e privilegiar metodologias interpretativas e de análise de discurso. Borba e Araújo (2006, p. 24) afirmam que a pesquisa qualitativa tende a priorizar o “como” em detrimento do “quanto” característico das pesquisas quantitativas. Assim sendo, esse tipo de pesquisa preocupa-se com

⁷⁵ Há de se destacar que não há consenso geral sobre o fato de os dados de pesquisa serem obtidos (coletados) em campo ou produzidos pelo pesquisador quando vai a campo.

realidades vividas, experimentadas e sentidas, interpretando e analisando sobretudo os processos.

Dado que este estudo trata da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, como objeto de representação, estabelecendo seus determinantes históricos, sociais e políticos, observando o fenômeno em um contexto específico, porém em profundidade, considero que a investigação que aqui se apresenta é de natureza qualitativa. Desse modo, tem-se que a generalização dos resultados a outros contextos é um tanto limitada.

4.2 SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Os sujeitos que participaram da pesquisa contribuindo com seus depoimentos podem ser distribuídos em dois grupos. O primeiro é constituído de oito professores que ensinam matemática em escolas estaduais e municipais de Corrente, designados, no âmbito da pesquisa, simplesmente de “professores”. O segundo grupo é constituído de três professores que atuam na gestão dos sistemas de ensino, sendo um diretor de estabelecimento escolar e duas gestoras ocupantes de cargos na Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura, órgão da Prefeitura Municipal de Corrente. Esses depoentes foram designados apenas de “gestores”. A Tabela 10 reúne algumas características dos depoentes.

Tabela 10 - Número de participantes da pesquisa

Designação na pesquisa	Grupo na pesquisa	Idade⁷⁶	Formação
Professor A	Gestores	34 anos	História
Professor B	Professores	38 anos	Matemática
Professor C	Professores	55 anos	Pedagogia
Professor D	Professores	29 anos	Matemática
Professora E	Professores	27 anos	Matemática
Professor F	Professores	59 anos	Pedagogia/Licenciatura curta em matemática/Biologia
Professor G	Professores	57 anos	Matemática
Professor H	Professores	42 anos	Agronomia
Professor I	Professores	40 anos	Pedagogia
Professora J	Gestores	49 anos	História
Professora L	Gestores	36 anos	Pedagogia

Fonte: Produzido pelo autor.

⁷⁶ Em dezembro de 2016.

Por questões éticas, os nomes dos depoentes foram omitidos, bem como algumas informações pessoais, dentro das possibilidades da pesquisa, em comum acordo com os participantes (confidencialidade). O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 51223115.7.0000.5149, tendo sido integralmente aprovado de acordo com o parecer consubstanciado nº 1.389.652 desse mesmo órgão, no que diz respeito às questões pertinentes a estudos envolvendo seres humanos.

Os colaboradores foram informados sobre os parâmetros em que se daria a pesquisa e deram sua anuência por escrito, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE 1) – sendo-lhes facultado desistir de sua participação a qualquer momento. Outro cuidado ético tomado diz respeito ao fato de que os informantes foram também esclarecidos de que poderiam não responder, eventualmente, às questões que, porventura, lhes gerassem desconforto ou que pudessem suscitar retaliações nos ambientes em que trabalham. Estabeleci, ainda, o compromisso de devolver à comunidade os resultados deste estudo, realizando sua divulgação por meio de seminários, discussões e palestras, bem como disponibilizar uma cópia do trabalho na biblioteca do *Campus* Corrente do IFPI, de modo a permitir sua consulta pública pelos moradores da localidade.

4.3 OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Para a produção de dados, utilizei diferentes instrumentos tais como: 1) planilhas com dados empíricos sobre a formação e lotação dos docentes que ensinam matemática nos estabelecimentos públicos de ensino municipais e estaduais, na cidade, obtidas na 15ª GRE/SEDUC/Piauí e na Secretaria de Educação, Esporte e Cultura da Prefeitura Municipal de Corrente; 2) realização de uma entrevista exploratória, de caráter mais próximo ao de uma conversação, 3) entrevista semiestruturada. Tais instrumentos foram se adaptando plasticamente às situações do campo, suas dificuldades, seus desafios.

O primeiro instrumento utilizado para a produção de dados consistiu de uma solicitação, realizada no ano de 2015, tanto na 15ª Gerência Regional de Educação (GRE), órgão vinculado à Secretaria de Estado da Educação – Piauí (SEDUC/PI) quanto na Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura da Prefeitura Municipal de Corrente, para que estes

órgãos informassem o número de docentes que lecionavam matemática em cada estabelecimento público de ensino da cidade, bem como os valores de remuneração percebidos pelos docentes (tanto dos ocupantes de cargos efetivos quanto dos professores temporários). Cada órgão forneceu, respectivamente, um documento contendo uma planilha em que eram citados os nomes de cada professor que ensinava matemática na localidade, a escola em que cada um deles era lotado, e sua formação.

A 15ª GRE/SEDUC/PI expôs ainda, no documento que apresentou, o regime de contratação de cada um dos professores listados (se efetivo ou temporário/seletista), bem como informou o valor da remuneração percebida pelos professores seletistas e efetivos ocupantes dos cargos de 20h e 40h, nas escolas estaduais. A Prefeitura Municipal de Corrente, por meio de sua Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura, não mencionou o regime de contratação dos professores listados na planilha que forneceu e limitou-se a informar que pagava o piso salarial profissional aos seus professores, conforme especificado em seu plano de carreira.

Gil (2008, p. 147) afirma que variadas são as técnicas que permitem a obtenção de dados de pesquisa diretamente com as pessoas de um determinado contexto social. Porém, “há dados que, embora referentes a pessoas, são obtidos de maneira indireta, que toma a forma de documentos, como livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes e vídeos, que são obtidos de maneira indireta”. Sendo assim, compreendo os documentos como:

[...] registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo (SOUZA, KANTORSKI, LUIS, 2011, p. 223)

Flick (2009, p. 231) distingue, ainda, entre os documentos que são produzidos diretamente para a pesquisa, como é o caso desses que foram solicitados para o estudo que aqui se apresenta, daqueles pré-existentes, construídos para uso em outros contextos e que, embora não tenham sido produzidos diretamente para fins de investigação científica, contém informações que podem ser utilizadas para tal. Esse é o caso dos registros pessoais (diários, fotografias, correspondências, dentre outros) e institucionais (produzidos nas repartições

públicas, nas empresas etc.), o que coloca em destaque a questão da autoria⁷⁷, dos objetivos que norteiam sua concepção e produção e do acesso⁷⁸ que se tem a eles.

O segundo instrumento de produção de dados consistiu na realização de uma entrevista exploratória, não estruturada, em que me propus a ouvir o que os participantes tinham a falar sobre um conjunto de temas relacionados à carência de professores licenciados em matemática, em Corrente. Tais temas encontram-se especificados no Quadro 10.

Quadro 10 - Temas elencados na entrevista exploratória

Tema
1) Apresentação
2) História de como passou a lecionar matemática
3) A falta de formação de licenciatura em matemática de professores que ensinam a disciplina em Corrente
4) Avaliação da docência como profissão e sua relação com a carência
5) Avaliação da carência e suas consequências para o ensino de matemática em Corrente

Fonte: produzido pelo autor.

Como exploratória, designo a entrevista não estruturada utilizada nesta pesquisa, de caráter mais próximo da conversação, desenvolvida com certa flexibilidade entre entrevistador e depoentes, de modo que os participantes pudessem se expressar com liberdade sobre os temas de interesse propostos originalmente no desenho da investigação. É esta flexibilidade que permitiu variações nas perguntas efetuadas aos colaboradores da pesquisa, bem como supressões e acréscimos, dentro de uma determinada temática. Assim, os depoentes responderam perguntas relacionadas a todos os temas apresentados acima, no entanto, com variações entre si, de uma entrevista para outra. Participaram da entrevista exploratória oito professores que ensinavam matemática, em Corrente, no início do ano de 2016 e três professores ocupantes de cargos de gestão, na mesma época.

Para Zhang e Wildemuth (2009):

A técnica de entrevista não estruturada foi desenvolvida nas disciplinas de antropologia e sociologia como método para investigar as realidades sociais das pessoas. Na literatura, o termo é usado de forma intercambiável com outros como

⁷⁷ Considerando-se a autoria, Flick (2009, p. 231) distingue documentos pessoais de documentos oficiais (produzidos em repartições públicas). Quanto aos últimos, entre os documentos oficiais, há os de caráter privado e outros, de caráter público.

⁷⁸ Em relação ao acesso, Flick (2009, p. 232) afirma que há documentos de *acesso fechado*, citando como exemplo registros médicos não acessíveis a terceiros, de *acesso restrito*, como aqueles restritos a uma determinada classe de profissionais como os advogados em relação às informações de processos judiciais, de arquivo aberto, acessíveis a qualquer pessoa, porém, em um arquivo específico, e ainda, de publicação aberta, acessíveis a qualquer parte interessada.

entrevista informal conversacional, entrevista em profundidade, entrevista não padronizada e entrevista etnográfica. As definições de entrevista não estruturada são variadas. Minichiello *et al.* (1990)⁷⁹ definiram-nas como entrevistas em que nem a questão nem as categorias de respostas são predeterminadas. Em vez disso, eles contam com a interação social entre o pesquisador e o informante. Punch (1998)⁸⁰ descreveu as entrevistas não estruturadas como uma forma de compreender o comportamento complexo das pessoas sem impor nenhuma categorização *a priori*, o que pode limitar o campo de investigação. Patton (2002)⁸¹ descreveu as entrevistas não estruturadas como uma extensão natural da observação participante, porque muitas vezes ocorrem como parte do trabalho de campo de observação participante em curso. Ele argumentou que essas entrevistas dependem inteiramente da geração espontânea de questões no fluxo natural de uma interação (ZHANG, WILDEMUTH, 2009, p. 222-223, tradução minha⁸²).

Com base na literatura que utilizaram, Zhang e Wildemuth (2009) apresentam diferentes concepções sobre entrevistas não estruturadas. As autoras acrescentam que a disposição de usar essa técnica de produção de dados se deve tanto à epistemologia adotada pelo pesquisador quanto aos objetivos que ele determina para o estudo (*ibid.*, p. 223). No caso da presente investigação, tal opção se justifica ao se levar em consideração as recomendações, conforme afirma Moscovici, de uso de material espontâneo produzido no seio das conversações, o contínuo burburinho e o diálogo perpétuo entre os indivíduos como objetos de análise típicos da pesquisa em representações sociais (SPINK, 2004, p. 99), o que já foi explicitado no capítulo 2.

Zhang e Wildemuth (2009, p. 223) ainda apontam que, geralmente, os pesquisadores que optam pela realização de entrevistas não estruturadas inserem seus estudos em um paradigma interpretativo de compreensão da realidade social, a partir de um ponto de vista de caráter construtivista. Tem-se, portanto, pesquisadores que partem da premissa de que o mundo dos depoentes só lhe faz sentido ao ser acessado no âmbito da investigação quando esses últimos são abordados sob suas próprias perspectivas e em seus próprios termos (*ibid.*, p. 223).

⁷⁹ Minichiello, V., Aroni, R., Timewell, E., & Alexander, L.. *In-depth Interviewing: Researching people*. Hong Kong: Longman Cheshire Pty Limited, 1990.

⁸⁰ Punch, K.F.. *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage, 1998.

⁸¹ Patton, M.Q.. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

⁸² **Publicação original:** The unstructured interview technique was developed in the disciplines of anthropology and sociology as a method to elicit people's social realities. In the literature, the term is used interchangeably with the terms, informal conversational interview, in-depth interview, nonstandardized interview, and ethnographic interview. The definitions of an unstructured interview are various. Minichiello et al. (1990) defined them as interviews in which neither the question nor the answer categories are predetermined. Instead, they rely on social interaction between the researcher and the informant. Punch (1998) described unstructured interviews as a way to understand the complex behavior of people without imposing any a priori categorization, which might limit the field of inquiry. Patton (2002) described unstructured interviews as a natural extension of participant observation, because they so often occur as part of ongoing participant observation fieldwork. He argued that they rely entirely on the spontaneous generation of questions in the natural flow of an interaction (ZHANG, WILDEMUTH, 2009, p. 222-223).

Tal afirmação se coaduna ao caráter qualitativo do estudo que aqui se apresenta, como explicitado na seção anterior, de modo que ao não se estabelecer, em um primeiro momento, hipóteses prévias sobre a realidade psicossocial investigada, tem-se como objetivo descortinar uma teoria (ZHANG, WILDEMUTH, 2009, p. 223), no caso, a das representações sociais da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, como saber de senso comum produzido por atores vinculados ao campo da educação no seio dessa comunidade, em detrimento da realização de comprovações teóricas ou refutações empíricas. De modo complementar, Zhang e Wildemuth (2009) afirmam, ainda, que:

O pesquisador chega à entrevista sem um quadro teórico predefinido e, portanto, não há hipóteses e perguntas sobre as realidades sociais investigadas. Em vez disso, o pesquisador conversa com os entrevistados e gera perguntas em resposta às suas narrativas. Como consequência, cada entrevista não estruturada pode gerar dados com diferentes estruturas e padrões. A intenção de uma entrevista não estruturada é expor o pesquisador a temas imprevistos e ajudá-lo a desenvolver uma melhor compreensão da realidade social dos entrevistados a partir de suas perspectivas (ZHANG, WILDEMUTH, 2009, p. 223, tradução minha⁸³).

No entanto, gostaria de destacar que, apesar de os produtos gerados em cada entrevista não estruturada poderem se diferenciar uns dos outros por uma gama variada de estruturas e padrões, tais narrativas se mostraram tematicamente coerentes e coesas entre si, já que resultam da expressão de uma determinada comunidade sobre um tema ou assunto específicos. Essa é uma hipótese basilar da teoria das representações desenvolvida por Moscovici, a qual se propõe investigar a existência, a partilha e a comunicação entre os atores de universos consensuais e reificados, frutos da convergência de imagens, conceitos, crenças, concepções, opiniões, atitudes e sentimentos sobre um determinado fenômeno da realidade psicossocial. De acordo com Amaral e Alves (2013), a presença desses universos se deve a um princípio organizador ou referencial de pensamento preexistente, ou seja, “temas comuns, tomados como a origem daquilo ao qual nos referimos cada vez, como conhecimento ou mesmo como ideias primárias” (MOSCOVICI, 2010, p. 223), nos quais se ancoram as representações sociais. Moscovici (2010, p. 223) ainda acrescenta que “essas ideias primitivas [é] que vêm

⁸³ **Publicação original:** The researcher comes to the interview with no predefined theoretical framework, and thus no hypotheses and questions about the social realities under investigation. Rather, the researcher has conversations with interviewees and generates questions in response to the interviewees' narration. As a consequence, each unstructured interview might generate data with different structures and patterns. The intention of an unstructured interview is to expose the researcher to unanticipated themes and to help him or her to develop a better understanding of the interviewees' social reality from the interviewees' perspectives (ZHANG, WILDEMUTH, 2009, p. 223).

instruir e motivar regimes sociais de discurso, o que significa que cada vez nós devemos adotar ideias comuns, ou ao menos dar conta delas”.

Por fim, saliento que as entrevistas não estruturadas funcionam bem como método primário para a produção de dados, permitindo a exploração do ambiente de investigação pelo pesquisador e, por isso, aqui denominadas de exploratórias. Nesse sentido, Gil (2008) acrescenta que:

A entrevista informal é recomendada nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado. Nos estudos desse tipo, com frequência, recorre-se a entrevistas informais com informantes-chaves, que podem ser especialistas no tema em estudo, líderes formais ou informais, personalidades destacadas etc. Também se recorre a entrevistas informais na investigação de certos problemas psicológicos, onde é importante que o pesquisado expresse livre e completamente suas opiniões e atitudes em relação ao objeto de pesquisa, bem como os fatos e motivações que constituem o seu contexto. Nestes casos, a entrevista informal é denominada entrevista clínica ou profunda e, em algumas circunstâncias, não dirigida (GIL, 2008, p. 111).

Zhang e Wildemut (2009, p. 223) sublinham, no entanto, que apesar de o pesquisador chegar em campo sem um conjunto de perguntas pré-definidas e hipóteses prévias, isso não significa que as entrevistas não estruturadas sejam aleatórias e não diretivas (já que apontam na direção do tema investigado proposto no desenho de pesquisa), exigindo dele bastante preparação e obtenção de informações profundas da realidade investigada. Os autores afirmam, ainda, que deve haver compromisso da parte do pesquisador de manter em mente o foco do estudo, em detrimento de outras informações que à primeira vista possam parecer relevantes durante a condução da entrevista, mas que não tem correlação direta com o tema investigado. Sendo assim, espera-se do pesquisador a pretensão de exercer controle mínimo sobre a conversa, porém, encorajando o depoente a narrar experiências e perspectivas interessantes e relevantes sobre os problemas de interesse de acordo com o objeto de estudo.

O terceiro método de produção de dados consistiu na realização de uma entrevista semiestruturada, em dezembro de 2016, com nove dos depoentes (seis professores⁸⁴ e três gestores) dentre os onze que participaram da entrevista exploratória. As entrevistas realizadas com os gestores diferiram por duas perguntas a mais que lhes foram propostas, em relação às entrevistas com os professores. A sequência das perguntas realizadas tanto com os professores quanto com os gestores encontra-se explicitada no Quadro 11.

⁸⁴ Um dos professores que participou da entrevista exploratória em janeiro de 2016 aposentou-se ao longo desse ano, mudando-se de cidade. O outro estava realizando um trabalho de campo de longa duração em outra localidade e não pôde participar dessa fase da pesquisa.

Quadro 11 - Roteiros das entrevistas realizadas com professores e gestores.

Perguntas direcionadas aos professores	Perguntas direcionadas aos gestores
1) Nome, idade, onde nasceu, local em que trabalha e há quanto tempo.	1) Nome, idade, onde nasceu, local em que trabalha e há quanto tempo.
2) Como se tornou professor de matemática? Como, onde, quando se deu seu processo de formação?	2) Qual sua formação/habilitação? Como, onde, quando se deu seu processo de formação?
3) Você acha que Corrente possui escassez ou carência de professores de matemática para atender a demanda da educação básica da cidade? Porque você acha isso? Se sim, a que você atribui essa carência/escassez? Se não, explique o porquê.	3) Você acha que Corrente possui escassez ou carência de professores de matemática para atender a demanda da educação básica da cidade? Porque você acha isso? Se sim, a que você atribui essa carência/escassez? Se não, explique o porquê.
	4) Em caso de resposta afirmativa ao item anterior, o que você considera que pode ser feito para diminuir esse quadro de carência ou escassez? Teria como se minimizar essa questão de algum modo? Quais as dificuldades que enfrentaram/enfrentariam para fazer isso?
	5) Enquanto gestor, quais as dificuldades que essa escassez ou carência provoca para o seu trabalho e para a cidade de Corrente?
4) Como você vê o fato de que nem todos os professores de matemática de Corrente são licenciados em matemática? Você acha que isso é um problema? Explique.	6) Como você vê o fato de que nem todos os professores de matemática de Corrente são licenciados em matemática? Você acha que isso é um problema? Explique.
5) Com base em sua experiência em Corrente, qual relação você faria entre a formação universitária específica (licenciatura) para a profissão docente e a formação que se obtém no exercício da prática? O que te leva a pensar assim?	7) Com base em sua experiência em Corrente, qual relação você faria entre a formação universitária específica (licenciatura) para a profissão docente e a formação que se obtém no exercício da prática? O que te leva a pensar assim?

Fonte: produzido pelo autor.

Em relação às entrevistas, Gil (2008, p. 109) as define como:

[...]a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p. 109).

Flick (2013, p. 115) afirma que as entrevistas semiestruturadas são conduzidas sob a guia de um rol de perguntas preparadas previamente pelo pesquisador, porém, com certa

flexibilidade para que ele possa se desviar dessa sequência que ele mesmo estipulou, dependendo dos temas e ideias elencados pelo depoente. Além disso, importa considerar que:

[...] para o sucesso de uma entrevista estruturada é necessário que o entrevistador sonde em momentos adequados e conduza a discussão da questão em maior profundidade. Ao mesmo tempo, os entrevistadores devem trazer à entrevista todas as perguntas que sejam relevantes para esta questão. As questões abertas devem permitir espaço para as visões específicas e pessoais dos entrevistados e também evitar influenciá-los. Essas perguntas abertas devem ser combinadas com perguntas mais focadas, que se destinam a conduzir os entrevistados além das respostas gerais e superficiais e a introduzir temas que eles não teriam mencionado espontaneamente (FLICK, 2013, p. 115).

Descritos os instrumentos que permitiram a produção dos dados de pesquisa, passo a descrever os procedimentos empíricos adotados.

4.4 PROCEDIMENTOS EMPÍRICOS

No primeiro semestre de 2015, compareci na 15ª Gerência Regional de Educação (GRE/SEDUC/Piauí) e solicitei o fornecimento de informações referentes à lotação dos professores que ensinavam matemática nas escolas da rede estadual, seus vencimentos e sua formação. Compareci também na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte da Prefeitura de Corrente, solicitando as mesmas informações. Ambas as instâncias disponibilizaram as informações solicitadas, sob a forma de documento, no segundo semestre de 2015.

A partir de agosto de 2015, dei início ao levantamento da legislação pertinente ao estudo: leis federais, estaduais e municipais, decretos, normativas, resoluções, dentre outras. Além disso, fez-se necessário verificar a existência de estudos sobre a escassez de professores, a valorização e a desvalorização profissional do magistério, a atratividade da carreira docente e as formas como as atividades laborais docentes foram/são normatizadas e desempenhadas. Com base nos textos, documentos e normas consultados, constituí um banco de dados, os quais, em conjunto com análises históricas da instrução e da educação piauienses e características geográficas e demográficas do local, permitiram a contextualização do fenômeno investigado em um cenário. O objetivo dessa fase dos procedimentos empíricos foi, também, a preparação da entrevista exploratória, conforme a descrição feita na seção precedente.

Em fevereiro de 2016, com as informações disponibilizadas pelos governos do Estado do Piauí e do Município de Corrente, procurei os professores que ensinavam matemática, na localidade, mencionados nas planilhas fornecidas pelos órgãos citados em seus respectivos locais de trabalho, dentre os quais oito se disponibilizaram a participar da pesquisa. Procurei ainda funcionários ocupantes de cargos de gestão na Prefeitura de Corrente, na 15ª GRE/SEDUC/PI e nas escolas públicas, dentre os quais duas gestoras lotadas na Secretaria Municipal de Educação e um diretor de escola pública mostraram-se disponíveis a colaborar com a pesquisa. O contato com os possíveis depoentes aconteceu no local em que cada um deles trabalha, por meio de uma conversa face a face (GIL, 2008) em que, a partir da exposição dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos que seriam adotados para sua execução, alguns se disponibilizaram em participar dela, marcando um encontro em momento posterior e oportuno para a concretização das entrevistas.

No momento de realização da entrevista exploratória, informei a eles os procedimentos que deveriam acontecer e obtive, por escrito, suas autorizações de participação no processo de pesquisa. O encontro para a realização das entrevistas com cada depoente aconteceu no horário e local que melhor lhes apossasse. Apenas a Professora J e a Professora L solicitaram que sua entrevista exploratória ocorresse simultaneamente, de forma coletiva, por uma questão de melhor aproveitamento de tempo, dadas as muitas demandas pertinentes aos cargos que exerciam, no que consenti sem maiores dificuldades. Todas as entrevistas foram registradas em áudio e transcritas posteriormente.

Em um segundo momento, em dezembro de 2016, procurei novamente cada depoente em seu local de trabalho, convidando-os a realizar uma segunda entrevista, de tipo semiestruturado. Essa entrevista tinha o objetivo de propiciar a observação da pertinência e da generalidade das respostas obtidas previamente, de modo a estabelecer quais elementos se encontravam dispersos no imaginário do grupo, em seu repertório comum de pensamento, e quais eram mencionados de modo singular, fazendo parte apenas da trajetória particular de vida do entrevistado. Dos onze colaboradores iniciais, nove participaram dessa segunda fase, sendo que o Professor G se aposentou e mudou de Corrente e o Professor H não foi encontrado, mesmo quando procurado reiteradas vezes.

Também as entrevistas dessa etapa de produção de dados foram realizadas no horário e local que melhor conviesse aos depoentes, todas de modo individual, com registro em áudio e transcrição posterior. Essa segunda entrevista permitiu verificar a robustez dos dados encontrados na primeira etapa e o esclarecimento de questões que não foram totalmente

explicadas anteriormente. Trata-se de uma triangulação que se mostrou tanto pertinente quanto necessária para efetuar a validação dos dados analisados e discutidos neste estudo.

O conjunto de dados descrito e analisado mostrou aspectos de ordem prática, do instituído e do vivido: uma coisa é a existência da norma, da política, do salário, da condição de trabalho, outra muito diferente é o modo como isso tudo é vivenciado no cotidiano, experimentado pelo sujeito e narrado por ele, explicando sua aproximação ou seu afastamento da sala de aula, sua vontade (ou não) de lecionar, de ser e trabalhar como professor, dentre outros aspectos a serem considerados.

Sendo assim, há de se considerar que a produção de dados considerou o pressuposto de que a natureza do fenômeno investigado é bastante complexa e exigiu várias frentes explicativas, o que se traduziu nos métodos e técnicas que utilizei.

4.6 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

A etapa intermediária entre a produção dos dados empíricos e sua interpretação consiste na documentação. Flick (2009, p. 265) afirma que antes de serem analisados, os dados devem ser documentados e editados, sendo que, no caso das entrevistas, estas devem ser transcritas. "Com estes procedimentos, transformam-se as relações estudadas em textos, que constituem a base para as análises efetivas" (FLICK, 2009, p. 265).

Para Silva e Luzia (2007, p. 144), a transformação do documento oral (entrevista) em um registro escrito envolve três instâncias: 1) transcrição literal, palavra por palavra, 2) textualização e, por fim, 3) transcrição. A transcrição literal confere materialidade, sob a forma de um registro escrito, às palavras ditas no contexto da entrevista. Já a textualização consiste na editoração textual – organização das frases e seu agrupamento em parágrafos, atribuição de sinais de pontuação para a manutenção da conformidade de sentidos dos enunciados conforme expressados oralmente, dentre outros procedimentos. Garnica (2011) argumenta que, no tratamento das informações, deve-se efetuar quantas textualizações julgarem-se necessárias para refinar e aperfeiçoar essa produção textual. O autor admite que não há regras rígidas envolvidas nesse processo, de modo que o resultado final depende da sensibilidade e do estilo de redação do pesquisador. Já a transcrição consiste em "uma composição teatralizada, ficcionalizada, construída a partir dos depoimentos" (GARNICA, 2011, s/p.). A esse respeito, Lima e Gualda (2001) afirmam que:

[A transcrição] é a etapa na qual se atua no depoimento de maneira mais ampla, invertendo-se a ordem de parágrafos, retirando ou acrescentando-se palavras e frases e, enfim, realizando-se o "teatro de linguagem". Para teatralizar, a própria língua dispõe de instrumentos, como a pontuação, particularmente as reticências e a interjeição - que se prestam para fantásticas mostras de onde o leitor deve respirar, quais as paradas estratégicas e quais as sinuosidades propostas. Recria-se, então, a atmosfera da entrevista, procurando trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, o que não ocorreria reproduzindo-se palavra por palavra (LIMA, GUALDA, 2001, p. 236).

Os autores afirmam, ainda, que a transcrição não é um processo neutro, pois que já envolve interferência da parte do pesquisador na codificação das informações e sua interpretação. No caso da presente pesquisa, após a gravação de cada entrevista em áudio, procedi a sua transcrição ou degravação bruta, a qual ‘inclui todas as palavras [mencionadas], mas não as características paralinguísticas’ (GASKELL, 2014, p. 85) da fala dos depoentes, visto que o emprego de um tipo de linguagem específica não se constituiu, aqui, objeto de análise. A partir das entrevistas transcritas, realizei um procedimento de transcrição dos textos, mantendo o sentido original dos depoimentos, mas retirando, tanto quanto foi possível, mas não absolutamente, elementos da narração em linguagem falada (marcadores discursivos como, por exemplo, “né” e “tá”; inadequações de regência e concordância). No processo de transcrição, omiti, ainda, a citação, por extenso, de pessoas, fatos ou lugares que julguei incongruentes à imagem dos depoentes ou de pessoas de sua convivência, de modo a não ferir a ética da pesquisa. O conjunto de entrevistas transcritas constituiu um *corpus* (BAUER, AARTS, 2014, p. 44), o qual submeti à interpretação e análise.

Os dados obtidos foram classificados, descritos e discutidos à luz da análise de conteúdo conforme Bardin (1977/2016). A autora estabelece três fases para a análise de conteúdo, a saber: 1) pré-análise, 2) exploração do material e, por fim, 3) tratamento dos resultados e interpretação.

A pré-análise consiste na organização do material e sistematização das ideias guias da análise, primeiro pela leitura flutuante do material produzido, segundo pela seleção do material a ser submetido à análise segundo critérios de exaustividade e representatividade e, por fim, formulação de hipóteses, elaboração de indicadores e preparação do material por meio de edição (BARDIN, 2016, p. 125 e segs.).

O material deve ser cuidadosamente explorado na segunda fase da análise de conteúdo, a qual envolve a codificação dos dados observando-se tanto as unidades de registro (palavras) quanto os temas relacionados aos enunciados e, também, os personagens que os

narram, bem como as unidades de contexto ou compreensão das ideias mencionadas (BARDIN, 2016).

No caso do estudo das representações da carência de professores licenciados em matemática, foi importante destacar certas unidades de registro, sobretudo aquelas que correspondem aos processos de objetivação e ancoragem dessas representações, bem como explicitar as unidades de contexto que formam os temas gerais dessas representações, dada a relevância da tematização nesse tipo de investigação. Sendo assim, os dados foram codificados, organizados, classificados em temas e categorizados.

No caso das entrevistas exploratórias, o primeiro procedimento dessa segunda fase da análise consistiu na observação de assuntos comuns (categorias) que se repetiam ao longo das narrativas textualizadas. Efetuei, então, a seleção dos trechos das entrevistas que abordavam os mesmos conteúdos, organizando-os em quadros. Em seguida, observei que, ao longo das categorias, havia nuances e diferenciações quanto às unidades de sentido e significação (temas), as quais foram destacadas e evidenciadas ao longo do processo de análise. Organizei outros quadros contendo os temas pertinentes para cada uma das categorias elencadas. O terceiro procedimento adotado foi estabelecer uma codificação que permitisse a observação das ideias ou temas elencados pelos depoentes ao longo das narrativas agrupadas por semelhança de conteúdo. Para a codificação, criei rubricas formadas por uma letra (de acordo com a categoria) e um número (de acordo com o tema observado). Rubricas com mesma letra abordam um mesmo assunto reunido na categoria de análise, e rubricas iguais (letra e número) tratam de um mesmo tema inserido em uma mesma categoria.

Há de se destacar que o processo de categorização, tematização e codificação consistiu numa espiral, com idas e vindas, ocorrendo de modo simultâneo e não linear. Ora os textos eram separados e organizados de maneira a compor uma determinada categoria, ora os depoimentos que compunham uma categoria eram marcados e codificados de modo a expressar um determinado tema. Importa, ainda, observar que as categorias que surgiram da análise das entrevistas exploratórias advêm do próprio trabalho de interpretação das narrativas, cuja validade e confiabilidade foi testada por um processo de triangulação em relação a análise de dados da entrevista semiestruturada, sob o crivo de concordância com a literatura consultada e avaliação da orientadora deste trabalho de pesquisa.

No caso das entrevistas semiestruturadas, as categorias foram estabelecidas *a priori*, com base nos questionamentos apresentados aos depoentes ao longo de cada pergunta que lhes foi feita. As respostas dadas a essas perguntas foram organizadas em quadros. Posteriormente, tratei de observar os temas que surgiram nas narrativas reunidas e organizadas

sob uma mesma categoria, codificando-as de maneira semelhante ao que fiz na entrevista exploratória.

Optei por apresentar, ao longo do próximo capítulo, todos os trechos de entrevista que foram selecionados para serem submetidos ao processo de análise. Isso pode ser justificado como medida utilizada para garantir a correta compreensão do sentido das narrativas e dos processos de interpretação que compuseram a análise. Essa forma de apresentação da análise, bem como os procedimentos de categorização, tematização e codificação utilizados para sua interpretação foram construídos sob a inspiração do trabalho de Miarka (2011), ainda que não consista efetivamente na reprodução da metodologia utilizada pelo pesquisador.

Após a codificação e categorização dos dados, Bardin (2016) afirma que se deve passar à terceira fase da análise de conteúdo, a qual consiste em sua interpretação descritiva, de modo a descobrir seus sentidos ocultos e permitir a manifestação das teias de significado que se encontram veladas. Tal interpretação se dá pelo estabelecimento de inferências, de tipo indutivo e dedutivo, sobre os temas, visando captar, apreender e explicitar seus núcleos de sentido. No caso desta pesquisa, a interpretação dos dados se deu em consonância com a literatura consultada, apresentada nos capítulos segundo e terceiro.

Para a compreensão da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, como fenômeno de representação social, a categorização e tematização dos dados procurou colocar em relevo:

- 1) O próprio fenômeno em si, suas questões pertinentes;
- 2) Suas causas;
- 3) O contexto em que ocorre;
- 4) As estratégias adotadas pelos atores diante das ações/interações empreendidas;
- 5) Suas consequências.

Essa forma de compreensão e análise dos fenômenos na pesquisa científica é descrita por Strauss e Corbin (2008) e denominada, por eles, modelo de paradigma. Para os autores:

Na verdade, o paradigma não é nada além de uma perspectiva assumida em relação aos dados, outro ponto de vista analítico que ajuda a reunir e a ordenar os dados sistematicamente, de forma que estrutura e processo sejam integrados. A terminologia empregada no paradigma é emprestada de termos científicos padronizados e garante uma linguagem familiar, facilitando a discussão entre cientistas. Além disso, os termos básicos usados no paradigma sempre seguem a lógica expressa na linguagem que as pessoas usam em suas descrições diárias [...]. Os componentes básicos do paradigma são os seguintes. Há *condições*, uma forma conceitual de agrupar as respostas às questões por que, onde, de que forma e quando. Juntas, elas formam a estrutura, ou conjunto de circunstâncias ou de situações, na qual os fenômenos estão

incorporados. Sob essas condições, surgem *ações/interações*, as quais são respostas estratégicas ou rotineiras das pessoas ou grupos a questões, problemas, acontecimentos ou fatos. *Ações/interações* são representadas pelas questões quem e como. Há *consequências*, que são resultados das *ações/interações*. As *consequências* são representadas por questões do tipo o que acontece como resultado dessas *ações/interações* ou da falha de pessoas ou grupos em responder às situações através de *ações/interações* que constituem um resultado importante em si mesmo (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 128).

Por fenômeno, Strauss e Corbin (2008, p. 129) designam um acontecimento de uma determinada realidade psicossocial. Assim, “ao procurar fenômenos, estamos procurando padrões repetidos de acontecimentos, fatos ou *ações/interações* que representem o que as pessoas fazem ou dizem, sozinhas ou juntas, em resposta aos problemas e situações nas quais elas se encontram” (STRAUSS, CORBIN, 2008, p. 129-130). Nesse sentido, a carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, e suas implicações é, em realidade, um fenômeno, visto ser um fato social reiteradamente narrado e tomado como guia de condutas e *ações*.

Strauss e Corbin (2008, p. 131) ainda estabelecem as condições causais como um conjunto de fatos que influenciam ou determinam a ocorrência de um fenômeno, promovendo-o, e as condições contextuais, como padrões de *ações/interações* que se cruzam, criando circunstâncias às quais as pessoas respondem. Assim, “condições contextuais têm suas fontes nas condições causais (e interventoras) e são o produto de como elas se cruzam para combinar-se em vários padrões dimensionalmente” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 131).

Já as estratégias designam, de acordo com Strauss e Corbin (2008, p. 132), as *ações/interações* que dizem como as pessoas lidam com as situações em que se encontram, sendo “atos propositais ou deliberados praticados para resolver um problema e, ao fazê-lo, moldar os fenômenos de alguma forma” (*ibid.*). Por fim, as *ações/interações*, sejam essas causais ou contextuais do fenômeno, bem como as situações estratégicas, resultam em consequências para o meio psicossocial em que ele se desenvolve, vindo, portanto, o resultado desse conjunto de *ações* a alterar o próprio fenômeno e os sujeitos que nele estão envolvidos.

Para a construção do modelo de paradigma, deve-se ter em mente um conjunto de questões básicas que devem ser respondidas levando-se em consideração o material empírico a ser analisado por meio de uma codificação aberta (FLICK, 2013, p. 148). Tais questões encontram-se reunidas na Figura 15.

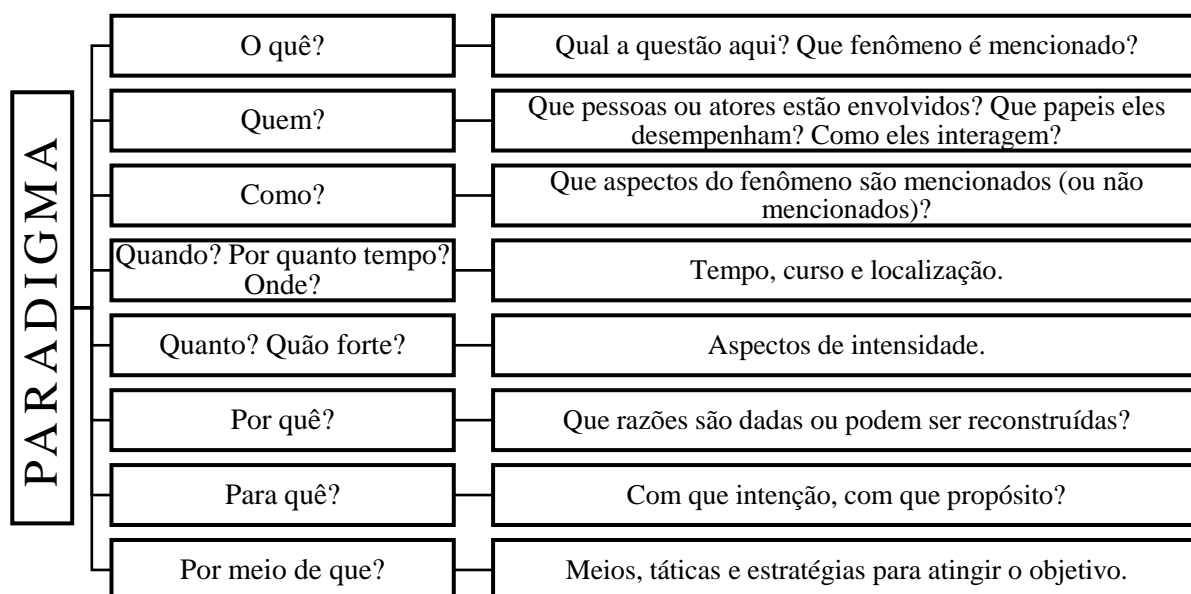


Figura 15 - Questões a serem respondidas no modelo de paradigma

Fonte: adaptado de Flick (2013, p. 148-149).

O modelo de paradigma permite a compreensão de um fenômeno em sua extensão, apreendendo as relações entre categorias com semelhança temática no qual ele foi dividido, interpretado e analisado. É, portanto, bastante pertinente em estudos que tem por pretensão, ao observar uma determinada realidade, estabelecer uma teoria explicativa sobre os fenômenos que lá ocorrem, como é o caso das pesquisas em representações sociais, cujo objetivo é observar os saberes cotidianos, teorias do senso comum elaboradas pelos atores, sua gênese, difusão e circulação.

Nos próximos capítulos, apresento a análise dos dados obtidos conforme os procedimentos descritos nesta seção.

5 NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES

E há aquela estória, contada pelo Theodore Rozak, de uma sociedade de rãs que viviam no fundo de um poço. Como nunca haviam saído de lá, para todos os efeitos práticos, “os limites do seu poço denotavam os limites do seu mundo”. É sempre assim. É difícil pensar para além da experiência...
(Rubem Alves, 1980, p. 28)

Este capítulo apresenta os dados obtidos em campo de modo a organizá-los, descrevê-los e interpretá-los à luz da teoria das representações sociais de Moscovici. Seguindo os procedimentos e técnicas apresentados no capítulo anterior, esta exposição oferece uma visão sobre o conteúdo simbólico das representações a respeito da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente.

Estruturalmente, a apresentação dos resultados divide-se em três partes: uma primeira que mostra o conteúdo das narrativas produzidas por professores e gestores na entrevista exploratória, uma segunda que mostra as respostas às questões comuns a professores e gestores na entrevista semiestruturada e uma terceira que mostra os depoimentos dos gestores a duas questões que foram feitas especificamente para eles.

Para a categorização e codificação dos resultados, utilizo a análise temática, a qual permitiu a apreensão de ideias e concepções gerais preexistentes que forjam e constroem a estrutura das representações sociais em um determinado ambiente, bem como, suas condições de produção e circulação e seu estatuto epistemológico. Para Amaral e Alves (2013),

[...] esse ‘pensamento preexistente’, denominado *Themata*, corresponde a ideias centrais, *Temas* gerais, a partir dos quais se cria uma representação social. São ideias universais que se perdem no decorrer do tempo das sociedades; em certa medida, são autônomas e dissociadas da estrutura social (AMARAL, ALVES, p. 71, grifo das autoras).

Tais ideias são comunicadas sob perspectivas e objetivos distintos: a consensual e a reificada, conforme exposto no segundo capítulo. De modo a observar os universos consensuais, apresento, em primeiro lugar, a categorização e tematização da entrevista exploratória, fruto de uma primeira conversação com os depoentes. Em segundo lugar, procedo

à categorização da entrevista semiestruturada que, por sua própria tessitura, aproxima-se mais dos universos reificados das representações.

A categorização, codificação e tematização do material empírico produzido por meio das narrativas de professores atuantes em Corrente correspondem às etapas do processo analítico descrito por Bardin (2016), quais sejam, pré-análise, exploração do material e interpretação inferencial. Tais procedimentos são apresentados por meio de quadros em que exponho as etapas dos processos analíticos realizados bem como a interpretação dos resultados obtidos.

5.1 ENTREVISTA EXPLORATÓRIA

Os primeiros dados de pesquisa foram produzidos a partir da realidade social investigada por meio da entrevista exploratória, a qual procurou, na medida do possível, reproduzir as condições naturais de uma conversação entre pesquisador e entrevistados. Conforme afirmado anteriormente, por meio de um estímulo inicial, o depoente deveria se apresentar. Procedi, então, à realização de várias questões que tinham por objetivo permitir-me conhecer as realidades dos professores de Corrente, o trabalho que desenvolvem e em quais condições. Desejei avaliar, ainda, como aspectos de cunho afetivo e cognitivo de sua percepção sobre a docência, em geral, o ensino de matemática, em particular, e a existência do que, em seus próprios termos, dizia respeito à carência de professores dessa disciplina na localidade.

Após contato exaustivo com o material, realizei a codificação, classificação e categorização das narrativas apresentadas pelos atores na entrevista exploratória. Tais procedimentos permitiram a obtenção das categorias reunidas no Quadro 12, as quais foram descritas e primeiramente interpretadas com base na literatura consultada. Uma segunda etapa de interpretação, tomando por referenciais a teoria das representações sociais, é requerida e será apresentada no próximo capítulo.

Quadro 12 - Categorias provenientes das entrevistas exploratórias

Categoria
A. Trabalho parcial e complemento de renda.
B. Baixa atratividade e formação improvisada
C. Descompasso entre formação e atuação profissional
D. Desvalorização docente
E. Questões de natureza política

Fonte: produzido pelo autor.

Conforme observo no capítulo precedente, em que descrevo a metodologia, a análise da entrevista exploratória se deu por um movimento que procurou perceber relações de convergência de ideias e pensamentos nas narrativas produzidas para diferentes questões apresentadas aos depoentes. Foi a constatação de haver unidades temáticas nesses discursos que permitiu agrupar variados trechos narrativos nas categorias elencadas no Quadro 12, acima. A seguir, apresento a descrição de cada uma das categorias codificadas a partir das falas dos atores.

A. Trabalho parcial e complemento de renda

A representação da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, ocorre em um ambiente em que a docência é vista como uma possibilidade de trabalho complementar. Assim sendo, alguns professores executam suas atividades em período parcial, integrando-as com outras ocupações. Como trabalho parcial, o magistério é visto como um “bico” cujo objetivo é aumentar e melhorar a renda de determinado profissional, conforme se pode apreender das narrativas reunidas no Quadro 13.

Quadro 13 – Codificação A: docência como trabalho parcial e complemento de renda

Pesquisador: Porque que você acha que faltam professores de matemática, aqui, em Corrente?

Professor D: Em Corrente, os que têm, são poucos. Efetivos, mesmo, são poucos e a maioria já está aposentando. Outros têm a questão de o professor [a docência] ser um bico ^(a1). Eles têm outros empregos, empresas, muitos são envolvidos com políticas. Então, a questão de atuação em sala de aula seria mínima. Eles não têm esse interesse. (Professor D, entrevista exploratória).

Pesquisador: O senhor acha que isso [a questão salarial e a remuneração] afeta o exercício da docência?

Professor F: Afeta. Se o professor... ele é um professor compromissado, se ele é um professor que tenha amor pela profissão, não afeta tanto. Mas, se ele é um professor que às vezes não tem muita

vocação, está fazendo mais pelo que recebe, e não tem nenhum incentivo, ele acaba se deixando levar por aquele valor, e pronto, e diz: não vou lecionar porque ganho pouco, não vou trabalhar. Você percebe muito isso aí. Eles dizem, eles fazem pouco caso pelo que ganham, e eu percebo também que... nem todos professores, mais alguns professores... estão fazendo da sua profissão um bico ^(a1). Ele quer ser advogado, mas, não quer perder [a remuneração] de ser professor ^(a2), porque ele quer ganhar aquele biquinho como professor. Aqui é um bico. (Professor F, entrevista exploratória).

Professora J: Professor, só para a gente fechar esse comentário, essa questão da carga horária de planejamento, nós temos professores, hoje, na rede municipal, que estão em outra instituição. Nós temos professores da rede municipal que também têm cargo de coordenador, passaram em outra instituição, na área pedagógica. O que a gente visualizou? Esse quadro atual de professores em Corrente pensa assim: eu vou na rede municipal correndo, eu dou duas aulas seguidas, eu tenho três aulas, mas, eu só dou quinze minutos da terceira aula, por que eu tenho que ir para a outra instituição. Eu não posso chegar atrasado, lá eu não posso fazer isso, lá eu tenho que chegar na hora, lá eu tenho que planejar e, na rede municipal, não! O professor na rede municipal tem três horas seguidas... ou professora, não estou dizendo se é homem ou se é mulher... ele tem três aulas seguidas e ele dá duas e quinze minutos da outra, porque tem que sair, por que tem que chegar na outra instituição no horário! Que visão de educação é essa?

Professora L: A visão dele é salarial, exclusivamente, sim.

Pesquisador: Um destes empregos, ou talvez os dois, é uma forma de aumentar o salário?

Professora L: Infelizmente, vira... o município virou bico para ele ^(a1). Esse professor não tem o menor compromisso. (Professora J e Professora L, entrevista exploratória).

Pesquisador: Mas, que diferença a docência fez para a vida do senhor? Quer dizer, o senhor poderia ter sido só técnico agrícola. Que diferença na sua vida o senhor acha que representou ir por esse outro lado, de dar aula?

Professor G: Pelo lado financeiro, talvez não, nem tanto, porque eu sempre trabalhei com outra função paralela ^(a2). Eu nunca só esperei pelo emprego do estado, pelo salário de professor. Eu sempre trabalhei... esses trinta e quatro anos de estado, eu devo ter trabalhado uns quinze ou dezoito anos em outra função paralela, para complementar essa receita ^(a2). Mas, toda vida, ser professor... você não pode é chegar até o fim, vou aposentar cedo, como professor. (Professor G, entrevista exploratória).

Fonte: produzido pelo autor.

Por meio das rubricas destacadas no texto, observam-se dois temas fundamentais destacados no Quadro 14, abaixo:

Quadro 14 - Tematização A

Rubrica	Codificação temática
(a1)	Parcialidade do trabalho docente
(a2)	Complemento de renda

Fonte: Produzido pelo autor.

Os depoimentos apresentados no Quadro 13, acima, e tematizados no Quadro 14, expõem a permanente tensão e a exigência de flexibilidade a que se submetem inúmeros professores, não apenas em Corrente, mas no país, como um todo, conforme o entendimento de

Teixeira, I. A. C. (1999). A atividade dos professores, ora denominada, por estes atores, de “bico” (rubrica a1), insere a docência no quadro mais amplo da precarização das relações de trabalho nos tempos hodiernos, descrita e conceituada por Bourdieu (1998) e outros autores, conforme expus nos referenciais teóricos.

Ao teorizar sobre o seu lugar entre as ocupações humanas, Haguette (1990, p. 39) se pergunta se o trabalho docente se constitui em profissão, vocação ou “bico”. Também Gauthier (2013) discorre sobre o estatuto profissional da docência entre as ocupações humanas. Para o primeiro, “bico” seria “um trabalho exercido em tempo parcial com objetivo principal de obter uma recompensa monetária, por menor que seja”. Tal conceituação coaduna-se àquela feita por Matsuo (2009), já apresentada, que destaca o aspecto informal e desqualificado desse tipo de atividade laboral. Haguette (1990, p. 41) ainda acrescenta que há dois fatores em causa para que um trabalhador realize “bicos”: “ou porque não consegue um emprego melhor que assegure uma renda mensal compatível, ou porque já possui outros empregos (ou mesmo bicos) que, agregados, permitem alcançar um melhor rendimento”.

Essa segunda acepção corresponde melhor ao modo como os professores de Corrente fazem referência ao trabalho docente visto como “bico”. O que pôde ser percebido nas falas é o sentido de agregação sucessiva de atividades com objetivo de se aumentar a renda (rubrica a2).

Para o Professor D, a docência se caracteriza como uma atividade a mais a ser exercida, entre tantas outras, por cidadãos que, em Corrente, são considerados financeiramente bem-sucedidos, pertencentes à classe dos empresários e dos políticos. O Professor F complementou que esses profissionais não têm um interesse primário pela docência, expressando que eles desejam, de fato, atuarem em outras áreas, mas não querem perder a remuneração, mesmo que pouca, que a docência lhes concede. Não é incomum observar, na localidade, profissionais que vão “pingando” (conforme as expressões utilizadas pelos próprios atores) de serviço em serviço, fazem um “biquinho”, como relatou o Professor F, na escola, outro na prefeitura, outro no estado, criam umas cabeças de gado, bodes, cabras e galinhas, em um sítio, dedicam-se a uma plantação, a um pequeno comércio, e assim por diante. De cada atividade, eles extraem uma remuneração que, somada, apresenta-se considerável, mas posta individualmente, é baixa e não permite sua sobrevivência.

O sentimento de desmotivação e desinteresse pela profissão docente quando exercido na rede municipal de Corrente, relatado pela Professora J e pela Professora L, pode ser analisado sob a ótica de Diniz Pereira (1996), quando esse autor também faz referência ao texto de Haguette (1990):

Esse quadro da educação como “bico” traz graves consequências para a qualidade do ensino nas escolas, analisa o autor. Em primeiro lugar, do professor que exerce seu trabalho como “bico” não pode ser exigida competência, assiduidade e dedicação, já que esta atividade, não exercida em tempo integral, é mal remunerada e muitas vezes acumulada de outros empregos. Além do mais, o trabalho como “bico” não é permanente, mas assumido para “passar uma chuva”, “até que amanhã se encontre algo melhor”. Segundo o autor, cria-se assim um “círculo da mediocridade” onde o empregador (Estado, Município) finge que remunera e o empregado (o professor) finge que trabalha (DINIZ PEREIRA, 1996, p. 27).

Nesse sentido, o trabalho docente visto como “bico” revela a precariedade das condições de trabalho dos professores, situação amplamente debatida e discutida por diversos autores, como apresentei anteriormente. Tal precariedade revela sua perversidade ao colocar a docência como uma oportunidade e uma condição de o professor poder sobreviver, o que pode ser observado no seguinte relato:

Pesquisador: O que você acha da carreira de professor?

Professor B: Veja só, ser professor hoje realmente tem muita responsabilidade. Ser educador, hoje, tem que ser fundamentado na questão da docência, porque ser professor é uma forma também de você poder sobreviver. Acima de tudo, a questão do ensino aprendido, sabe... que o processo do ensino-aprendizagem tem que dar continuidade. O professor tem que estar sempre buscando, sempre inovando. E nós sabemos que as coisas estão sempre se modernizando, tem que acompanhar os avanços tecnológicos. Temos que sempre, e cada vez mais, buscar outros recursos. Nós sabemos que as dificuldades são muito grandes, porque não existe incentivo nenhum por parte das instituições em que a gente trabalha e isso dificulta muito, mas a gente procura cada vez mais melhorar a qualidade de ensino. (Professor B, entrevista exploratória, grifos meus).

A insatisfação com suas condições de trabalho, apresentada pelo Professor B, alinha-se ao que afirmou Diniz Pereira (1996, p. 27) sobre as dificuldades de os professores participarem de cursos de especialização e de aperfeiçoamento, chegando à conclusão do efeito nocivo que o ato de considerar o magistério como “bico” provoca sobre a educação como um todo. Para o autor, essa “situação funcional e esse regime de trabalho, somados aos baixíssimos salários, geram insegurança e desmotivação” (*idem*, p. 27). É nesse sentido que o Professor G afirmou que não se pode pensar em aposentar apenas trabalhando como professor, revelando ainda que realizou outros tipos de atividades paralelamente ao seu exercício do magistério, de modo a garantir uma existência condigna e renda adequada às suas necessidades.

A docência, juntamente com o pequeno comércio, tornou-se uma forma privilegiada de se complementar a renda de um profissional, em Corrente, pela facilidade a que pode ser aderida, não exigindo grandes níveis de escolarização ou processos de seleção, nem

afiliação a uma sociedade de classe como ocorre a exemplo da medicina, em que o profissional deve estar vinculado ao Conselho Regional de Medicina, ou do direito, em que é necessário que o bacharel se submeta ao exame da Ordem dos Advogados do Brasil para atuar como advogado. Ao contrário, do professor só lhe é exigido demonstrar conhecimento de um saber disciplinar, às vezes nem isso, ficando sua admissão atrelada única e exclusivamente ao seu desejo e sua boa vontade, enfim, disposição em ensinar reificada, nas narrativas, sob o signo da “afinidade” ou “habilidade”. Tais representações sociais contribuem para a desprofissionalização do magistério, como pode ser observado na afirmação de Gauthier:

[...] qual pode ser o impacto, sobre a profissionalização do ofício de professor, de representações ainda comumente veiculadas por inúmeros dirigentes que afirmam que o conhecimento aprofundado da matéria e uma experiência como educando são suficientes para ensinar? Se seguirmos as conclusões de Friedson, seria necessário considerar uma ameaça à profissionalização do ofício de professor toda medida visando reduzir o preparo pedagógico (saberes específicos ao trabalho) dos futuros professores em benefício da formação disciplinar (saberes não específicos ao trabalho), porquanto, conseqüentemente, todos aqueles que detêm o saber disciplinar exigido podem ter livre acesso ao exercício da “profissão de professor” sem outra forma de processo (GAUTHIER, 2013, p. 70).

O livre acesso à “profissão de professor”, denunciado por Gauthier (2013), é o que explica essa representação contextual da docência enquanto “bico”, o que se constitui como pano de fundo para as outras representações que aqui nos interessam, quais sejam, as que dizem respeito à carência de professores licenciados em matemática, em Corrente. Esse livre acesso aparece traduzido discursivamente no relato dos professores em passagens como a que segue: “primeiro você tem a vocação, um pouco de vocação, aí você pega a oportunidade da carência e entra, é assim que eu vejo” (Professor F, entrevista exploratória).

A noção de “carência do professor” de um determinado componente curricular, em geral, e de matemática, em particular, como um saber de senso comum disseminado em Corrente, serve para ocultar e mascarar a desprofissionalização docente, trazendo à normalidade o fato de que, para muitos professores, lecionar não passa de uma atividade precária, marginal e clandestina, termos pelos quais Matsuo (2009) traduz o “bico”. Faz-se, assim, a naturalização dessas condições de trabalho, tornando uma realidade laboral que se mostra muitas vezes precária em parte do cotidiano dos atores investigados, ou seja, põe-se em ação representações que tornam o não-familiar em algo familiar.

Em resumo, de acordo com os depoimentos dos atores e sua descrição do ambiente educacional de Corrente, o trabalho docente que acontece é muitas vezes realizado sob a condição de uma ocupação parcial, algo informal e temporária, objetivação de uma ideia que

se traduz pelo uso do termo “bico” e cujo objetivo é complementar e aumentar a renda daqueles que a exercem. Essas são, portanto, as duas temáticas principais das narrativas destacadas, conforme o Quadro 14.

B. Baixa atratividade e formação improvisada

Em um segundo aspecto, a carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, relaciona-se ainda ao longo período em que essa localidade se viu privada de instituições de nível superior que oferecessem formação de licenciatura em matemática para o corpo docente local. Isso se explica, em parte, pela baixa atratividade da formação em matemática, considerada uma disciplina bastante difícil, e pela falta de vontade política de se levar esse tipo de formação superior a Corrente, uma vez que a demanda e o interesse locais também eram pequenos.

Como consequência, observa-se a improvisação da formação docente de matemática por meio de cursos semipresenciais e à distância, que os professores da comunidade local denominam “cursos de férias”, principalmente os que foram oferecidos na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). A existência, de forma perene, de cursos de licenciatura em matemática, em Corrente, é ainda recente, com ingresso das primeiras turmas no ano de 2010 e formação dos primeiros egressos a partir de meados de 2014. Tais cursos dizem respeito àquele que é oferecido no Instituto Federal do Piauí, do tipo presencial e no período noturno, com duração de quatro anos e ao que é oferecido pela Universidade Federal do Piauí, na modalidade à distância, em polo vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB), também com duração prevista de quatro anos. Assim, as formações oferecidas anteriormente tinham, em meu entendimento, caráter parcialmente improvisado.

É nesse contexto social que os atores investigados utilizam termos como “curso de férias”, “licenciatura curta⁸⁵”, “cursinho de matemática”, dentre outros, para se referirem ao tipo de formação disponível em Corrente, em anos anteriores.

⁸⁵ Observa-se uma confusão quanto ao significado dessa expressão e seu uso, em Corrente. Legalmente, esse tipo de licenciatura era uma habilitação “curta” no sentido da extensão em que o profissional habilitado poderia lecionar. Um professor com licenciatura curta em matemática era aquele que estaria habilitado para os anos finais do Ensino fundamental, ao contrário da licenciatura plena, em que o professor poderia atuar em toda a educação básica. Em Corrente, confunde-se o aspecto “curta” dessa licenciatura, associando seu significado ao tempo de formação do professor. Assim, na linguagem local e no entendimento dos atores, quanto menor for a

A categoria aqui apresentada diz respeito às narrativas que versam sobre a baixa atratividade da formação dos professores de matemática em Corrente, bem como à improvisação que se pretendeu por meio dos “cursos de férias” como solução. Tais narrativas encontram-se no Quadro 15.

Quadro 15 – Codificação B: docência em matemática pouco atrativa e improvisos na formação

Pesquisador: A questão da escassez de professores de matemática em Corrente é um problema histórico? Vocês percebem que ele tem sido combatido? Como vocês avaliam essa questão?

Professora J: Para a disciplina matemática, como citou, que não tem professor, talvez nós possamos confirmar que não tinha professor com a formação de matemática, mas tinha um professor com habilidade. E como a gente conhece um pouco da história da educação de Corrente, do município, o que a gente tinha? Nós não tínhamos professores com a formação. Quem tinha condições de estudar fora ia, mas, geralmente estudava música, estudava advocacia ^(b1) e não havia toda essa preocupação com a questão das disciplinas específicas, no caso aqui, de matemática. Então, se é basicamente, se perguntar aqui, se é histórico, é! Não têm professores de matemática aqui em Corrente! Como é que isso... houve uma preocupação para se combater isso? Na minha opinião, não! As coisas foram acontecendo... os professores ou ser humano, pessoas, que tinham habilidades na área de matemática... aproveitar uma oportunidade de um curso de matemática, isso é muito recente também em Corrente... e fazia o curso ou está lá na área por habilidades adquiridas da pessoa mesmo. A gente tem tantas inteligências e essas foram desenvolvidas e vai trabalhando nessa área. A preocupação de ter o professor em disciplinas na cidade de Corrente, eu vejo como muito recente ^(b2). Não sei se a Professora L concorda com isso também, mas eu vejo muito recente, em especial, na matemática. Primeiro, foi criado esse grande mito, que é a disciplina mais difícil do mundo ^(b3). Então, quando se tinha alguma oportunidade de fazer um curso de matemática, tinha uma, duas três pessoas porque ninguém ia ^(b5), primeiro por não haver essa grande preocupação e depois por causa desse grande mito que a matemática é, esse grande bicho-papão ^(b3). E a gente tem toda uma geração com essa ideia de que a matemática... inclusive em Corrente. Ainda agora, no século XXI, 2015, quem é professor de matemática, é considerada a melhor pessoa em Corrente, o melhor professor e isso não implica porque você tem um curso de matemática não. [Se você não tem a licenciatura, então,] é o melhor mais ainda. Aqui, em Corrente, é considerado assim. (Professora J, entrevista exploratória).

Pesquisador: Professora L, alguma consideração?

Professora L: Além do que ela colocou, realmente é. Hoje, os nossos professores, a presença dos nossos professores com formação na área de matemática, a gente se deve a questão à presença da Universidade na cidade, e, depois, à chegada do IFPI, que também trouxe o curso. Mas, antes disso, mesmo quando a faculdade chegou, que foi dando esse diferencial na formação por áreas específicas, matemática foi uma das últimas que chegou ^(b4). A gente tinha a pedagogia, tinha agronomia, tinha biologia e a matemática só veio depois, pelo curso de férias, que era o inicial. Hoje, nós temos o

duração do tempo de formação do curso de licenciatura, mais “curta” ela é. Isso fica claro na narrativa do Professor I:

“Talvez, a formação, a carência está na questão da Matemática e fizeram a licenciatura curta, mas bem curta mesmo, de 1 ano. Pegaram os professores que já estavam aí. Fizeram aí uma licenciatura curta... que 1 ano, 1 ano e meio, mas, não deu uma qualidade no ensino. Agora, depois daí, nós tivemos os cursos de férias na UESPI, tivemos mais uma turma de matemática, onde a gestão dividia o número de vagas” (Professor I, entrevista semiestruturada).

PARFOR, antes eram os cursos do período especial de férias e, mesmo quando esses cursos chegaram, a procura pelo curso de matemática era mínima (b5). Em alguns momentos [não] chegou nem à formatura. Tinham as vagas, mas, não tinham candidatos. (Professora L, entrevista exploratória).

Pesquisador: Como se deu, então, seu processo de formação, já que você começou a ensinar matemática sem a licenciatura? Havia outros professores nessa situação?

Professor B: Com certeza [havia outros professores nessa situação]. Nós tínhamos uma equipe que era mais ou menos [composta de] uns cinco professores, tudo aqui de Corrente. Havia alunos de Corrente, Formosa, Sebastião Barros e também da própria cidade de Cristalândia. Porque a gente sabia que a necessidade nessa área era muito grande, principalmente na área de cálculo. E esse curso de licenciatura em matemática realmente veio no momento certo, porque nós não tínhamos aqui (b4). A Universidade [Estadual] não oferecia, na época, esse curso (b4). E hoje não, hoje você já vê que no IFPI tem matemática. Na UESPI tinha os cursos sequenciais, de férias, parece que não tem mais. Essa faculdade particular trouxe curso de quatro áreas que foram: história, matemática, geografia e gramática, a parte de língua portuguesa. E nós optamos por fazer matemática. Fiz matemática na UNIASSELVI, que é uma faculdade particular, num polo temporário que eles montaram em Cristalândia. Durou três anos e meio. Ficava transitando de lá para cá. A gente ia toda sexta-feira, geralmente os encontros eram nos finais de semana. A gente fazia as atividades em casa e se apresentava lá, nessa faculdade. (Professor B, entrevista exploratória).

Pesquisador: A aula mesmo seria uma questão secundária para esse professor [que faz “bico”]? Ele não escolheu isso como carreira para a vida dele?

Professor D: Não! Então isso torna muito complicado. Aí, outros cursos que já tiveram aqui foram cursos de férias, que são chamados cursos de verão, como muitos os chamam. Esses cursos não são presenciais e eu fiz presencial, ou você não consegue filtrar tudo, o tempo [nesses cursos] é curto, só duas vezes no ano, à distância (b6). Se você não tiver uma dedicação muito grande, ele não vai suprir todas as necessidades. Então, a pessoa faz o curso e depois não vai se sentir preparada para atuação (b6). (Professor D, entrevista exploratória).

Pesquisador: O senhor poderia me explicar como os professores de matemática aqui se inserem na sala de aula, mesmo sem a formação?

Professor F: Primeiro, eu gostaria de dizer ao senhor que é a carência. Primeiro, vem a carência de professores. Graças a Deus, hoje essa carência está sendo suprida com o Instituto Federal, graças a Deus, está sendo suprida. E, segundo, é como você acabou de falar, como tem a carência, eu tenho afinidade, foi como eu acabei de dizer, eu tinha a escola normal, mas, não era formado em matemática. Mas, tinha afinidade, estavam precisando, eu sabia, estudei, sabia ensinar de 5^a à 8^a séries. Comecei a lecionar, dar aula, inclusive quando o Professor A foi meu aluno aqui, eu não tinha a licenciatura curta não, eu fiz curta porque não tinha plena na época (b4), quando veio a plena da UESPI, eu já tinha feito licenciatura em pedagogia e biologia e não quis mais fazer, então eu não vou fazer mais não. Arrependo-me hoje, arrependo porque não entrei bem aqui e já tinha feito. Hoje, arrependo-me, só que não vou entrar mais não, mais senão... Então, eu digo para você, primeiro você tem a vocação, um pouco de vocação, aí, você pega a oportunidade da carência e entra, é assim que eu vejo, porque só vai para área de matemática, só quem tem um pouquinho de tendência, se não tiver ele não vai. É uma matéria que o povo considera chata, não sou eu que considero e nem o aluno, é a sociedade, ela considera a matemática como um bicho-papão (b3). Como o professor de matemática hoje não, ele já está com a visão bem diferente, mais ele era considerado como um monstro (b3): ah! Lá vem o professor de matemática! Todo mundo corria, respeitava. Ah! Não vou perder aula porque é aula do Professor F, não sei se você vê isso, com a aula de matemática, e até hoje os alunos ainda fazem isso, é uma cultura, parece uma cultura, pode observar, você pode estar lá, estar todo mundo, a aula do professor

Flávio⁸⁶, não posso perder matemática, mas se for de outra professora, posso ir embora, que depois pego apostila e leio, quer ver? Você observa isso. Então, como eu disse a você, primeiro foi a carência e depois a tendência que o profissional teve de ir para aquela área. (Professor F, entrevista exploratória).

Pesquisador: Como era a formação de professores de matemática aqui em Corrente?

Professor A: Quando eu já estava concluindo o Ensino Médio em Corrente, e eu me lembro de que existia o curso de matemática aqui, chamado curso de férias, que era na Universidade Estadual. Ofertou-se licenciatura em matemática, para os professores das redes municipais e da rede estadual do Piauí. Eu me lembro que vinham professores do Riacho Frio, Gilbués, Monte Alegre, Barreiras do Piauí fazer esse curso de férias aqui, para a formação de licenciatura em matemática. Veja só, eu, o aluno de Ensino Médio fazendo trabalhos acadêmicos para licenciando em matemática (b6). Uma grande amiga minha, ela era da cidade de Riacho Frio, pediu-me para fazer inúmeras vezes trabalhos para ela, e eu fazia, e fiz alguns trabalhos para ela, sim, e dizia meu pai que tinham duas professoras de Barreiras do Piauí, que eram alunas dessa turma. Eu acredito que... não sei averiguar junto a UESPI, que tinha a primeira turma de licenciatura em matemática ofertada aqui em Corrente, mesmo nessas condições de férias, que era o período de julho e o período de janeiro, tinham aulas semelhantes ao PARFOR, mas era um outro programa, não era o PARFOR, mas que na UESPI era ofertada essa modalidade de curso, acredito eu que era em virtude da LDB de 1996, que dava a partir de dez anos para que houvesse essa formação docente. Talvez, tenha sido uma repercussão dessa Lei, dessa oferta desses cursos, que é preciso se averiguar melhor. Mas, eu me lembro desses cursos de formação de professores aqui. (Professor A, entrevista exploratória).

Fonte: produzido pelo autor.

Os destaques efetuados nos trechos de entrevista elencados acima exibem minha percepção de seis temas de interesse, conforme o Quadro 16, abaixo:

Quadro 16 - Tematização B

Rubrica	Codificação temática
(b1)	Desprestígio da docência em relação a outras profissões
(b2)	Falta de preocupação local com a formação específica dos professores
(b3)	Representação negativa de matemática
(b4)	Ausência de instituições formadoras na modalidade presencial
(b5)	Dificuldade de recrutamento/baixa atratividade
(b6)	Críticas à formação em curso de férias

Fonte: Produzido pelo autor.

Tais temas serão agora considerados em seus significados para esta investigação. Ainda que as narrativas elencadas acima deem variadas pistas para a compreensão da objetivação e da ancoragem das representações que cercam a carência de professores

⁸⁶ Considerando-se a perspectiva adotada por Gil (2008), o qual concebe as entrevistas como uma forma de interação social face a face estabelecida entre pesquisador/entrevistador e depoentes/investigados, optei por manter, na transcrição das entrevistas, o meu próprio nome quando os colaboradores de pesquisa fizerem referência a mim mesmo enquanto sujeito e ator social que transita nesse cenário de investigação.

licenciados em matemática, em Corrente, atendo-me em relação à categoria circunstancial aqui analisada. Inicialmente, cabe destacar o contexto de produção e circulação de tais representações sobre a carência em um local que por muito tempo esteve alijado de possibilitar condições adequadas de formação aos seus docentes de matemática (ainda que o mesmo continue podendo ser dito em relação aos outros componentes curriculares).

Observa-se, inicialmente, nas narrativas, a onipresença do tema da formação de professores mediante os cursos de férias. A carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, foi estabelecida e confirmada nas narrativas dos professores entrevistados na pesquisa, justificada pela ausência de instituições de formação presencial. A Professora J o afirma por três vezes, em sua narrativa, de maneira semelhante ao que segue: “talvez nós possamos confirmar que não tinha professor com a formação de matemática”. Para o Professor B, havia uma demanda reprimida de formação de docentes em matemática, o que se expressou pelo discurso: “a gente sabia que a necessidade nessa área era muito grande, principalmente na área de cálculo, [...] porque nós não tínhamos aqui”. A escassez de docentes nessa área é denominada “carência” pelo Professor F, vista como uma oportunidade de inserção no mercado de profissionais não habilitados na área.

A narrativa da Professora J destacou inicialmente, de modo claro, essa ausência de instituições que se encarregassem da formação de professores de matemática em Corrente (rubrica b4), ao mesmo tempo em que colocou em relevo a pouca vontade política de se reverter essa situação. Diante dos fatos, coube aos agentes públicos improvisar os docentes aos quais caberia o ensino de matemática com base na “afinidade”, concepção também citada pelo Professor F. A ausência dessas instituições coaduna-se, por outro lado, ao pouco interesse de pessoas no local pela formação em matemática, vista como a disciplina mais difícil de todas (rubrica b3). Houve, de forma recorrente, nos discursos, uma representação negativa de matemática objetivada em termos como “bicho-papão” ou “bicho-de-sete-cabeças”. Ressalto, ainda, outra face do desprestígio de que goza a docência destacada na concepção de que aqueles que saíam de Corrente para estudar, o faziam com o objetivo de se formarem em profissões de maior prestígio social, ideia objetivada em vocábulos como advocacia ou música (rubrica b1). Nesse sentido, o Professor A esboça concepção semelhante quando afirma:

A decepção que eu via em Corrente quando eu passei para licenciatura foi muito grande, porque eu era considerado um dos melhores alunos das dez melhores escolas do município e sei: Professor, eu vou fazer licenciatura! Você vai para Teresina ser professor? Vai voltar aqui para ser professor? Tinha uma menina, que eu era apaixonado por ela, que me questionava sobre isso. Então, ser professor era conceito pejorativo. Ninguém queria ser professor, embora ainda tinha aquela coisa que ainda respeitava, mas

profissionalmente, era uma profissão secundária aqui no município de Corrente. Eu acredito que não é muito diferente por essa questão que estou colocando: é comum ouvir ‘se sair daqui é para ser doutor’, e doutor é na área de saúde, direito, engenharia, gente dessa natureza aí. E outra questão é: as pessoas que saíam daqui para outro canto, não saíam para se formarem em licenciatura. Saíam para se qualificar em áreas da saúde, ou áreas agrárias, porque alguém disse que aqui é agrícola e as pessoas acreditavam. (Professor A, entrevista exploratória).

A formação de licenciatura era, de acordo com essa fala, cercada por um sentimento de decepção. Aliado à sensação de que a matemática era a disciplina mais difícil de se estudar, tal fato propiciou baixa procura e oferta de cursos de licenciatura em matemática, em Corrente e região. A LDB, Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), preconizou em seu texto a necessidade de se adequar a formação dos professores ao seu exercício prático docente nas salas de aula, o que propiciou iniciativas pioneiras de formação semipresenciais e à distância como o “Projeto Veredas⁸⁷” em Minas Gerais, o qual serviu de modelo para outras ações nos estados (OLIVEIRA; D. M., 2008). No Piauí, tais iniciativas se deram por meio da UESPI, de grande penetração nas cidades do interior do estado, a qual promoveu formação para os professores, aproveitando o momento de suas férias escolares, por isso o nome “curso de férias” presente no imaginário local. Mesmo assim, de acordo com o relato da Professora L, a formação em matemática foi a que chegou por último e não atraiu interessados em número suficiente (rubrica b5).

Nesse cenário, abriu-se caminho para que instituições privadas levassem seus cursos para as localidades que ainda não eram atendidas pelas iniciativas públicas de formação. Assim, o Professor B narrou o estabelecimento em Cristalândia, município distante 25 km de Corrente, de um polo de formação à distância de professores do Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI), empresa educacional catarinense cujas atividades expandiram-se por todo o país.

Os relatos do Professor D e do Professor A questionaram, porém, a qualidade dessas iniciativas de formação, sobretudo os “cursos de férias” (rubrica b6). Para o professor D, o tempo a que os professores se dedicavam às atividades dos cursos de formação, quando realizados à distância, era pouco, sendo o conhecimento adquirido, nessa situação, escasso. Isso traz como consequência, na visão dos depoentes, a insegurança desses profissionais que se habilitaram em matemática nessa modalidade em sua capacidade de atuação. Já o Professor A

⁸⁷ O Projeto Veredas foi uma iniciativa de formação de professores à distância da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, com início em janeiro de 2002, e que reuniu um consórcio de cooperação de 18 instituições de ensino superior. Cada curso possuía sete períodos letivos (semestres), agregando os estudantes em turmas de 15 alunos para encontros presenciais uma vez por mês.

mencionou que, enquanto aluno egresso do Ensino Médio, responsabilizou-se por trabalhos acadêmicos de diversos professores em processo de formação, afirmando que tanto o nível de exigência desses cursos era abaixo do que se espera de uma formação de nível superior quanto a falta de empenho em realizar as atividades propostas nesses cursos por parte da classe docente em processo de formação.

A relativa ausência de instituições de formação de professores, em Corrente, propiciou rearranjos e improvisos para a garantia do ensino das mais diferenciadas disciplinas, dentre elas, a matemática escolar. Considerando-se que existiu, na localidade, um curso de nível médio técnico de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ofertado pelo Instituto Batista Correntino (Técnico em Magistério) e, também, um curso técnico de contabilidade, ofertado pelo Colégio São José, muitos docentes, ao possuírem ambas as formações, sentiam-se capacitados para o ensino de matemática em qualquer nível da educação básica. No entanto, também se viu, por meio dos depoimentos obtidos, o incentivo, o encorajamento dos gestores para que professores que tivessem ambas as formações assumissem as cadeiras de ensino de matemática, sob a alegação de que um professor que é, ao mesmo tempo, contador tem *afinidade e habilidade* com números, características necessárias e suficientes a um bom professor de matemática. Isso se ilustra pelo caso do Professor F, do Professor I e do Professor B, os três com formação técnica de magistério e formação técnica em contabilidade. No caso do Professor B, ele ainda apontou ter formação superior em agronomia. Como ele tinha lidado com números tanto no curso técnico de contabilidade quanto no bacharelado em agronomia, ele assumiu turmas de matemática na rede municipal de Corrente. Sua entrada como professor na Prefeitura de Corrente se deu em cargo efetivo, via concurso, já que, à época, não se especificava o cargo para o qual o docente estava a concorrer. Sua formação técnica de magistério lhe assegurava a possibilidade de lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para compreender como o Professor B começou a lecionar matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, em cargo efetivo, mesmo sem a formação de licenciatura, há de se compreender as alterações nos sistemas educacionais após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. A Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) preconizou que o Ensino Fundamental seria responsabilidade dos municípios ao passo em que o Ensino Médio deveria ficar sob tutela dos estados, o que fez com que o estado do Piauí entregasse, gradualmente, aquele nível de ensino às prefeituras, ocupando-se apenas desse último. Quando a Prefeitura de Corrente se viu com a necessidade de ter em seus quadros professores específicos de matemática para o ensino nos anos finais do Ensino Fundamental, o Professor

B, que havia sido aprovado em concurso público e contratado como professor de 1ª a 4ª séries (atuais 1º ao 5º ano) desse nível de ensino, foi um daqueles lotados como docente de matemática de 5ª a 8ª séries (atual 6º ao 9º ano), com base em uma suposta “afinidade” ou “habilidade” sua com números e a matemática escolar, fruto de sua experiência no curso de contabilidade e agronomia. Sua licenciatura em matemática veio depois, quando ele já lecionava o conteúdo nas escolas.

Esse descompasso entre formação e atuação será discutido na próxima categoria analisada.

C. Descompasso entre formação e atuação profissional

De acordo com os depoimentos, a carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, enquanto representação, insere-se ainda num quadro de descompasso entre formação e atuação profissional, fruto de certa inadequação entre a oferta de ensino, sobretudo de nível superior, e o mercado de trabalho em Corrente. Os cursos de graduação, por instituição, tendo por referencial o ano de 2017, oferecidos em Corrente, foram apresentados no Quadro 8 (Capítulo 3).

Considerando-se a relativa falta de infraestrutura⁸⁸ e de investimentos⁸⁹ observada em Corrente, o que pode ser verificado pelos dados disponibilizados pelo IBGE (2016b), expostos anteriormente, há de ser levar em conta a escassez de oportunidades no mercado de trabalho local, o qual não consegue absorver a totalidade da mão-de-obra que se forma nas instituições elencadas anteriormente. Assim, muitos desses profissionais, com nível superior, não encontrando emprego em suas áreas originais ou ocupando cargos em condições de remuneração e expectativas abaixo das que almejavam, viram na docência uma oportunidade de inserção no mercado trabalho, a qual pode ser de dedicação integral ou parcial, conforme discutido na categoria A. Por outro lado, não é raro verificar, segundo os depoimentos, que profissionais licenciados em matemática encontram-se fora das salas de aula, atuando em outras

⁸⁸ Dificuldades no fornecimento de água tratada a toda população, constantes faltas de energia elétrica, escassez de serviços de *internet* e telefonia, baixa porcentagem de domicílios atendidos por coleta de esgoto, ausência de estação de tratamento de esgoto e aterro sanitário, com destinação inadequada do lixo.

⁸⁹ Mercado de trabalho escasso, com prevalência do setor de comércio e serviços. Verifica-se escassez de indústrias e dificuldades de oferecimento de serviços especializados à população, seja por baixa demanda, o que inviabilizaria sua implantação, seja por dificuldades relacionadas à fixação de pessoal especializado na localidade.

ocupações que não a educação, seja por falta de oportunidade e dificuldade no acesso aos cargos nas escolas (não realização de concursos, dificuldades de ingresso em cargos temporários na condição de substitutos pela não aprovação em processo seletivo, dentre outras), seja pela falta de vontade de atuarem como professores, muitas vezes por não se sentirem preparados para tal. Tais fatos podem ser apreendidos nas narrativas dos professores entrevistados que se encontram reunidas no Quadro 17.

Quadro 17 – Codificação C: o descompasso entre formação e atuação

Pesquisador: Como você faz uma avaliação do fato de ter professores de outras áreas dando aula de matemática em Corrente?

Professor D: Porque eles não conseguiram atuar na área deles (c1) e pelo fato de a defasagem de professores de matemática ser muito grande. Eles veem como uma válvula de escape. Eles têm... por exemplo, agrônomos... A atuação para agrônomo, aqui, é muito complicada (c2). Então, eles não querem ir embora, não querem ir para outra cidade atuar na área deles, então qual é a solução? Vai dar aula de matemática (c3). Por quê? Porque tem a carência. (Professor D, entrevista exploratória).

Pesquisador: Como que é a história de você se tornar um professor de matemática, quer dizer, entre sua escolha profissional, como você acabou optando por ser professor de matemática?

Professor B: Veja só, eu tinha vocação de fazer direito, mas na época não tinha a faculdade que ofertasse o curso de direito. Então, como meu pai trabalhava nas fazendas, eu fiz agronomia. Mas o que levou a fazer o curso de matemática foi com relação que a gente tem que fazer o que gosta realmente. Fiz o curso de agronomia durante esses quatro anos e meio, mas não segui carreira, até porque a demanda, aqui, não tinha (c2). O mercado de trabalho não oferecia [emprego] nessa área de agronomia (c2) e eu pensei em mudar de área (c3), até porque eu gostava muito de cálculo. Desde as séries iniciais eu sempre tirava boas notas, então pensei em fazer matemática.

Pesquisador: Nessa época, você já trabalhava como professor?

Professor B: Já trabalhava como professor na área de Matemática, só que não era licenciado (c4). Tinha agronomia, depois de agronomia fiz um curso de pós-graduação, especializei-me em docência do ensino superior aqui pela UESPI, que foi também uma forma de me aproximar e também melhorar e me aperfeiçoar mais na área, na questão da metodologia. Toda essa metodologia de docência, eu aprendi muito durante essa especialização.

Pesquisador: Digamos, então, que você caiu dentro da sala de aula antes de começar a fazer licenciatura?

Professor B: Antes de começar a licenciatura. Eu tinha o magistério. Eu era professor habilitado para dar aula de primeira à quarta série (c4).

Pesquisador: Você tinha o magistério porque você o cursou no Ensino Médio?

Professor B: No Ensino Médio. Fiz o magistério e fiz também a contabilidade na Escola São José. Fiz contabilidade e fiz magistério no Ensino Médio. (Professor B, entrevista exploratória).

Pesquisador: Na sua vida pessoal, quais são as vantagens de você ser professora, por exemplo, não ter outra profissão aqui em Corrente?

Professora E: A vantagem para nossa cidade de Corrente... porque nosso mercado de trabalho aqui é estreito, não tem aquelas grandes áreas (c2), e também, por que os cursos que a gente faz aqui, a maioria é licenciatura. A gente não tem a oportunidade de fazer outros cursos, principalmente, a gente que mora nessas cidades interior, a gente opta por fazer o curso que tem a área específica de trabalho aqui na cidade. Principalmente, se tiver um cargo efetivo, quando a gente busca estabilidade. No concurso para

professor efetivo, você já adquire uma estabilidade que você sabe que vai estar na remuneração. Quando eu fiz, mesmo, meu curso, eu visei o mercado de trabalho aqui da cidade, por que eu não queria sair daqui e o mercado que oferecia mais segurança seria a questão de professor, de concurso (c2). E na questão, também, das vantagens, é você ter um período de descanso, trabalhar com público. Eu gosto de trabalhar, de ensinar o pouco que eu sei para os meus alunos. O mercado de trabalho aqui na cidade, se a gente não for atuar na área de professor, hoje, o que tem de possibilidade de emprego aqui é você trabalhar em um escritório ou em um supermercado, na área administrativa (c2), e não era minha afinidade. Então, eu optei pelo curso de professor. (Professora E, entrevista exploratória)

Pesquisador: Como você mesma disse, aqui em Corrente, a gente vê falta de muitos professores de matemática. Muitos professores não eram formados na área. Em que isso prejudica, assim, os alunos?

Professora E: Prejudica, porque geralmente... porque, quando tem a lotação da matemática, como a defasagem é muito grande, geralmente eles pegam um professor da área de biologia, de química, de física, para dar aula de matemática, já que essas são disciplinas afins, que têm uma relação (c4), mas, os alunos acabam sendo prejudicados, por que, não sei se você sabe, ter um professor específico daquela área naquela atuação faz a qualidade do ensino ser melhor do que aquele que está ali só para ocupar espaço. A maioria dos professores antigos do estado, do município, era formada naquelas áreas de licenciatura em pedagogia, português, geografia (c4). Como nessas áreas já estão preenchidas as vagas, alguns professores que estão formados nessas áreas e que o estado não pode desvincular da sala de aula são lotados nessas áreas de cálculo (c4). Eu acho que os alunos são prejudicados com isso, com a qualidade. (Professora E, entrevista exploratória).

Perguntado sobre o seu sentimento em relação a desvalorização docente:

Professor F: [...] as licenciaturas estão aí. Tem muitas licenciatura, muitas licenciaturas, as licenciaturas estão aí para nós professores, mas, quando é na parte da remuneração, quando vai seguir o plano de carreira, você vê, tudo que a gente tinha de bom, tudo que a gente tinha, foram tirando, aí você vai começando também perder a vontade, junta a falta de credibilidade, junta a falta de estímulo, junta tudo isso, aí vai desmotivando e vamos ter problema daqui uns dias com falta de professores, você vai ver. Você sente isso, talvez, se você pegar dos meninos que estão fazendo matemática, e fizer uma pesquisa, você vai constatar que nem todos querem ser professor não (c5).

Pesquisador: É verdade. Alguns já falam que não querem.

Professor F: Eles estão fazendo o curso, sabe [entonação de interrogação], que é licenciatura. Como ela abre leque para eles fazerem concurso para outra coisa, eles querem fazer esse curso para outra coisa (c5), a mesma coisa, então, hoje eu vejo pessoas formadas em biologia trabalhando em escritório, pessoas que são formadas em pedagogia trabalhando em escritório (c6). O povo está desviando da profissão (c4). (Professor F, entrevista exploratória).

Fonte: produzido pelo autor.

A categorização e codificação dos trechos apresentados no quadro anterior permitiu-me a apreensão dos temas destacados no Quadro 18:

Quadro 18 - Tematização C

Rubrica	Codificação temática
(c1)	Dificuldades de atuação profissional em outras áreas
(c2)	Dificuldades gerais do mercado de trabalho
(c3)	Abandono de outras ocupações e ingresso na docência
(c4)	Descompasso entre formação docente e atuação

(c5)	Rejeição da docência
(c6)	Abandono da docência e ingresso em outras ocupações

Fonte: produzido pelo autor.

O descompasso entre a formação profissional e o mercado de trabalho, no que diz respeito ao problema aqui investigado, se traduz nas narrativas, ao se considerar o ensino de matemática em Corrente e as representações que analiso, como:

- I) Professores oriundos de outras áreas de formação (sobretudo, agronomia e pedagogia) que atuam no ensino de matemática;
- II) Profissionais licenciados em matemática que não atuam como professores de matemática, assumindo outras ocupações profissionais.
- III) Professores (licenciados ou não em matemática) que conciliam o ensino da disciplina com outras ocupações, sobretudo o comércio e a atividade política.

Inicialmente, cabe destacar que a falta de oportunidade de trabalho em outras áreas como a agronomia e a pedagogia (rubrica c1) tem como consequência o abandono (parcial ou integral) das profissões (rubrica c3) das áreas de formação original de muitos daqueles que atuam na docência em geral, e no ensino de matemática, em particular, em Corrente, conforme se apreende nos depoimentos acima. É nesse sentido que o Professor B narrou que nunca exerceu a agronomia como profissão, dadas as dificuldades de colocação profissional no mercado de trabalho, nessa área, encontrando refúgio na docência. Isso se complementa pela fala do Professor D, o qual afirmou que o magistério se constituiu como válvula de escape para aqueles que não conseguiram se empregar em sua área de formação original.

Percebe-se, nesse sentido, uma das finalidades das representações sociais que é organizar as condutas e direcionar as ações (Jodelet, 2001, p. 22). As representações produzem a realidade da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, narrada e descrita pelos atores. Observo que, como fato social presente no sistema de pensamento dos atores dessa comunidade, a carência de professores licenciados em matemática serve como pretexto e como desculpa para que o poder público faça a inserção de profissionais, os mais variados, nas salas de aula, desempenhando o ensino da disciplina por meio do improvisado. Isso está previsto no plano de carreira dos profissionais de educação de Corrente, o qual, em seu artigo 110º prevê a contratação de professores temporários por um prazo de doze meses, prorrogável por igual período.

A Professora E, em seu depoimento, reafirmou a estreiteza do mercado de trabalho de Corrente (rubrica c2), demonstrando que sua opção pela licenciatura foi uma oportunidade de conseguir empregar-se, mais facilmente, na cidade. Nesse sentido, a professora argumentou que, caso tivesse escolhido outra área profissional, teria que se mudar da cidade, o que não era seu desejo. Em outra parte de seu depoimento, a professora constatou a presença de professores que estão ali “apenas para ocupar” um espaço, fato que nos remete à afirmação de Diniz Pereira (2006, p.27) sobre o professor que faz de sua profissão um “bico”: eles estão ali até “passar uma chuva”, ainda que muitos possam, na medida em que lhes é permitido atuar em tais condições sem maiores constrangimentos e sem serem questionados, acomodarem-se nessa situação, transformando em permanente uma realidade que foi estabelecida inicialmente como provisória.

Para o Professor F, o descompasso entre formação e atuação se traduziu (foi objetivado) como “desvio” (rubrica c4). A formação profissional obtida por meio de um curso superior é um caminho do qual se desvia, de acordo com as necessidades. Onde se constata a oportunidade de trabalho, é para lá que se encaminha o profissional, seja no escritório, seja na sala de aula, caminho tortuoso e cheio de obstáculos o qual o docente vai desviando ao longo do tempo. Contrariamente aos demais, o Professor F observa não o desvio de diversos profissionais para o magistério, mas, sim, o desvio de licenciados para outras ocupações. O desvio configura-se, portanto, como uma estrada de mão dupla. Por lá, diferentes profissionais caminham para as salas de aula (rubrica c3) quando veem a escassez de oportunidades em suas áreas de formação original. Ao mesmo tempo, licenciados rejeitam a formação que obtiveram (rubrica c5), insatisfeitos com as condições de trabalho e remuneração, ou mesmo, com dificuldades de inserção profissional nas escolas e vão para outros ambientes de trabalho, conforme a narrativa do professor F (rubrica c6).

Em termos numéricos, o descompasso entre formação e atuação docentes, no que diz respeito ao ensino de matemática em Corrente, pode ser observado nos dados apresentados na seção 3.8 do Capítulo 3. Percebe-se, nesses dados, a existência de professores não-licenciados em matemática ministrando esse componente curricular nas escolas públicas de Corrente. Uma constatação que pode ser feita a partir dessas informações é que parte dos que ensinam matemática tinha formação em pedagogia, biologia ou agronomia. Em 2015, apenas um dos professores que ensinava o conteúdo na Rede Municipal era agrônomo, mas havia professores que eram agrônomos de formação e lecionavam, à época, outras matérias, como Ciências, por exemplo e que já haviam lecionado matemática, dado que a disciplina de lotação

do professor na prefeitura pode flutuar de um ano letivo para outro, de acordo com a necessidade.

A presença de formados nessas áreas se deve ao fato de a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) oferecer esses três cursos em seu *campus*, situado em Corrente. A facilidade de acesso a esses cursos explica, em parte, a formação do corpo docente que atuava na região.

D. Desvalorização docente

As categorias elencadas anteriormente antecipam, em certa medida, a visão do magistério como uma ocupação socialmente desvalorizada e sem prestígio, fato que não é exclusividade de Corrente, conforme mostrei na revisão de literatura, mas que insere a localidade no bojo mais amplo das discussões, no Brasil, sobre a profissão e a condição docente contemporâneas. No entanto, a desvalorização dos professores foi objeto, também, de discurso direto dos depoentes. Tal desvalorização exibiu um contexto em que se justifica e se explica a carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, como representação. Considerando-se os condicionantes de produção e circulação dessas representações sociais, apresento as narrativas que trazem à tona essas questões, conforme o Quadro 19.

Quadro 19 – Codificação D: a desvalorização docente

Pesquisador: A gente percebe certo investimento do governo em abrir instituições que formam professores aqui. Como você faz uma avaliação dessa iniciativa do governo de formar mais professores na região?

Professor D: A iniciativa do governo é boa, porque, como você falou, está tendo investimentos direcionados para aqui, para ampliação de instituições e de cursos, para a pessoa ter direito à escolha e não precisar se locomover para outra cidade. Só que não existe um investimento no professor ^(d1), então isso, ao mesmo tempo em que tem tanto investimento na instituição, abrir outros cursos e tal, tem que ter uma preparação maior, porque senão não adianta. Eu conheço muitos alunos lá do IFPI que se formaram agora, alguns até passaram no concurso do estado, mas a maioria deles está trabalhando em lojas e eu pergunto e eles dizem que não querem atuar em sala de aula. Por quê? Porque não existe uma valorização do professor, professor ganha mal, professor trabalha muito, professor trabalha na escola e em casa, então não existe uma valorização por parte dos gestores, no geral, para o professor ^(d2). Fica tudo muito complicado.

Pesquisador: Quer dizer que não é só questão de ter o curso para atacar o problema da falta de professor. Teria que melhorar a carreira? Várias vezes, o aluno vai fazer o curso de matemática, vai sair de lá e continuar sem dar aula?

Professor D: Vai continuar sem dar aula. Eu conheço vários que estão aí parados e se perguntar se querem dar aula, vão dizer que não querem, porque professor ganha mal, o aluno tem mais direitos que o professor, eles não têm aquela autonomia em sala de aula (d2), então vários fatores contribuem contra. Assim, fica mais complicado ele querer dar aula e se dedicar à profissão. Aqui em Corrente, muito se percebe, se fizer uma pesquisa, que os professores estão fazendo outros cursos para saírem da área (d3). Eu mesmo, agora, estou cursando Direito e se eu seguir, tenho vontade de continuar na minha área, mas, por exemplo, eu já fiz concurso do município, passei e foi anulado, fiz do estado e não consegui passar e você vê que a questão não te dá um estímulo, a não ser que seja numa instituição particular ou a nível superior ou então no Instituto Federal ou Universidade. Caso contrário, estado e município não são muito atrativos. (Professor D, entrevista exploratória).

Pesquisador: Enquanto atuantes e enquanto gestoras, como que vocês veem a carreira docente e como que vocês veem essa questão do desejo da juventude pela docência? Estaria na juventude uma possível solução para a escassez de professores de matemática aqui?

Professora J: Ser professor... talvez hoje nós tenhamos essa grande dificuldade devido não à formação, devido ao professor que se teve de gerações em gerações, que buscou a educação como mito. Hoje nós temos o professor, os filhos, os meus filhos, posso dar exemplo, lá eu tenho um engenheiro, tenho administrador de empresas e uma que vai ser uma advogada, dentro de casa, mas, nenhum quis ser professor, por que? Porque os exemplos de uma pessoa que se diz ser professor eu acho que isso é muito, eu vejo que isso é um grande problema (d4). Pesquisa em outras cidades se tem dois jovens que queiram ser professores... por que quem está lá hoje na educação, o que a gente escuta é o lamento de que trabalha demais, que leva tarefa para casa, é um trabalho que não dá sossego (d2), que onde você está talvez tenha o status de ser professor... há o doutor, o médico, para onde que os nossos jovens estão correndo? Para serem enfermeiros, para serem dentistas, para serem técnicos de enfermagem, por que? Por que a visão que a gente tem infelizmente é de status e a educação (d4)... aí vai entrar n fatores dentro da sua formação de educação, vai entrar n fatores. Porque? Por que o professor nunca teve esse status de reconhecimento (d4). Se perguntar dentro de uma sala de aula, onde tem quarenta alunos, quem quer ser professor? Um aluno levanta a mão dizendo que quer ser professor, justamente, é isso. [Sobre o] Professor, qual é o discurso? Professor é desvalorizado, professor tem que ter greve para poder adquirir o salário (d2), então tudo isso faz com que quem está nessa geração agora, que está indo para o ensino superior, não vá buscar, só vai [para a licenciatura] quem está nas grandes periferias, nas cidades pequenas como Corrente, como Gilbués, como Cristalândia, que não tem outra oportunidade (d5). A história de Corrente, a gente escuta aqui assim: eu vim aqui por que eu estava morando em São Paulo e eu vim pra Corrente, mas, você tem algum emprego para mim? Eu posso até [ênfase em até] ser professora se você quiser, então isso desvaloriza o professor, então, tem assim. Eu, como professora, para mim, não tem status maior do que ser professora, e eu costumo dizer que, na educação não tem status, não tem trabalho, não tem dedicação, não tem compromisso, o status quem vai dar é a gente, o status quem dá sou eu como professora. Nossa! Professora J é uma das melhores professoras! Isso, para mim, é um presente! Já imaginou, você está descendo ali, e estão lá as meninas dizendo, nossa o professor Flávio, nossa aquela aula! Isso é o status, professor, na minha visão. Mas, muitos de nós dizem: eu já vou para aquele inferno! Ai, eu não aguento! Isso desvaloriza e faz com que os jovens hoje não queiram ser professores, por que, imagina o senhor, ser profissional de uma área em que todo mundo só o vê como coitadinho, como o sofrido, o que menos tem, o menos reconhecido, e não é gente (d2). Eu não vejo de fato assim! Imagine uma professora daquela que está lá na revista, recebendo um prêmio da [Revista] Nova Escola. Ali é o status do professor.

Professora L: Mas, ali ela não precisou da sociedade para reconhecer! Ela fez por merecer! A Professora J acabou de colocar que o professor é quem cria o seu status, é quem constrói sua

reputação, eu concordo totalmente, mas, eu acho também e eu vejo, eu até coloquei isso numa reunião de pais em que eu estive num bairro onde tinha cerca de sessenta pais, nessa escola. Eu coloquei a eles que está cada dia mais difícil a gente dar aula (d2): o fator social, o fator da violência, a marginalidade (d6), tudo isso também tem influenciado muito na nossa profissão. Eu vejo não só o desinteresse das pessoas por uma questão salarial, com a questão prática por uma questão trabalhista, mas, também, está cada vez mais difícil... hoje, o que a gente vê de professores agredidos, professor assassinado, professor ameaçado, professor que foi expulso da escola pelos próprios alunos, a falta de apoio da família (d6), então a figura do professor que antes era vista pela família como a segunda mãe, como segundo pai, aquela pessoa que era digna de todo respeito... ai de um filho que desrespeitasse o professor... aquela imagem se quebrou na nossa sociedade (d4) e hoje se torna muito difícil você passar para dentro de uma sala de aula e dominar uma turma de adolescentes, ir para uma escola de periferia, ir para uma escola de bairro, onde você está dentro da sala e na porta da sala está um traficante. Então, tudo isso interfere de uma maneira muito negativa na nossa profissão e está cada dia mais difícil conseguir novos professores, novos pedagogos, novos docentes que queiram realmente fazer esse trabalho (d5), porque quando a gente vê a família dizer “toma que eu não dou conta”, o que o professor vai poder fazer? A gente pode fazer muita coisa, mas, sem esse apoio da família, da sociedade, que está tirando a importância que antes era dada para o professor (d4), é muito difícil. Hoje, eu falei isso para os pais, hoje eu coloquei isso: vai chegar um tempo que nós não teremos mais professores (d5) porque eles vão perder o valor diante à sociedade (d4), é o que vem acontecendo. (Professora J e Professora L, entrevista exploratória).

Pesquisador: O que o senhor acha da profissão de professor?

Professor C: A profissão em si parece desvalorizada. A profissão é um pouco esquecida, até porque era a profissão que devia ser mais valorizada. A gente acha, assim, que está um pouco de lado (d4). (Professor C, entrevista exploratória).

Pesquisador: O quê que você acha da carreira de professor?

Professora E: Eu acho assim magnífico, porque você consegue modificar o pensamento de várias pessoas, você consegue tocar em uma pessoa e contribuir para seu melhoramento, tanto pessoal quanto profissional. Só que hoje eu estou desestimulada, na área de professor (d1). A questão do público que a gente está atendendo, nós não estamos tendo retorno dos alunos como a gente queria ter, são alunos que estão desestimulados, não têm um interesse, não têm um devido respeito com os professores (d2). Nós trabalhamos, às vezes, até com medo de você falar uma coisa e o aluno se chatear e você ser agredida em sala de aula. Fica com medo o tempo todo na sala de aula, a falta de segurança que a gente sente também de estar trabalhando (d6), a gente se sente carente, porque não temos um retorno. A valorização que a gente precisaria ter (d1), por a gente saber que a realidade é outra, a gente mexe com alunos que estão desestimulados a estudarem, querem apenas o diploma. Você tenta desenvolver o seu trabalho e não consegue, porque alguns tentam atrapalhar esse trabalho e eu acho que tinha que ter um investimento, modificar a educação (d1). A gente vê muitos programas, mas, não surtem efeitos, não chamam atenção do aluno. O aluno tem que ter algum estímulo para se manter em sala de aula, eu acho que os alunos estão muito abusados⁹⁰ desse diálogo de todo dia o professor, tarefa, professor, tarefa, avaliação. Eu acho que tinha que modificar de uma maneira que os alunos ficassem centrados na escola, que eles vissem o real motivo deles estarem ali estudando e não por um certificado para concluir seus estudos. (Professora E, entrevista exploratória).

Pesquisador: Como o senhor se sente em relação à docência?

Professor F: O serviço é muito e leva trabalho para casa (d2). Eles ouvem o pai fazendo pouco do professor também (d4), não valorizam nossa profissão. Infelizmente, nossa profissão não é valorizada.

Pesquisador: É uma profissão que tinha que ser mais valorizada...

⁹⁰ Com significado de cansados, enfiados, enfatiados.

Professor F: Uma profissão, eu acho que tinha que ser valorizada. Infelizmente, nós não recebemos o que nós merecemos (d1), mas, também eu volto atrás. Tem alguns colegas nossos que, às vezes também, o aluno vê isso também, além de ele ouvir da sociedade e da família. Mas, eles veem também os colegas da gente fazendo pouco caso da educação, faz de conta que trabalha (d7), e o aluno percebe isso. Uma das dificuldades que eu enfrento hoje é a violência do aluno em sala de aula com a gente (d6), o tratamento, como o aluno nos trata hoje, o respeito, os valores. Eles não nos valorizam mais, como a gente tinha aqueles valores de antigamente (d4). O aluno debocha do professor, ele não respeita o professor, ele não tem amor ao professor, você tem um certo medo, às vezes, de algum aluno. Quantas vezes você o aluno, não é o caso aqui, mais eu tenho aluno por aí que você não tem coragem de mandar ele sentar ou calar a boca, porque você tem medo da reação dele (d6). Então, é isso que eu aponto, e também a desvalorização dos governantes (d1), em relação a nós, governo municipal, estadual, não estou falando dos atuais não... quando estou falando dos governos, já vem de uma política antiga. (Professor F, entrevista exploratória).

Pesquisador: Como foi sua formação?

Professor I: [após um longo desabafo em que vai descrevendo os passos de sua formação] Eu já investia em minha profissão, eu não me prendia a esse negócio de luxo, de ter um calçado, uma moto, um carro, eu já estava pagando com meu próprio suor. A primeira especialização, paguei, comecei a trabalhar, quando eu vi algumas mudanças na educação, algumas emendas dentro da LDB, e aquela coisa foi começando a desandar... por exemplo, a gente já teve aquela formação na pós-graduação e nada sendo reconhecido (d4), nada sendo valorizado, tanto faz ter como não ter. No estado, você era funcionário do estado, e até hoje, você pode ter mestrado... no estado, ninguém lhe abaixa⁹¹, ninguém lhe aplaude, ninguém lhe aproxima, ninguém lhe vê com outros olhos (d4). Você é um funcionário como outro qualquer, a sua qualificação não é reconhecida nem pelos colegas, nem pelo próprio estado, nem por ninguém e assim é no município. (Professor I, entrevista exploratória).

Fonte: produzido pelo autor.

Estas narrativas se mostram densas em sua teia de significados quando se propõem descrever o sentimento de desvalorização percebido pelos professores de Corrente, temáticas reunidas e apresentadas no Quadro 20.

Quadro 20 - Tematização D

Rubrica	Codificação temática
(d1)	Falta de investimento nos professores/falta de estímulo/baixos salários
(d2)	Desvalorização, intensificação e precarização do trabalho
(d3)	Abandono da profissão docente
(d4)	Desprestígio social/falta de reconhecimento/perda de <i>status</i> social
(d5)	Baixa atratividade e recrutamento
(d6)	Violência
(d7)	Baixo desempenho profissional dos docentes

Fonte: produzido pelo autor.

⁹¹ No sentido de ninguém se abaixar do seu lugar hierárquico superior para o observar, dialogar, trocar experiências.

Os depoimentos acima inserem Corrente no quadro mais amplo de precarização e desvalorização da docência em nosso país. Ao se discutir as condições de trabalho do professorado brasileiro, a literatura científica é inequívoca em afirmar a desvalorização como padrão da condição docente, conforme apontei por meio de diferentes autores ao longo dos capítulos precedentes.

Nesse sentido, muitos desses depoimentos apresentados reafirmaram o senso comum a respeito dos professores e seu trabalho, concepções presentes no imaginário social quando é necessário descrevê-los. A novidade, porém, foi relacionar a carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, com um ambiente em que essa desvalorização se dá. Se não há cursos de formação, se a matemática é considerada a disciplina mais difícil, o que faz com que muitos não a desejem como objeto de ensino, se não há emprego em outras áreas e o escape é lecionar matemática, junte-se a isso a violência (rubrica d6), os baixos salários (rubrica d1), a ausência de cumprimento dos planos de carreira (rubrica d1), a falta de perspectiva de valorização por meio da formação continuada (rubrica d4), a falta de *status* social (rubrica d4), o excesso de tarefas, ao se verificar a necessidade de se levar trabalho para casa (rubrica d2), dentre outras características do quadro ampliado da desvalorização dos professores e precarização de suas condições de trabalho, no país. Para Teixeira, I. A. C. (2007):

Vê-se, na atualidade, ao lado da perda e esgarçamento de imagens e valorações positivas acerca do magistério, preocupantes questões concernentes às relações entre docentes e discentes. Nelas estão presentes vários tipos de dificuldades, parte delas associadas às imagens, representações e expectativas que inúmeros professores possuem sobre os adolescentes e jovens alunos. São frequentes e notórios no cotidiano docente, tal como nas salas dos professores e nas conversas e falas entre colegas, as queixas e os estereótipos negativos sobre os alunos e alunas, a exemplo das reclamações quanto ao seu desinteresse e indisciplina, expressões de que os mestres se utilizam ao se referirem aos adolescentes e jovens com quem trabalham. (TEIXEIRA, I. A. C., 2007, p. 439).

O depoimento do Professor F, reminiscências de sua memória, fez lembrar o prestígio de outrora de que a classe docência parecia gozar e que agora se perdeu (rubrica d4). Trata-se de uma representação, um saber de senso comum, de que os professores eram uma vez, no passado, valorizados, e agora, no presente, não são mais. No entanto, como mostrado anteriormente na descrição histórica da educação piauiense, desde a época do Império, os professores já demonstravam dificuldades de receberem os pagamentos pelo trabalho que efetuavam, sendo que muitos viviam em situação de pobreza e miséria, enfrentando problemas para honrarem os compromissos assumidos, conforme apontado por Alves, G. O. F. (2012), já citada no referencial teórico.

Descrito por Teixeira, I. A. C. (2007) no trecho acima citado, quando a autora afirmou as queixas e os estereótipos dos docentes sobre os alunos, reclamações sobre seu desinteresse e sua indisciplina em sala de aula, o embate entre professores e seu alunado é reafirmado pelo Professor F, o qual descreve suas dificuldades para manter a ordem e a disciplina em sala de aula, visto que os alunos debocham dele, não o respeitam e têm atitudes violentas (rubrica d6). Com uma mistura de medo e de indignação contra o sistema que está aí e suas exigências, o professor narrou o temor e o receio que sente quando vê sua autoridade contestada e ameaçada ao mandar um aluno sentar-se ou calar-se, esgarçamento, portanto, das relações entre discentes e docentes como afirmado por Teixeira, I. A. C. (2007).

Ainda que se trate de uma cidade pequena, como Corrente, a violência, acompanhada do tráfico de drogas, tem invadido as escolas e as salas de aula da localidade. A exemplo do que tem acontecido em outros municípios brasileiros, espalha-se uma sensação de insegurança e medo entre o professorado, conforme se constata e se apreende da leitura dessas narrativas. Exemplifica essa situação o fato de que em 27 de abril de 2015, vândalos invadiram uma escola municipal no Bairro Aeroporto, em Corrente, furtando equipamentos eletrônicos e deixando mensagens no local em que ameaçavam a direção e o corpo docente da instituição. A diretora da escola vinha sendo ameaçada por um ex-aluno, em período anterior à ocorrência e, temia ficar no cargo. Dias antes do fato, ela teve os retrovisores de sua moto e seu capacete furtados, conforme noticiado no Portal Gilbués⁹².

Em 6 de junho de 2015, foi a vez de uma escola estadual da região central do município ser alvo de um arrombamento em que, mais uma vez, equipamentos eletrônicos foram furtados. Na ação, os vândalos levaram diversos materiais e atearam fogo na escola, destruindo completamente a sala de informática da instituição, conforme noticiado pelo Portal O Dia⁹³. Apuração posterior constatou que foram três alunos da própria escola que realizaram tais atos de violência.

Esses fatos vieram aumentar a tensão, gerando um clima de pânico e medo entre o professorado e contribuindo para diminuir a atratividade (rubrica d5), no sentido que Gatti e Barreto (2009), Gatti (2010) e Gatti *et al.* (2010) dão a esse termo, da profissão docente e seu recrutamento entre os mais jovens. Assim sendo, tais falas dizem de um esgarçamento das relações entre professores e os demais sujeitos que compõem a cena educacional (os alunos, os pais, a comunidade) como afirmado acima.

⁹² Disponível em: <http://www.portalgilbues.com.br/2015_04_01_archive.html>. Acesso em: 27 mar. 2017.

⁹³ Disponível em: <<http://www.portalodia.com/municipios/corrente/escola-e-invadida-e-tem-sala-de-informatica-incendiada-na-cidade-de-corrente-236514.html>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

Para o Professor D, diante de um quadro nacional de desvalorização docente, entre os novos licenciados há quem prefira uma ocupação no comércio, não atuando na educação. Esta narrativa se assemelha àquelas descritas por Paz (2011) em seu estudo, as quais se tornaram justificativas para o abandono da profissão docente, sob as circunstâncias de sua pesquisa. Nesse sentido, o depoimento do Professor D veio reforçar essa percepção de que parte do problema da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, se deve a um ambiente de desvalorização do magistério no local, inclusive sob o estigma da violência. Ele mesmo é um entre aqueles professores que busca, por meio de outro curso superior, novas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, o que pode se tornar uma ameaça à continuidade de sua atuação como professor licenciado em matemática, na cidade.

Para a Professora J, um jovem desejar ser professor é um problema, à semelhança da narrativa do Professor A, apresentada mais acima, em outro contexto. Ser professor, para ela, é estar numa situação de profundo e constante lamento: é ter trabalho em casa, ser mal remunerado, não ter sossego por causa desse trabalho, já que várias atividades e tarefas acompanham o professor mesmo quando esse já não se encontra mais no ambiente escolar. A esse respeito, Teixeira, I. A. C. (2007, p. 435) afirma que o tempo vivenciado pelos professores nos ambientes escolares se dobra sobre suas outras temporalidades: é o tempo da vida, do contato com a família e do lazer, sacrificado em função do tempo escolar, seus ritmos e suas necessidades, muitas vezes gasto em atividades de formação (pós-graduação, formação continuada, reuniões pedagógicas, tempo de planejamento etc.) para a melhoria do próprio trabalho. Isso se ilustra no depoimento do Professor I, registrado abaixo:

Eu sou muito questionado por fazer o curso de formação aqui, perder o final de semana com a família, a sexta, o sábado... e meus filhos são pequenos, é ruim sair de casa assim sexta, e sábado, e passar o dia todo aqui. Meus amiguinhos, meus coleguinhas, que eu falo assim da cervejinha de bar, aquele bom papo, sentiram minha falta, então, eu estou abrindo mão de muita coisa para estar aqui. Aí, o cabra disse, ele me questionou: fulano tem cinco pós-graduações e não vai aumentar um centavo no salário dele! Eu tenho essa consciência de que não vai aumentar um centavo em meu salário, mas, eu tenho consciência de que vai aumentar muito meus conhecimentos, essa pós-graduação vai. É uma coisa que eu trabalho e é uma coisa que eu preciso nesse momento, professor! Eu não estou pensando em aumento de salário, eu estou pensando em aumento de conhecimento, melhorar a minha prática, por que se eu não melhorar minha prática, nós vamos entregar alunos aqui para o Instituto Federal, ali para a escola integral técnica, analfabetos, e eu vou ter uma parcela bem grande de culpa por isso aí. (Professor I, entrevista exploratória).

À semelhança do Professor A, a Professora J diz de um *status* da Medicina, da Odontologia e de outras profissões e ocupações do qual a docência não goza. Jesus (2004) nos

ajuda a compreender o estatuto profissional dos professores ou, simplesmente, *status*, quando afirma:

[...] o estatuto social é estabelecido sobretudo com base em critérios económicos, estando a desvalorização social associada à desvalorização salarial. Para muitos, só é professor quem não tem capacidade de ter um emprego melhor, isto é, segundo os valores atuais, mais bem remunerado. Esta situação traduz-se numa menor consideração e respeito por parte da sociedade, principalmente por parte dos pais ou "encarregados de educação", em relação aos professores. Além disso, o baixo salário pode levar a que alguns professores exerçam, em simultâneo, outras atividades remuneradas, diminuindo a sua dedicação às tarefas docentes (JESUS, 2004, p. 195-196)

Para Jesus (2004), no passado os professores primários e os párocos eram os principais agentes culturais nas aldeias e vilas, donos de um saber e fonte de um conhecimento, nessa concepção, sagrados, papel que se deslocou com os recursos digitais informáticos na atualidade. Assim, o autor afirma que, no passado, essas classes, a dos docentes e a dos sacerdotes, pertenciam à elite social de suas comunidades, situação que já não ocorre no presente, pois “há uma perda de prestígio que está ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local” (p. 194). De Jesus (2004), depreende-se que os professores eram figuras de uma autoridade que se encontra questionada hodiernamente. Assim é que a Professora L afirma que um professor valia tanto quanto um pai e uma mãe, e “ai daquele que o desrespeitasse”. Citando um estudo de opinião pública feito com 1500 professores de vários níveis de ensino, Jesus (2004) afirma que:

[...] é atribuído um baixo estatuto à profissão docente, inclusivamente pelos próprios professores, em comparação a algumas profissões para as quais é requerida a mesma formação académica, ou até mesmo outras que não tenham qualquer exigência académica, como é o caso da de futebolista (JESUS, 2004, p. 194).

É nesse sentido que pode ser compreendida a fala da Professora J, quando afirmou que o magistério em Corrente, em particular, padecia de *status*, o que, de acordo com ela, fazia com que os egressos do Ensino Médio não quisessem seguir a profissão, até mesmo, por pressão da família e da sociedade local, como relatado pelo Professor A e pelo Professor F, em outros trechos expostos anteriormente. A Professora L complementou a narrativa da Professora J, afirmando, ainda, sua percepção de que os professores, ao lidarem com os alunos, estão abandonados pelas famílias à sua própria sorte, visto que nem mesmo os pais e responsáveis pelas crianças e adolescentes parecem saber como educar os seus filhos e cuidar deles. Essa

situação de precariedade, exposta em vários níveis, narrada por esses diferentes atores, é apontada por eles como corresponsável pelos problemas de recrutamento de novos professores

Retomando os dados apresentados na Tabela 9, na seção 3.8 do Capítulo 3, o grupo de professores da rede estadual pode ser dividido entre efetivos e temporários (seletistas), submetidos a condições de remuneração e trabalho distintas. Um professor efetivo é um profissional de carreira do estado do Piauí, sujeito a um estatuto que regulamenta suas atribuições e sua carreira. Já o professor seletista passa por um processo seletivo anual, de modo a ocupar uma vaga temporária, a título precário, na rede. Desse modo, vários direitos dos professores efetivos como progressão, gratificação por regência, mudança de classe, dentre outros, são negados aos professores seletistas, inclusive no que diz respeito a seus vencimentos. A remuneração dos professores do estado do Piauí, no ano de 2015, está presente na Tabela 11. Destaca-se, no entanto, que, de acordo com a legislação, o ente federado não está obrigado a pagar o piso salarial nacional aos docentes que não façam parte de seu quadro efetivo, limitando-se a remuneração, inferiormente, pelo valor do salário mínimo. Assim sendo, uma das maneiras que estados e municípios têm de burlar a lei que regulamenta o piso salarial profissional nacional para o pessoal do magistério público da educação básica, remunerando menos os seus professores, é contratá-los como substitutos ou temporários, pagando soldos mais baixos que aqueles percebidos por profissionais de carreira.

Tabela 11 - Remuneração dos professores do estado do Piauí/2015

Cargo	Nível	Valor Bruto	Valor Líquido
Professor Seletista 20 h	SL	R\$ 851,85	R\$ 783,71
Professor Seletista 40 h	SL	R\$ 1.703,70	R\$ 1.550,37
Professor Efetivo 20h	SL I	R\$ 1.317,32	R\$ 1.159,25
Professor Efetivo 40h	SL I	R\$ 2.634,65	R\$ 2.287,42

Fonte: Secretaria de Estado da Educação – Piauí (SEDUC/PI)

Dos dados apresentados na Tabela 9 (Capítulo 3), depreende-se que havia um número considerável de professores em regime de contratação temporário e, ainda, quatro professores atuando sem a licenciatura em matemática (dois licenciados em outras áreas e dois ainda em formação). Além disso, a remuneração bruta de um professor seletista era, de acordo com o dado fornecido pela 15ª GRE/SEDUC/Piauí, apresentado na Tabela 11, correspondia a 64,7% da remuneração de um professor efetivo em início de carreira (Classe Superior Licenciado/Nível I – SL I), o que contraria o disposto na Lei Complementar nº 152 de 2010, a qual em seu art. 4º estabeleceu que os professores substitutos faziam jus à percepção de 80%

do vencimento dos professores efetivos, conforme já informado anteriormente. Verifica-se que esses são fatores que contribuem para a precarização do magistério, o que se relaciona com a rejeição da docência e sua baixa atratividade profissional percebida nos depoimentos (rubrica d5), coadunando-se com o que foi discutido na categoria anterior (rubrica c5). Destaca-se, ainda, o fato de que o Piauí atingiu, em 2016, o limite de gastos imposto pela Lei Federal de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000), conforme noticiado abaixo:

O Piauí ultrapassou o limite prudencial (46,17%) estabelecido pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) e está impedido de conceder aumento salarial, criar cargos, contratar pessoal e pagar horas-extras. Quem confirma a informação é o secretário de Administração e Previdência (SeadPrev), Franzé Silva. (G1/PI, 2016).⁹⁴

Assim, ao contratar professores em regime temporário, o estado diminui seus gastos com a folha de pagamento, utilizando-se da mão-de-obra de servidores que custam menos aos cofres públicos. Para além disso, considerando-se a situação fiscal do estado, a realização de concursos públicos e o provimento das vagas ociosas disponíveis em instituições públicas estaduais de ensino estão impossibilitadas até que o governo estadual encontre alternativas e soluções que diminuam o déficit e reorganizem financeiramente a máquina pública.

Os dados disponibilizados permitiram, ainda, observar nas listas a existência de quatro professores pertencentes às duas redes de ensino, conforme já exposto anteriormente. É comum aos professores que ensinam matemática em Corrente possuírem mais de uma ou várias ocupações, conforme discutido nas categorias anteriores. Exemplifica isso nossas observações, em Corrente, do caso de um professor, em 2015, que estava lotado em cargo efetivo em uma escola estadual, ministrava aulas numa escola municipal também em cargo efetivo, tinha outro cargo de confiança na prefeitura e, ainda, possuía uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desempenhando atividades junto do Instituto Federal do Piauí. Outro docente de matemática era dono de uma loja de materiais de construção, na cidade, ocupação em que se dedicava durante o dia e lecionava em um cargo de 40 h, no estado, à noite. Há também o caso de um professor com cargo de 20 h exercido à noite no estado e que possuía um cargo técnico de 40 h, cumprido durante o dia em outra instituição.

Essas várias ocupações demonstraram a precarização e intensificação do trabalho docente, fazendo com que as experiências de tempo vividas por cada um deles se dessem de maneira muito singular, conforme apontado por Teixeira, I. A. C. (1999, p. 190). Recebendo

⁹⁴ Reportagem do Canal G1 de Comunicação, seção Piauí, publicada em 9 de junho de 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2016/06/governo-do-pi-atinge-limite-da-lrf-e-fica-impedido-de-dar-reajustes.html>> Acesso em: 5 set. 2016.

parcas remunerações em cada cargo que exercem, os professores se veem obrigados a acumularem funções e tarefas, correndo de um lado para outro, de uma escola a outra, de um emprego para o outro:

Pelo fato de sua remuneração depender de seu número de aulas ou do regime de trabalho, ambos com certa flexibilidade, e diante dos baixos valores da hora-aula e dos contratos de regime, o docente é impelido a ampliá-los. Assume um segundo contrato, aumenta sua carga de aulas e turmas, procura mais escolas para lecionar, como um meio de elevar seu rendimento mensal. (TEIXEIRA, I. A. C., 1999, p. 190)

Para Teixeira, I. A. C. (1999, p. 190), a flexibilização inerente à carreira docente exige, em contrapartida, flexibilidade dos professores para lidarem com as diferentes realidades dos locais em que trabalham, adaptando-se a cada um deles e encarando cargas de trabalho tão intensas.

E. Questões de natureza política

A Categoria E, última dentre aquelas que analisam as entrevistas exploratórias, vem descrever diferentes questões de natureza política que apareceram nas narrativas dos professores entrevistados, conforme os depoimentos registrados abaixo, no Quadro 21.

Quadro 21 – Codificação E: questões de cunho político

Pesquisador: Chegamos ao final da entrevista. O senhor gostaria de acrescentar mais alguma informação?

Professor F: Existe muito professor que está na sala e não tem conhecimento, mas, [os políticos dizem:] eu vou dar a ele esse papel porque ele votou em mim (e1). Existe muito isso.

Pesquisador: Então, tem professor...

Professor F: ...que está ocioso. Se você fizer uma pesquisa, você encontra. Ele está fora da sala de aula, e tem professor aí, sem conhecimento, dando aula no lugar dele, encaixado.

Pesquisador: Por qual motivo?

Professor F: Pela questão política. E quando vem um prefeito, que não usa isso como esse homem que está aí, acaba rápido. É criticado. Não sabe fazer política, não é popular. Você vê muito isso daí, tem que bater aqui e aqui, no ombro, quando não é popular. Com ele, se você passou em um concurso, você trabalha. Se não passou, você não trabalha. Vamos assistir à administração que vem agora, no futuro, para você ver que eu não estou mentindo. Eles vão colocar para dar aula quem os ajudou na campanha. (e1). (Professor F, entrevista exploratória).

Pesquisador: Ao longo das entrevistas exploratórias com os professores, observei um relato recorrente de professores que fizeram agronomia, viram nesse curso algumas disciplinas de cálculo e

se sentiram com afinidade para dar aula. Depois de estarem em sala de aula é que eles foram buscar a formação. Isso me dá uma sensação de coisa invertida, por que ele vai dar aula e depois ele busca a formação, e não o contrário, ele não busca formação e depois ele vai dar aula. Por favor, comente essa situação.

Professora J: O nosso primeiro concurso municipal para efetivar professor, que até então a rede municipal funcionava com uns salários vergonhosos, sem qualquer regulamentação de plano de carreira, nem sindicato e nem nada, foi em 1997. Nessa data, foi realizado o primeiro concurso da rede municipal para efetivar e dar uma organizada nisso tudo.

Pesquisador: O professor que já estava poderia concorrer, mas, um que não estava podia concorrer também?

Professora L: Mas, o que acontece, quando foram abertas as vagas, inicialmente eram 50 vagas, todas elas eram para professores polivalentes. Todo mundo que entrasse seria professor polivalente

(e3).

Pesquisador: Eles poderiam dar aula de qualquer coisa?

Professora J: Ele poderia ser professor de primeira à quarta séries. Na época, ainda era série, era primeira à quarta séries. Só que no município, as turmas de quinta série, sexta série, já tinham, Educação Infantil, já tinha. Mas, o concurso era só para polivalente, para o professor de primeira à quarta série. Então, quando lotou todo mundo de primeira à quarta série, os outros professores foram lotados por afinidades. Aquele professor que gostava de história... de matemática... aquele professor...

(e4).

Pesquisador: Mas, essa afinidade é uma declaração? Quer dizer, a pessoa declara eu gosto de... eu vou dar aula de...

Professora J: Chega lá na prefeitura e ouve: tem, aqui tem a disciplina de tal e tal. Aí, o professor diz: eu gosto muito de História! Então, ele ouve: pois, pois, você vai dar aula de História (e4)!

Pesquisador: Conceitua, para mim, o que é isso?

Professora J: Vou dar um exemplo, um exemplo meu. Meu grande sonho, meu grande desejo, era fazer jornalismo. O que eu achei mais próximo do jornalismo? História. O que era que tinha aqui em Corrente? História.

Pesquisador: Por que não tinha jornalismo aqui.

Professora J: Porque não tinha jornalismo. A minha grande vontade era fazer jornalismo, meu grande sonho, entendeu? Eu sempre fui uma pessoa que li muito. Eu lia tudo, hoje é por que a gente não tem tempo. Eu sempre lia muito, então minha grande vontade no mundo era fazer jornalismo. Eu ouvia, por exemplo, do meu irmão: a guerra envolvia o futebol, o rádio. Eu era apaixonada por aquilo, jornalismo. Quando, de repente, veio história, como eu lia muito, eu disse: isso aqui é próximo! E, hoje, eu adoro história, hoje eu sou professora de história, apaixonada por história, por essa afinidade, mas, concursada de primeira à quarta séries.

Pesquisador: O seu concurso foi esse polivalente? Quando, no seu caso e nos outros também, na hora que foi lotar, eles chegaram dizendo que tinham tais aulas, e aí vocês foram lotados por esse desejo? É isso que eu quero entender...

Professora J: É isso sim

Pesquisador: Pela expressão de um desejo, essa afinidade...

Professora J: Para aquilo com que ele se identifica, para aquilo que ele tem condições de ministrar. Têm professores, aqui, que tem a afinidade com língua portuguesa e não teriam condições de dar aula de matemática, então, esses professores são lotados em português. Aquele que tem facilidade com cálculo, que entende a matéria, que compreende, é lotado em matemática (e4).

Pesquisador: Mas isso me gera uma pergunta. Assim, como que se sabe se ele tem realmente a condição, foi a prova que ele fez no concurso? Por que não era para professor polivalente?

Professora J: Não, a Secretaria vê qual é a condição, o resultado do trabalho dele...

Pesquisador: Então, se faz uma experiência?

Professora J: Faz-se uma tentativa (e4). Nós tínhamos professores de língua portuguesa, por exemplo, maravilhosos, e que vieram ter uma habilitação de línguas a pouco tempo, por conta da Universidade Estadual do Piauí e por conta da Faculdade Cerrado, mas eles sempre foram um exemplo de professor de língua portuguesa.

Pesquisador: Mas, poderia ter dado errado também, ou não aconteceu nenhum caso?

Professora L: Claro que aconteceu.

Pesquisador: Por exemplo, eu vou me lotar, vou chegar na prefeitura e vou escolher, e finge que eu sou pedagogo. Eu vou, eu acho que vou dar essa aula de matemática porque eu acho que eu dou conta, e eu vou. Só que na hora eu chego e não dou conta. Pode compreender meu exemplo? O que acontecia?

Professora J: Aí, ele trocava, no início. Digamos que essa lotação, assim, meio que era uma aberração, porque na verdade era (e4). A gente não pode negar, ela foi muito no início dessa colocação. Já aconteceram quatro concursos. Isso foi anterior aos concursos, por que já veio concursos por áreas, já veio concurso para localidades definidas, já veio concursos específicos para Educação Infantil, então as coisas foram se ajustando. Hoje, como é que a gente faz, eu digo assim, a gente, enquanto gestoras, nesse momento. Como é feita a lotação? A gente obedece ao plano de carreira a título de formação do professor. Primeiro pela carga horária de aula a qual o professor tem que cumprir, e aí, depois disso, também são vistos aqueles professores que têm habilidades e formação na área de Educação Infantil. São lotados os professores do primeiro ao quinto ano. E, hoje a gente já tem condições de seguir mais ou menos dentro das formações, com exceções de matemática, física, química e inglês, que são o nosso maior problema. São as quatro áreas que exigem esse jogo de cintura: o professor que tem letras e domina um pouco do inglês ao professor que tem matemática e que entende um pouco da física, e aí, a gente tenta fazer esse jogo. Hoje, a gente já tem mais formação. Como aconteceu, de maneira invertida ou não, mas aconteceu. Graças a Deus, melhorou. Depois de lotados, depois do trabalho, o professor buscou a formação na qual ele se identificou mais. Então, hoje nós já temos professores que entraram como polivalentes, mas, hoje tem um curso de história, hoje já tem um curso de línguas, hoje já tem o curso de matemática, como é o caso do Professor B, que entrou como agrônomo, mas hoje é matemático. Então, assim, as coisas aos poucos vão se organizando, foram se encaixando, mas acho que ainda não é o ideal, a gente sabe, mas, melhorou muito em relação ao início do que era.

Professora L: Para deixar um questionamento dentro da sua pesquisa, nós ainda temos professor que fez todo o curso de biologia e não quer dar aula de ciências, por exemplo. Nós temos um professor que fez todo um curso de língua portuguesa, mas quer ir lá para a Educação Infantil (e4).

Professora J: Como temos um professor que fez pedagogia, mas, que dar aula só se for de língua portuguesa!

Pesquisador: E a prefeitura? Ela é sensível a essas realidades?

Professora J: Dentro daquilo que não prejudique os alunos, lógico que a gente tem como foco os alunos, as aulas, a qualidades das aulas, esse professor que a gente vê assim, até de uma maneira honesta, aquele professor que fez biologia porque não tinha condições de fazer outro curso e chega em mim e diz: eu não sei e eu não tenho condições de dar aula, a gente sabe que se a gente forçar a ministrar a disciplina de biologia, a gente vai estar matando os alunos, então a gente também é sensível a isso. (Professora J e Professora L, entrevista exploratória).

Pesquisador: Como o senhor resolveu ser professor?

Professor G: Foi até uma coisa interessante, eu inicialmente, meu curso inicial, é de técnico agrícola, dos anos 1980. Quando foi em 1981, devido à carência do estado, naquela época, não tinha profissional, mas tinha o programa Pró-Nordeste e me arrumaram essa vaga para trabalhar na parte

da docência, que é dar aula (e4), e a outra parte no campo, desenvolvendo atividades de hortaliças, essas coisas, com os alunos. Mas, para isso eu tive que ir para Campo Maior⁹⁵, porque o curso não oferecia aquelas áreas mais interessantes, por exemplo, as práticas de ensino. Aí, eu tive que ir para Campo Maior receber um curso de 360 horas. Na época, o governo me enquadrou nesse programa.

Pesquisador: Então, esse programa era uma coisa que aliava a agricultura com educação. O senhor tinha que ensinar alguma coisa agrícola na escola?

Professor G: É, eu trabalhava com alunos de idade avançada, a quarta série na época, áreas e conteúdos vinculados à agricultura.

Pesquisador: O senhor não começou dando aula de matemática?

Professor G: Não! Então, isso foi por volta de 1981 a 1985, foi a época que surgiu esse programa nordestino. Era um programa que só tinha no Nordeste e o estado nos aproveitou.

Pesquisador: Isso foi no regime da ditadura ainda...

Professor G: Foi sim.

Pesquisador: Entendi. E quando o programa acabou?

Professor G: Aí, o estado, a Secretaria de Educação, como estava precisando de professores na época, nos aproveitou. Estava sem professor.

Pesquisador: E o senhor entrou mediante concurso, seleção, como foi?

Professor G: Naquela época, não existia. O concurso veio obrigatoriamente a partir de 1988 (e2).

Pesquisador: Entendi. Então, a vaga tinha, o senhor se apresentava e era contratado...

Professor G: Naquela época, tinha uns políticos, até o que hoje é o prefeito de Corrente, foi quem ajeitou isso para mim (e1). (Professor G, entrevista exploratória)

Pesquisador: O estado também contrata muitos professores seletistas. O que você acha disso na escola? Qual o impacto, a dedicação?

Professora E: Eu acho que a dedicação do professor não vai muito, assim, causar impacto na questão da educação dos alunos na escola. O que causa problema é que como os professores seletistas são, todo ano, lotados em escolas diferentes, aquele trabalho que ele iniciou naquela escola, no próximo ano ele já está em outra, em outra série (e5). Isso prejudica, porque vai distorcendo o trabalho que ele tinha que continuar desenvolvendo na mesma escola. No meu ponto de vista, tinha que ficar na mesma escola, mas, ele vai para outra, para outra série, já começa tudo de novo. Quando a gente está em andamento novamente, é retirado, quando começa a se adaptar com as pessoas, o trabalho surtir efeito, que a gente sabe que é do ano para o outro que começa a modificar, que os alunos estavam acostumados com o professor, chegou um outro novo. É outra metodologia, até eles se acostumarem com aquele professor que praticamente já saiu... como a gente tem essa questão política, o ajeite (e1), tem professor que passa quatro meses na escola, e no outro semestre já está em outra escola, já foi modificado, e isso atrapalha. Eu acho que a questão de dedicação para os professores seletistas... o professor seletista dedica mais que os efetivos, que ele sabe que deve ter um bom desempenho para ele continuar naquela escola no próximo ano, para ser chamado novamente, e eles fazem com que não perca a qualidade, eu acho, por que até , tanto que esse teste... serve para você até estar testando o professor, pra ver como ele está, a atualização dele, porque quando você faz o teste de dois em dois anos, você também trabalha com a educação do professor, você se dedica e estuda mais para passar nesse teste, por que as provas se modificam. Aquele pessoal que já está efetivo acaba se acomodando e não buscando mais. (Professora E, entrevista exploratória)

Fonte: produzido pelo autor.

⁹⁵ Cidade a 80 km ao norte de Teresina. Dista aproximadamente 980 km de Corrente.

As narrativas apresentadas acima permitem a observação de temas relacionados a questões de natureza política, postos na ordem do dia, em Corrente, conforme o Quadro 22.

Quadro 22 - Tematização E

Rubrica	Codificação temática
(e1)	Personalismo e clientelismo político
(e2)	Escassez de concursos públicos na esfera estadual e municipal
(e3)	Concurso municipal para professores polivalentes
(e4)	Improviso na lotação de professores
(e5)	Descontinuidade do trabalho docente

Fonte: produzido pelo autor.

Em primeiro lugar, chama a atenção as narrativas que fazem referência ao personalismo e ao clientelismo político, em Corrente, tendo como consequência o loteamento de cargos da administração pública entre aqueles que se mobilizavam e davam apoio, durante as campanhas eleitorais, aos candidatos vencedores (rubrica e1). Para Veloso (2006):

Assim, quando há necessidade de buscar recursos nas instituições do Estado, têm-se muitas vezes as redes de clientela agindo e estimulando o personalismo, na medida em que o mandatário age como um intermediário entre o poder público e o cliente, transformando o que deveria ser um direito do cidadão em favores pessoais. O problema encerra-se na incapacidade de geração de estímulos para o estabelecimento de uma cultura política capaz de criar um ambiente propício para o desenvolvimento ao respeito às leis de direito civil, que tem por princípio a garantia do tratamento igualitário. Isso porque, as relações pessoais são de tal forma fortes e aceitas que ultrapassam as fronteiras legais (VELOSO, 2006, p. 71)

É nesse sentido apresentado por Veloso (2006) que o Professor F apontou práticas bilaterais de clientelismo entre os administradores da máquina pública e determinados cidadãos. Também a Professora E citou, veladamente, “a questão política”, em Corrente, sem dar maiores detalhes de que, para conseguir determinados cargos nas escolas locais, há que se escolher um candidato, apoiá-lo durante eleições e torcer para que ele alcance a vitória, pois essa significa a certeza de se obter emprego e remuneração por um período de dois ou quatro anos, conforme as circunstâncias. Nesse sentido, Barros (2009), citando um trabalho de sua própria autoria, complementa que:

Assim, os educadores e a Escola passam a ocupar um importante papel na reprodução do poder do Estado (Município), remanescente da herança cultural do clientelismo político, nas suas relações de submissão e resistência. Os elementos do cotidiano da Escola Municipal nos possibilitam identificar não apenas os elementos de alienação, mas também de contestação e resistência que possibilitem a formação de uma consciência crítica, onde o exercício da cidadania seja a base para a construção de

uma nova mentalidade, de uma nova sociedade. Barros (2002) demonstra que as escolas e os educadores no Nordeste através dos contratos temporários de trabalho e dos cargos comissionados são aprisionados no sistema de favor e de tutela do poder público municipal, tornam-se aliados das lideranças políticas, perdem na submissão ao chefe político autonomia e poder de resistência. Os cargos comissionados e os contratos temporários, burlando a constituição de 1988 criando subempregos na área de educação, mantendo os educadores submissos aos caciques políticos, graças à distribuição de subempregos que mantém o trem da alegria no serviço público municipal nas cidades do interior (BARROS, 2009, *on-line*)

Vê-se, de acordo com Barros (2009), que uma das formas de se manter a submissão do professorado como cliente da autoridade política local é mantê-lo em uma condição de precarização das relações de trabalho. A ausência de concursos (rubrica e2) e a contratação de professores temporários (na linguagem local de Corrente, os professores seletistas) são mecanismos de coação para que as autoridades políticas locais se mantenham e se perpetuem no poder. É nesse contexto que o Professor F afirmou, conforme poderá ser observado mais adiante, na análise da entrevista semiestruturada, que não há vontade política de se realizarem concursos públicos, já que, a partir dessa carência, tem-se uma maneira de se garantir “o voto seguro” daqueles que dependem do governante para conseguirem se empregar na esfera pública. O professor afirmou, ainda, em seu depoimento, o loteamento dos cargos públicos e sua distribuição, nem sempre para aquele que detém o conhecimento e as atribuições necessárias para ocupá-lo; antes, para aquele que deu o seu voto e seu apoio ao governante que disputou e ganhou a eleição. Nesse sentido, a presença de docentes em cargos efetivos na máquina pública, para o Professor F, torna-se uma ameaça à hegemonia de poder do governante, situação que se estende do município ao estado, em maior ou menor grau. Em seu depoimento, o Professor G narrou que foi um daqueles se beneficiaram desta “política do ajeite” ou “apadrinhamento”, descrevendo que conseguiu o seu cargo de professor, ainda nos anos 1980, por meio da ajuda de um político de Corrente.

Dando seguimento às discussões, vê-se que loteamento dos cargos no campo da educação se dá com a presença de outro mecanismo informal presente no sistema educacional local, depreendido mediante as entrevistas: o improviso na lotação dos professores (rubrica e4). Alijada durante muito tempo de instituições formadoras de professores, conforme já discutido, com problemas de adequação do número de formados em determinadas áreas do conhecimento e a necessidade de mão-de-obra docente nas escolas, a cidade de Corrente viu-se, muitas vezes, com a necessidade de improvisar os professores de determinados componentes curriculares para atuarem em suas salas de aula. Os relatos da Professora J e da Professora L foram claros em afirmar a dificuldade de contratação de professores de determinadas áreas, entre elas, a matemática, vista, conforme já colocado, como o “bicho-de-sete-cabeças” do conhecimento. O

improvisado na lotação dos professores explica, em parte, a presença de pedagogos ministrando a disciplina de matemática. Por tentativa e erro, às vezes por coação, de maneira perversa, professores de outras áreas ministram aulas de matemática, enquanto docentes licenciados em matemática dão aula de outros conteúdos. É nesse sentido que o Professor H denuncia:

Eu fiz uma viagem internacional. Fui pela primeira vez para fora do Brasil. Fiquei uma semana nos Estados Unidos. E quando eu cheguei... em fevereiro, queriam me dar aulas de inglês. Aí eu questionei: mas, eu sou professor de matemática! Como vocês estão me botando para dar aula de inglês!? Parece piada, mas, eu ouvi dentro da Secretaria Municipal: você não ficou uma semana no estrangeiro? E lá eles não falam inglês? Pois, você tem *afinidade* com inglês! Vai dar aula de inglês, esse ano. (Professor H, entrevista exploratória, grifo meu).

Ainda durante as entrevistas exploratórias, o Professor B também comentou:

Eu tinha um cargo de seletista no estado. Eles queriam me pingar em três escolas. Eu disse: Nããã! Vocês vão botar todas as minhas aulas numa escola só. Mas menino! Você acha que eu vou ficar dando aula em três escola, duas na cidade, longe uma da outra e outra, no interior, em estrada de chão? Aí, eles disseram que poderiam botar todas as minhas aulas na Escola Um (fictício), mas eu ia ter que pegar 4 aulas de Artes, porque estava faltando professor de Artes lá na escola. E eu aceitei. (Professor B, entrevista exploratória).

Também a Professora E afirmou que:

Existem professores de outra licenciatura atuando, e também, tem essa questão de... nosso sistema educacional ainda ser político, politicamente administrado. Você é indicado se você for de partido A ou B. Se não for, você é colocado em outra instituição. Aconteceu no meu caso, eu fiz o processo seletivo do estado, não aprovei, mas, fiz meu currículo, fiquei classificada. Esperaram colocar outros que estavam atrás de mim, aí, depois que lotaram quem eles queriam, me convocaram para trabalhar com física, em outro município. Eu disse que não tinha possibilidade, não era a minha licenciatura e em outro município que não seja o meu. Eu não aceitei. (Professora E, entrevista semiestruturada).

Os três depoimentos demonstraram que o improvisado na lotação dos professores, em geral, e dos professores de matemática, em particular, ocorre tanto na esfera municipal quanto na estadual, indistintamente. No âmbito municipal, essa lotação improvisada se deu, em maior grau, com o primeiro concurso público realizado após a Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), de caráter polivalente (rubrica e4). Tal não se deu sem tentativa e erro, como afirmaram a Professora J e a Professora L, em sua narrativa. Para Tardif (2000), o início da atividade docente se dá com intensa aprendizagem concreta do ofício de professor, quando se apreende as “manhas” inerentes ao ensino de determinado conteúdo. Assim, quando um professor é

improvisado em determinada disciplina, em Corrente, ele está se submetendo a uma experiência intensa de aprendizagem de sua atividade de trabalho, conforme se lê abaixo:

Os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É a fase dita de exploração, caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício. Essa aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria (TARDIF, 2000, p. 14).

No jogo político, a improvisação serve ainda como forma de punição aos professores que “não se alinham” às determinações da Secretaria Municipal de Educação e outros agentes da prefeitura. Alguns depoimentos afirmaram que, sendo o conteúdo mais temido, a matemática era, muitas vezes, utilizada para punir os professores. O Professor I relatou, brevemente, que viu um professor de geografia, o qual dizia odiar matemática, ministrando a disciplina, como penalidade por ter apoiado o candidato da oposição em uma eleição. Como era pertencente ao quadro efetivo e não podia ser demitido, sua mudança de lotação serviria como “castigo”. Ainda que o valor de verdade de tais narrativas possa ser objeto de questionamentos, deve-se atentar às consequências da lotação flutuante de professores e sua contratação por méritos políticos, fatos que propiciariam situações como as descritas pelos professores entrevistados.

Relacionando tudo isso, dos depoimentos se pode depreender a preferência pela contratação de professores temporários. Esse tipo de contratação, além de possibilitar uma remuneração menor pelo mesmo trabalho realizado por um professor efetivo, como já discutido anteriormente, possibilita o controle das instituições a partir de dentro, garantindo o apoio dos servidores, sem contestação, durante o governo, e possibilitando maior número de votos, durante as eleições, consequências do mandonismo, personalismo e clientelismo, como já apresentado. Como consequência, a Professora E aponta a descontinuidade do trabalho docente, sua constante readaptação a novos ambientes e atores escolares, sendo tal fato apontado por ela como negativo aos alunos.

As questões de natureza política discutidas acima impactam diretamente as representações sociais da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, enquanto forma de saber, categorias explicativas do ordenamento social. Em suas representações, os atores sociais atribuem (também) a escassez de professores à falta de vontade

da classe política de sanar o problema e ao uso da máquina pública para benefícios pessoais e interesses privados numa espécie de barganha em torno de vantagens materiais (econômicas) e sociais (*status*). Faltam professores, e professores de matemática em particular, porque os membros do executivo e legislativo locais, sejam pertencentes às esferas estadual e municipal, beneficiam-se disso, utilizando os cargos disponíveis nas escolas e outras repartições como “moeda de troca” em busca de apoio para se elegerem, aparelhamento institucional que possibilita a manutenção do poder e da hegemonia da classe política dominante.

O discurso da carência legitima a execução de medidas como a contratação de pedagogos, agrônomos, licenciados em história ou mesmo estudantes de ensino superior como professores para ensinar matemática, com base em uma suposta afinidade com o conteúdo, ao mesmo tempo em que profissionais licenciados encontram dificuldade de alçar o mercado de trabalho nas escolas locais, como o denuncia o Professor F: “[tem professor] que está ocioso. (...) Ele está fora da sala de aula, e tem professor aí sem conhecimento dando aula no lugar dele, encaixado”. O fato de a carência de professores de matemática constituir-se como representação amplamente disseminada no tecido social correntino é que permite esse encaixe de profissionais diversos não-licenciados em matemática como professores dos estabelecimentos de ensino, sem questionamento por parte da sociedade local, o que constitui acesso a empregos públicos, portanto, sob critérios questionáveis tais como a habilidade ou afinidade.

5.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: questões comuns a professores e gestores

A codificação e categorização do material discursivo produzido pelos atores nas questões comuns a professores e gestores, apresentadas na entrevista semiestruturada, será realizada nessa seção. Isso será feito tomando por referência cada questão respondida ao longo da entrevista. A apresentação seguirá a ordem em que aparecem as questões propostas para os professores que ensinam matemática. Outras questões, que foram propostas apenas aos gestores, serão analisadas em seguida, na próxima seção. Cabe destacar que as questões iniciais presentes no roteiro tinham por objetivo permitir a realização de uma descrição dos depoentes e não serão objeto de análise direta, nessa etapa.

Além disso, a codificação aqui realizada diferencia-se da que realizei na etapa anterior, no seguinte sentido: como as perguntas na entrevista exploratória apresentavam-se de uma forma mais livre, em sua codificação reuni trechos de questionamentos diferentes que por

terem respostas cuja temática era semelhante, foram codificados sob uma mesma categoria (as cinco categorias descritas).

Na apresentação de resultados que efetuo agora, porém, a codificação pretendeu reunir todos os temas decorrentes de uma mesma questão proposta aos depoentes. Assim, como não foi possível quebrar os discursos em pequenos trechos, pois que ficariam ininteligíveis, nem os reunir em categorias, à semelhança do que foi feito anteriormente, optei por apreender os temas gerais que perpassaram cada um deles, permitindo sua análise e compreensão. Sendo assim, dei seguimento à indexação anterior, tomando o cuidado de relativizar as nomenclaturas dos quadros, visto que os temas apresentados abaixo não dizem mais respeito a uma única categoria, antes, trata-se das temáticas provenientes de cada questão.

F. A carência de professores licenciados existe? A que fatores isso se deve?

De acordo com o roteiro de entrevista, a quarta questão, apresentada aos professores que ensinam matemática, em Corrente, e terceira apresentada aos professores ocupantes de cargos de gestão, tinha o objetivo de verificar se todos os depoentes consideravam, de fato, a existência de um fenômeno que pudesse ser denominado de “carência de professores licenciados em matemática, em Corrente”, descrevendo suas causas e atribuições. As respostas aos questionamentos efetuados constituem o Quadro 23.

Quadro 23 – Codificação F: a realidade da carência de professores de matemática e suas causas

Pesquisador: O senhor acha que hoje, no caso específico de Corrente, possui o que a gente pode chamar de escassez ou de carência de professor de matemática para dar conta da educação básica da cidade?

Professor F: Eu acho que ainda existe. Como? Existe porquê? Devido ao concurso. E devido a essa falta de vontade dos políticos (f1). Nós temos, já, pessoas no mercado, mas, eu não sei se o senhor tem percebido, tem a pessoa no mercado, mas ela continua ainda sem ser concursada (f1), porque não dão os concursos, eles continuam fazendo aquele concurso só de seletista, que é de apenas dois anos, aí torna a repetir. Com dois anos, o professor não pode mais continuar. Por que não pode mais fazer, existe uma regra, que não pode mais fazer, para não criar vínculo, aí acabam ficando fora do mercado de trabalho. Tem a oferta, é assim que se diz? Tem o profissional, a procura, mas não tem gente concursada, não dão o concurso (f1). Tem professor, bem aí, que está formado, está parado, sem poder dar aula, porque ele foi [seletista] já a quatro anos, e não pode enquanto não passar, enquanto não passar esse período para poder fazer um novo concurso seletista. Então, eu critico, e digo, é a falta de vontade política (f1). Se eles dessem o concurso legal, para preencher todas as vagas, direitinho,

concurado, pelo que realmente tivesse o curso de licenciatura plena, em matemática, já teria sanado esse problema.

Pesquisador: Antes, era uma coisa que não tinha mesmo...

Professor F: ...e hoje tem.

Pesquisador: Então o problema agora é o acesso? Ele não consegue entrar.

Professor F: Não consegue entrar, pela burocracia, pela falta de vontade política mesmo (f1). Não oferecem, eles não oferecem. Por que eles não oferecem? Porque eles querem ficar com a pessoa na mão (f2). Para estar dando aquele empreguinho de quatro anos e dois anos, para poder ter o voto seguro (f2). Porque se ele der o concurso, você vai gritar, eu também vou, voto em quem eu quero. Então ele não quer ninguém concursado (f2). É isso aí. Tem atrapalhado muito isso aí. (Professor F, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Você acha que Corrente possui aquilo que a gente poderia chamar de escassez ou de carência de professores de matemática para atender a demanda da educação básica aqui da cidade?

Professora L: Certamente. É uma realidade que a gente constata diariamente, nas escolas.

Pesquisador: Porque você acha isso? A que você atribui essa carência ou escassez?

Professora L: Essa escassez, ela é perceptível no momento em que a gente se prepara para fazer a lotação dos professores, quando vem a vaga e nós não temos o pessoal para preenchê-la (f3). E como tem essa questão da falta, um dos itens principais, eu acho que foi por um bom tempo a escassez de cursos de formação na área de matemática, a nível técnico, a nível de formação complementar, e também de licenciaturas (f4). (Professora L, entrevista semiestruturada)

Pesquisador: Você acha que Corrente possui uma escassez ou uma carência de professores de matemática para atender a demanda da educação básica da cidade?

Professor D: Eu acho que sim. É tanto que no último concurso para [inaudível], no geral, seriam vinte e oito vagas, para quatorze regiões, quatorze setores, e foram aprovados apenas cinco professores. E mesmo assim, quando chegamos a fazer teste seletivo, que são apenas contratos, chegam a ser chamados quase trinta professores, o que significa que a carência é muito grande, sendo que, muitas vezes, eles utilizam professores que não são formados na área para atuarem como professores de matemática (f3).

Pesquisador: Porque você acha que existe essa carência de professores aqui?

Professor D: Um dos motivos é a dificuldade em formar nessa área, porque muitos ingressam... conheci muitas pessoas que ingressaram no curso de matemática, muitos deles diziam que não tinham opção, porque seria um curso que tem na cidade a graduação, e quando eles começam a cursar, eles veem que não é bem assim. Chegar lá, pensam que é fácil, e realmente não é. A matemática, ela é muito complicada (f5). Tem que ter muita dedicação, não só na graduação em matemática, como outros cursos. Então, isso querendo ou não, afeta um pouquinho a questão de ter pessoas formadas aqui na região (f3). (Professor D, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Você acha que, no caso daqui de Corrente, possui o que a gente poderia chamar de escassez ou carência de professores de matemática para atender a demanda da educação básica aqui na cidade?

Professor B: Com certeza. Nós temos uma carência muito grande, não só aqui em Corrente, mas na região. O motivo maior dessa carência é por conta que... também a questão da desvalorização (f6). Antigamente, essa carreira de professor era uma carreira muito respeitada, muito valorizada, não só financeiramente, mas olhada com mais bons olhos. Hoje não. Hoje você vê que o professor tem que procurar outros meios de vida, para poder sobreviver. É a questão... essa procura, essa demanda, está caindo muito mais, mas mesmo assim, ainda é uma profissão válida, mesmo assim, ainda é uma profissão que está empregando mais. Nesse setor da educação, o que está empregando mais gente é essa questão do professor. Mesmo com a desvalorização, a falta de gestão, a falta de estrutura física

nas escolas ^(t6). Eu acho que mais, o que eu vejo é que muitos alunos ainda estão optando... agora mesmo meus ex-alunos estão fazendo matemática aí no CEFET. Depois que o CEFET começou, se instalou aqui em Corrente, eu acho que aumentou o número de professores formados nessa área de matemática. Mesmo assim ainda falta o profissional nessa área. Profissional que eu falo assim qualificado, profissional concursado, efetivado.

Pesquisador: Você tem alguma ideia do por quê faltar [o professor] de matemática?

Professor B: Porque falta de matemática? Veja só, eu acho que a questão daquela ideia ainda, aquele “bizu” de dizer que matemática é o bicho-de-sete-cabeças, não é? Muita gente está optando mais, também, por outras áreas. É uma questão disso, também, o medo. Os alunos têm medo, a gente percebe, da matemática. Ainda existe esse “bizu”, ainda existe esse tabu em relação à disciplina de matemática. O povo vai desprezando e procurando outras áreas, até vai mesmo desistindo ^(t5). Agora mesmo eu assisti uma reportagem, esse aí já é outro assunto, com relação aos professores, não só de matemática, outras áreas também, desistindo dessa profissão, justamente por causa da desvalorização e da falta de autonomia. O professor hoje não está tendo autonomia em sala de aula, não está tendo autonomia da gestão escolar. (Professor B, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Você acha que Corrente possui uma escassez ou uma carência de professores de matemática para atender a demanda da educação básica na cidade?

Professora E: Não são escassos. O problema está na qualificação e na qualidade dos professores que nós temos. Têm muitos formados em matemática, que se fossem todos... tivessem um desempenho melhor na atuação em sala de aula, não teríamos essa carência ^(t7). Só que os professores fazem o curso de formação, fazem a pós-graduação, mas não têm coragem de assumir uma turma.

Pesquisador: Isso é fato que vem mudando desde quando você se formou ou você não percebe uma mudança?

Professora E: Além de aumento no número de formados... e... no seu dia a dia, quando você vai trabalhando, e vendo seus colegas, a gente vê, porque, como eu estava na escola particular, passei como substituta noutra instituição, e fui selecionada para lá, eu chamei vários colegas: quer assumir a turma da escola particular em que eu estava? E eles não se sentiam preparados para assumir uma turma do Ensino Médio, pessoas que já estão com a pós-graduação em matemática. Pessoas licenciadas em matemática com pós, e não se sentiam preparadas para assumir turmas do Ensino Médio, na escola particular ^(t7).

Pesquisador: Mas você percebe que havia pessoas...

Professora E: Havia pessoas disponíveis, que estão... não estão empregados, são formadas, mas, estão o diploma guardado na parede. Porque, até então, também, na cidade existiam cursos de convalidação, para pessoas que já tinha área de licenciatura e queriam convalidar. Aí, muitos convalidaram em matemática e não atuam ^(t8). (Professora E, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Na sua concepção ou no seu entendimento, você acha que Corrente possui aquilo que a gente poderia chamar de escassez ou de carência de professores de matemática para atender a demanda da educação básica aqui da cidade?

Professor A: Não só acho que existe essa carência como, em dados oficiais, essa carência é colocada pelos gestores de estado e município da região, e do município de Corrente, em particular. Então, não é apenas “achismo”, é ciência isso aí, é dado concreto.

Pesquisador: A que você atribui essa carência ou essa escassez?

Professor A: Primeiramente, ao fato de não ter, de uma forma constante, contínua e alongada cursos de formação de professor na área ^(t4). Segundo, pelo fato de os professores que são graduados ou tem algum tipo de habilitação na área não exercerem as atividades para os quais são formados, necessariamente, na área de matemática. Digo um exemplo, eu conheço professores formados em

matemática que não atuam na docência de matemática (f8). Atuam em outras carreiras ou em outras disciplinas que não a matemática. Isso reforça o fato de que profissionais que em tese estariam formados não atuam na sua área de formação. E não é só a matemática, praticamente em todas as disciplinas acontece o mesmo. Isso é muito comum na rede... principalmente, nas redes estadual, municipal e particular do município de Corrente.

Pesquisador: Quando você fala “eles atuam em outra carreira” significa eles terem outro emprego?

Professor A: Outro emprego. Tem bacharel ou licenciado em matemática que atuam como, citar aqui um exemplo, balconista, ou empresário, ou político mesmo, que acaba se incorporando como uma carreira, ou então, mesmo sendo professor de matemática, concursado em matemática, eles não vão para a sala de aula porque acabam exercendo algum cargo burocrático dentro da estrutura estatal (f8). (Professor A, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Você acha que Corrente possui escassez ou carência de professores de matemática para atender à demanda da educação básica da cidade?

Professor C: Eu ainda acho que está com carência. Ainda é preciso. Matemática precisa. As pessoas não gostam de trabalhar nessa área, não sei por quê (f5)! Aqui no Instituto Federal já está [inaudível] professores dessa área. Mas, ainda tem carência.

Pesquisador: Mesmo que estejam sendo formados lá no Instituto, o senhor acha que ainda está faltando?

Professor C: Ainda está... ainda está faltando. Está faltando. Está faltando muita gente.

Pesquisador: O senhor acha que falta por causa de que?

Professor C: Eu não sei. Eu não sei se a estrutura... talvez não... valorização (f6)... não é... é... não sei... que eu fico sem entender isso aí. Eu não gosto nem de especificar assim por quê! Tem que ver que ainda falta. Quando vai lotar as pessoas, o coordenador, nas escolas... é a falta nessa área. Só vê uns falando: não, eu não gosto de trabalhar com matemática. Não gosto não! Eu tenho vontade de trabalhar com geografia, outros com artes, religião. Mas a área de matemática é a carência. Sempre a carência. O povo corre, eu não sei porquê (f5).

Pesquisador: Deve ser que a pessoa não gosta, não é?

Professor C: Não sei. E os que trabalham, você vê muitos reclamando: Ah! Os alunos não querem não (f5)! Só querem usar o celular! Não querem... pensar... usar a lógica. Você entra na sala de aula assim, dificilmente os alunos vão se interessar pela aula de matemática. Interessa mais de usar ali a calculadora. Você vai dar uma avaliaçãozinha, [o aluno diz] posso usar a calculadora, professor? Pode! Às vezes a gente já está até liberando, que não tem jeito, não querem pensar [inaudível]. E nem querem interpretar. Se você coloca um problema, [o aluno] não quer ler duas vezes para entender o que está pedindo para fazer. Ler é o maior tabu, você vê até no concurso... que não quer ler... você dá ali... interpretação de texto está faltando, a parte de português. Você tem que juntar o português e a matemática. Se não interpretar não sai entendendo nada que está pedindo. Tem umas coisas aí que o pobre não vai entender para interpretar o que está pedindo para fazer. (Professor C, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Você acha que Corrente possui o que a gente poderia chamar de escassez ou carência de professores de matemática para atender a demanda da educação básica da cidade?

Professor I: Com certeza. Eu volto a falar, a maioria das pessoas que estão na ativa hoje, dentro de sala de aula, que trabalham, ministram ou lecionam a disciplina de matemática, não têm nem uma sequer formação adequada para ministrar aquela disciplina. Então a escassez parte desse ponto aí, a observação nesse ponto. E, com relação se falta realmente, com certeza falta. No Ensino Fundamental, por exemplo, que é a base, quase não existe o professor de matemática licenciado, formado, então como é que você vai formar uma base se não tem [professor licenciado]? Eu volto a dizer, estatisticamente, se nós temos aqui em Corrente, se tiver no mínimo, no mínimo, é 5% de professores

com formação em matemática (t3). Então, aí fica essa desvantagem, quase 95% de ausência. Então, o ensino de matemática... e é notável essa questão dessa carência.

Pesquisador: Porque você acha que acontece isso?

Professor I: Olha, o que acontece isso, é como eu te falei. Nós, na época da faculdade, da UESPI, a gente só tinha essas duas opções. Era o curso de agronomia e de pedagogia. E no curso de agronomia, você vê cálculo, mas da área, cálculo restrito, da área da agronomia (t4). E dentro da pedagogia é similar, bem mínimo, quase que não existe. Então, fica esse agrônomo formado numa matemática restrita e o pedagogo quase com uma matemática que não existe. Aí, esses dois elementos na época iam para a sala de aula e estão em sala de aula. Ninguém nunca teve essa preocupação com relação a questão de introduzir, de apreciar, de colocar a disciplina de matemática. Quando se notou, já por volta dos anos, comecinho dos anos 2000 essa carência, aí correram aí rapidamente e fizeram uma... aí começou a observar, começou “uma pulga atrás da orelha”, o porquê esse pessoal de Corrente tem uma deficiência nos vestibulares fora? Na questão do ENEM, a aprovação é baixíssima. Aí, alguém em sua consciência disse: Não! Talvez, a formação, a carência está na questão da matemática e fizeram a licenciatura curta, mas bem curta mesmo, de um ano. Pegaram os professores que já estavam aí. Fizeram aí uma licenciatura curta... que um ano, um ano e meio, mas, não deu uma qualidade no ensino. Agora, depois daí, nós tivemos os cursos de férias na UESPI, tivemos mais uma turma de matemática, onde a gestão dividia o número de vagas, eram tantas para Corrente, tantas para Cristalândia, tantas para Parnaguá, era onde as prefeituras tinham uma participação na manutenção dos cursos, e levavam os seus professores dos municípios vizinhos. Então, Corrente formou pouco professores de matemática (t4). Então, mais um motivo para notar que há uma escassez grande dentro do sistema de ensino. (Professor I, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Na sua concepção, você acha que em Corrente possui o que a gente poderia chamar de escassez ou de carência de professores de matemática para atender a demanda da educação básica da cidade?

Professora J: Sim, sim.

Pesquisador: Por que você acha isso?

Professora J: Bom, nós temos um histórico muito de professores formados até pela... pela... Universidade Estadual do Piauí, em cursos de pedagogia, no curso de pedagogia, então não tinha muito essa característica de formar professor por área (t4). Talvez uns... talvez mais de quatro anos, ou a uns anos... dez anos mais ou menos, é que se começou a pensar em formar professores por área, de história, geografia, matemática. Matemática foi a última formação que se tem, que se teve, pela Universidade, até pela Universidade Aberta, porque não se tinha um público. Os professores não se sentiam, talvez, capazes de fazer um curso de matemática (t5).

Pesquisador: Por que você acha que existe essa carência de professores aqui?

Professora J: Justamente, por esse perfil dos nostros professores acharem que não dariam conta de fazer um curso de nível superior de matemática (t5). Então, poucos professores se habilitavam a fazer o curso, e geralmente, não formavam essa turma, essas turmas, não tinha público, não tinha demanda, para o curso de matemática, e isso veio muito recente, para Corrente, com o Instituto Federal que ofereceu o curso de matemática no ensino superior, e a Universidade, pelo curso de férias, eles eram chamados de curso de férias, na Universidade Estadual do Piauí, mas é justamente por essa demanda, os professores não se sentiam capazes de fazer o curso de matemática por eles entenderem que matemática tem esse grau enorme de dificuldade (t5). (Professora J, entrevista semiestruturada).

Fonte: produzido pelo autor.

As respostas à questão colocada aos depoentes na entrevista semiestruturada reproduzem, em grande medida, suas falas obtidas por meio da conversação mais informal que realizei com cada um, a qual denominei entrevista exploratória. No entanto, apresenta a vantagem de reunir sob um mesmo questionamento diferentes concepções e ideias pertinentes à carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, possibilitando sua comparação. Nesse sentido, tal carência é um fato concreto, representações narradas discursivamente e associadas a diferentes problemas e situações sociais as mais diferenciadas. Como representação, tal carência é reificada nas narrativas pelo uso de verbos de estado: ser, estar, parecer, ter, existir, continuar, achar. Apenas uma das depoentes afirmou não perceber escassez de profissionais licenciados atuando nas escolas de Corrente. No entanto, em seguida, ela mesma reconheceu que faltam docentes licenciados nas salas de aula e que há professores licenciados que não trabalham em escolas.

Essa carência é, portanto, um fato, imagem narrada presente no senso comum dos atores e que a utilizam para descrever e justificar diversos episódios inerentes ao ensino do conteúdo, no local. Os fatores a que se deve essa carência são variados e foram categorizados sob as rubricas utilizadas na apresentação dos depoimentos. Assim sendo, a codificação das respostas à questão apresentada a professores e gestores possibilitou a observação dos temas presentes no Quadro 24, os quais dão diferentes justificativas e consequências da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente.

Quadro 24 - Tematização F

Rubrica	Codificação temática
(f1)	Falta de vontade política: ausência de concursos públicos
(f2)	Mandonismo e clientelismo
(f3)	Ausência de professores licenciados
(f4)	Escassez de formação e instituições formadoras
(f5)	Representação negativa de matemática
(f6)	Desvalorização, falta de prestígio e <i>status</i>
(f7)	Falta de qualidade da formação docente
(f8)	Não exercício do ensino de matemática pelos professores licenciados

Fonte: produzido pelo autor.

Os temas apontados no Quadro 24 em tudo se assemelham ao que já foi discutido na seção anterior (categorias de A até E). Sendo assim, uma nova discussão de cada um deles corresponderia a uma duplicação desnecessária, a qual convém evitar. Cabe observar, no entanto, que o conteúdo das narrativas produzidas pelos depoentes na entrevista exploratória, consoante uma perspectiva mais próxima à conversação, é bastante semelhante àquele que

apareceu na entrevista semiestruturada, reafirmando sua presença nos universos consensuais e reificados de pensamento dos atores.

G. Os professores não-licenciados: problema ou solução?

Como observado nas discussões anteriores, a presença de professores não-licenciados em matemática, em Corrente, ensinando a disciplina nas salas de aula, apresentou-se como uma solução administrativa diante de um quadro de relativa escassez de docentes habilitados, em períodos anteriores. Tal situação vem se desvanecendo ao longo do tempo, na medida em que novos licenciados vão ingressando no mercado de trabalho, disputando as vagas disponíveis nas escolas.

Conforme o roteiro da entrevista semiestruturada, a quinta questão apresentada aos professores entrevistados e sexta para os gestores dizia respeito às suas considerações sobre o fato de que nem todos aqueles que ensinam matemática em Corrente possuem licenciatura na área. As respostas a esse questionamento encontram-se no Quadro 25.

Quadro 25 - Codificação G: o professor não-licenciado

Pesquisador: Como o senhor vê o fato de que nem todos os professores de matemática aqui em Corrente, têm a licenciatura em matemática? O senhor acha que isso é um problema?

Professor F: Sim. É um problema porque, quando você não tem a licenciatura, falta conhecimento ^(g1). Às vezes você tem a prática, mas não tem o conhecimento. Você tem que buscar, tem que andar os dois juntos. Prática e conhecimento. Tem que ter prática e conhecimento. Para você adquirir a prática, você tem que ter também o conhecimento. Ou, então, pelo menos buscar, ter o interesse de buscar, se você sempre oferece cursos que o povo... participar de cursos, participar de reciclagens, esses movimentos de simpósio. Às vezes, você vê professores acomodados. Alguns professores se acomodam, que ainda usam o livro amarelo. Estou criticando o meu colega, mas, estou dizendo que ainda existe, infelizmente, ainda existe. Não se pode citar nome, porque não se cita, mas, ainda existem professores que ainda usam o livro amarelo, e se você tomar o livro, ele não sabe ^(g1).

Pesquisador: E como o senhor acha que funciona para esses professores não terem a licenciatura? O desempenho deles, a qualidade deles, aqui para Corrente?

Professor F: Acabam prejudicando o andamento daquele aluno ^(g2). Como? Por exemplo, como se é um professor que é lá do sexto e sétimo ano. Aí quando o aluno chega lá no oitavo e nono, para pegar um professor que tem mais conhecimento... eu busco muito, para pegar eu lá, aí eu deparo com a deficiência, que falta lá atrás, grande, nem a tabuada ele sabe, às vezes. Já pegamos alunos aqui que chegam no oitavo ano e nono ano, sem saber a tabuada, chega lá no Instituto sem saber a tabuada ^(g2). Isso aí é deficiência de professores da base ^(g1). Falta base. Ainda digo para o senhor, a base maior está da primeira série até o quinto ano. Está bem aí. Aquele professor que não tem conhecimento, ele

vai lecionar na primeira série, porque ele não sabe ^(g1). Ele é fraco. Pega ele e bota lá, não sabendo que esses professores da base, eles têm que ser professor também que sabe, e que tem conhecimento e prática. Porque se ele não tiver conhecimento e prática, você não vai conseguir mudar... O Instituto é uma escola boa, mas se você recebe uma base ruim, acabam saindo alunos do Instituto Federal sem base. Não por que vocês são maus, porque vocês trabalham corretamente e tudo, mas não conseguem sanar todas aquelas lacunas, falhas, que aquele aluno deixou lá atrás. Ele acaba desistindo do curso, acaba... (Professor F, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Como você vê o fato de que nem todos os professores de matemática em Corrente têm a licenciatura em matemática? Você acha que isso é um problema?

Professora L: Grande. Porque se aqueles que fizeram matemática, eles têm, nós temos infelizmente, uma prática, digamos que pobre ^(g3), pedagogicamente, falando, de recursos, de pesquisas, de adequação da matemática à realidade do aluno, aqueles que passaram pela teoria e pela prática matemática, eles ainda não conseguiram desenvolver uma matemática efetiva nas nossas escolas, imagina aquele que faz com base no improvisado, com base naquilo que aprendeu quando foi aluno selecionando o conteúdo mais fácil, que é possível de ser ensinado! Então, é um prejuízo imenso ^(g2) a gente ter em sala professores de matemática que não são matemáticos, pedagogos dando aula de matemática de maneira banal, cumprindo uma necessidade de carga horária, porque naquela escola, não tem outra disciplina para ele ministrar, ou então, porque ele acha que dá conta, e muitas vezes o dar conta não é suficiente (Professora L, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Como você vê o fato de que nem todos os professores de matemática de Corrente são licenciados em matemática?

Professor D: Depois que surgiram algumas instituições na cidade fazendo as chamadas convalidações, muitos agrônomos, por falta de oportunidade na área deles, resolveram fazer esse processo para atuarem como professores, principalmente, na área de matemática. E isso foi feito tanto na área de matemática, como química e física, então agrônomos atuando na área de licenciatura, como professores de química, física e matemática. Isso tem provocado uma defasagem ^(g3), porque eles não são habilitados para estarem exercendo a profissão como professores. Eles não fizeram licenciaturas, são realmente engenheiros agrônomos. Aí, pelo fato de ter uma escassez, desemprego, as oportunidades são poucas, eles conseguiram migrar para a área da licenciatura, atuarem como licenciados, com a questão da convalidação.

Pesquisador: Você acha que essa questão de eles não serem licenciados e estarem dando aula de matemática, isso é um problema para a cidade?

Professor D: Acho que sim. Uma vez eu fui chamado até para completar a carga horária, dando aula de artes, eu falei que não iria porque eu era formado em matemática, e não iria dar aula de artes, então isso provoca um... reduz muito o desempenho, tanto do professor em sala de aula ^(g3), quanto na aprendizagem dos alunos, porque eles não vão conseguir aprender de uma forma correta e coerente ^(g2) porque realmente uma pessoa que foi habilitada, ou no caso, que foi licenciada, é habilitado a ensinar da forma correta, da forma coerente. Então, eles não têm todo esse procedimento, eles não passaram todo esse período, no caso, quatro anos, tendo toda essa preparação. Eles tiveram outra preparação, e em um curso que não sei nem se é dois anos, acho que é muito menos, eles são habilitados a exercerem o mesmo papel que nós que passamos quatro anos fazendo a habilitação na parte das licenciaturas. (Professor D, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Como você vê o fato de que nem todos os professores de matemática que dão aula aqui em Corrente tem o curso de licenciatura em matemática na área.

Professor B: Veja só, essa questão de fazer o curso de licenciatura em matemática é uma questão também de oportunidade. Eu acho que precisava mais, Corrente em si, oferecer mais cursos, fazer mais para aperfeiçoar os profissionais. Eu acho que mesmo o IFPI, o IFPI oferece, não é? Está

oferecendo alguns cursos. Mas eu acho que assim, por parte da prefeitura, eu acho que tem uma falha muito grande com relação em não trazer cursos gratuitos para os profissionais de matemática que trabalham efetivos. Os efetivos, para que eles possam mais aperfeiçoar e trabalhar mais... trazer mais uma qualidade de ensino melhor...

Pesquisador: e o professor sem a licenciatura que está na sala de aula...

Professor B: Sim, eles não aceitam mais. Não existe mais professor efetivo sem licenciatura em matemática. Existe contratado. Você me perguntou o que eu acho. Eu acho assim que não é correto, não é o ideal, não é adequado o profissional que não é habilitado exercer uma área que ele não tem o preparo, a habilitação.

Pesquisador: e na hora que esse pessoal chega na sala de aula, e aí?

Professor B: Aí, ele fica com aquela questão da... desacreditado. Acho que o aluno fica um pouco desconfiado do professor. A questão da insegurança. O aluno percebe a questão da insegurança tanto do professor ^(g1) como também... ele já se sente inferior. Alguns, não é que não tem a formação, às vezes ele se sentem até inferiores ao colega que está ali, outro colega trabalhando, nessa área ou em outra área, que tem a formação ^(g4). (Professor B, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Como você vê o fato de que nem todos os professores de matemática de Corrente são licenciados em matemática? Você acha que isso é um problema?

Professora E: É, porque eu vejo da minha formação o quanto que faz o diferencial o professor ser licenciado na área do que aquele que é colocado, que é formado para biologia e é colocado para matemática. O desenvolvimento da aula é de outra forma, porque além da didática, tem que ter conhecimento técnico e teórico da disciplina. E quando o professor é de outra área, ele não tem aquele domínio que você teria se você tivesse a licenciatura na matemática ^(g1). Eu acho isso a dificuldade, e que os alunos sentem desde a Educação Infantil até chegar no Ensino Médio ^(g2) e nossos reflexos estão aí, os dados que estão sendo lançados com essa reformulação do Ensino Médio, só esses dados estão sendo constatados, professores que na área de Educação Infantil e do Ensino Fundamental são lotados com uma disciplina em que não são licenciados. Os alunos chegam no Ensino Médio e sentem essa dificuldade porque vêm sem noção mínima das quatro operações ^(g2), a gente vê em nossa realidade de nossos alunos. (Professora E, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Como você vê o fato de quem nem todos os professores de matemática que atuam em Corrente são licenciados em matemática? Você acha que isso é um problema?

Professor A: Olha! É um problema na minha avaliação. Mas é preciso de que a gente saiba mensurar ou avaliar a dimensão desse problema. Porque a licenciatura, ela foi criada para formar professores de matemática, e aqui vai uma crítica direta aos cursos de licenciatura que eu conheço. As licenciaturas não têm formado professores desejáveis pelo sistema de ensino vigente no Brasil, quer seja privado, quer seja público, aqui em Corrente, ou fora de Corrente. E, na minha avaliação esse problema não está só na falta de ter a formação, mas nos próprios cursos de matemática, de formação de professores de matemática e de qualquer outra licenciatura. É um problema, sim, embora eu conheça realidades de profissionais muito competentes que não necessariamente fizeram o curso de licenciatura. Aqui na instituição, já passaram por aqui, e tem professores aqui, como somos uma escola técnica também, tem não licenciados, mas que exercem a atividade docente que é reconhecidamente por alunos, por eu aqui representando a gestão, pelos técnicos administrativos, que fazem excelente trabalho, na função docente. Então, é um problema, é. Mas é preciso saber trabalhar e ver o tamanho da dimensão desse problema.

Pesquisador: Mas no caso do ensino de matemática, aqui da cidade, como você vê a atuação desses profissionais aí que não tem a licenciatura? Reforçando a pergunta que eu fiz anteriormente...

Professor A: Uma tragédia...

Pesquisador: O que eu estou te dizendo é, vamos pensar, lá nas outras escolas públicas, qualquer uma aqui, eu pego um cara que às vezes tem pedagogia, tem magistério, tem sei lá o quê, não tem a licenciatura, e coloco esse cara lá para dar aula de matemática, ou a moça, seja lá quem for, como você vê isso?

Professor A: É uma tragédia no município. Eu digo isso porque eu conheço, sou oriundo desse sistema. E, eu aprendi matemática, o pouco que eu sei, numa experiência posterior a essa. Quase que um autoditatismo. Digo isso com muita propriedade porque os meus colegas não tiveram essa mesma oportunidade, não tiveram esse mesmo êxito. Como é que a gente pode estabelecer ou avaliar algo de forma positiva com resultados como os que a gente apresenta aqui? Eu digo aqui, oh, recebemos alunos aqui oriundos da rede municipal de Corrente que de trinta questões acertaram duas, ao passo que os alunos fazendo essa mesma prova na cidade de Teresina acertam vinte e nove, trinta questões, vinte e oito ^(g2). É esse sujeito que foge à lei das probabilidades. Então, é um problema gravíssimo, sabe, que repercute diretamente nesses índices que eu falei que na minha avaliação, privam, podam todas as gerações ^(g2), várias gerações que existiram até hoje de alunos, de pessoas que têm esse déficit na formação deles. Eu acredito muito no poder da atuação do professor enquanto sujeito que vai, efetivamente, conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Se nós temos esse elemento muito importante, o processo, não só ele, existem outras variáveis, mas esse personagem professor, ele é essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Se esse personagem, ele não tem a qualidade ou qualificação adequada ^(g1), o processo, na minha opinião, está fadado ao fracasso ^(g3). (Professor A, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Como o senhor vê o fato de que nem todos os professores de matemática aqui em Corrente têm a licenciatura específica de matemática? Às vezes, ele fez agronomia, às vezes ele fez a pedagogia...

Professor C: Ah então... desviar para essa área de matemática...

Pesquisador: ...então, o professor vai dar aula. O que senhor acha de o professor ser desviado para a matemática?

Professor C: É... é justamente a carência, não é? Está surgindo mais.... professores preparados... E tem a carência, igual você falou.

Pesquisador: E esse professor, que às vezes ele está ali desviado para a matemática, o senhor acha que isso é um problema para as escolas do município?

Professor C: Problema muito grande! Certo? Problema disso [inaudível] não precisava acontecer mais isso...

Pesquisador: É assim, na modernidade, digamos assim, a legislação exige mais aquele professor que já tem...

Professor C: É... capacidade... preparado... é...

Pesquisador: E aqui ainda tem essa carência ainda?

Professor C: Tem!

Pesquisador: E na hora que ele chega lá na escola, o que vai acontecer?

Professor C: Aí, as pessoas não acham, às vezes, oportunidade de trabalhar na área dele, pode dar... ele pega essa área, caso interesse ele.

Pesquisador: Às vezes falta um emprego...

Professor C: Um agrônomo, não tem [emprego]! Forma para agronomia, estuda mais é a questão da terra, aí, faltou emprego naquela área ali, tem a carência de matemática, ele aproveita a oportunidade, “pega o barco”, “pega o barco”, e tacha. Eu acho que é desse jeito, estou pensando assim dessa maneira. (Professor C, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Como você vê o fato de que nem todos os professores de matemática em Corrente são licenciados em matemática? Você acha que isso é um problema?

Professor I: Problema gravíssimo. Porque o correto mesmo, tem a questão da convalidação. O brasileiro tem esse hábito que já vem lá de cima errado. Pegar um professor e trabalhar uma convalidação em um ano. O que é isso de convalidação? É aquele professor que passa ali um ano, tem tanta carga horária de aula e aquele diploma dele, ele convalida na área que ele quer. Isso é só uma questão legal e burocrática. E deveria ser legal, burocrática, mas também visando a qualidade desse professor na questão de melhorar. Muitas vezes ele faz ali forçado, ou ele forma naquela... ou convalida seu diploma em matemática, ou convalida em química, ou convalida em física, faz uma convalidação para que? Para que legalmente ele possa estar em sala de aula. Porque uma hora chega uma fiscalização, busca alguma coisa, e ele é tirado de sala de aula. Certo? Então, essa convalidação é só... eu sou contra esse negócio. Porque o certo mesmo era investir numa formação continuada, não um ano, dois, três anos, que fizesse um curso que desse base, que desse mesmo recurso, desse um conhecimento com mais qualidade. E em um ano, eu acho muito pouco.

Pesquisador: E esses professores de matemática que não tem a licenciatura, o que você acha deles?

Professor I: Os professores de matemática que não têm a licenciatura, eles pagam um preço muito grande. Pagam um preço muito grande e deixam... além de pagar um preço muito grande por estar fazendo uma coisa que a lei é clara, que não é da alçada deles trabalharem com aquela disciplina, muitas vezes eles vão até pela questão da sobrevivência, de manter o emprego, de estar participando, mas, eles também têm consciência que aquele lugar não é o deles (g4). Então essa questão de dizer, por exemplo, o pedagogo que dá aula, é triste. O pedagogo antigamente tinha essa máscara de que tudo sabe um pouco. Não é bem assim. A realidade não é assim. O pedagogo em si, hoje, a lei, os estudos, são claros, ele é a parte pensante, a parte pedagógica da escola. O professor é a parte pedagógica? Sim. Mas o pedagógico específico. Então, suprir uma necessidade dessa carência, mas aí sem formação, não vai acontecer nunca um ensino com qualidade (g3). (Professor I, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Como você vê o fato de que nem todos os professores de matemática em Corrente possuem a licenciatura em matemática? Você acha que isso é um problema?

Professora J: Sim, é um problema porque aí vai acarretar tudo isso que nós já falamos, o aluno que não vai gostar da matemática básica, a geração inteira que vai... é... não vai gostar de matemática (g2), porque não teve o ensino (g3), como os professores passaram para ele era uma dificuldade enorme, era muito difícil, então, eles também... então, isso é... é terrível, para o ensino deles (g3), para a vida, para os alunos, para a geração... (g2) (Professora J, entrevista semiestruturada).

Fonte: produzido pelo autor.

As narrativas apresentadas no Quadro 25 designaram um conjunto de opiniões, crenças e concepções sobre o papel desempenhado pelo professor não-licenciado ao ensinar matemática em Corrente. Tais noções integram as representações sociais da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, visto revelarem uma epistemologia do trabalho docente que opõe conhecimento teórico e a prática de ensino, conforme se apreende da leitura dos trechos da entrevista apresentados.

Considerando-se o papel desempenhado pelo professor não-licenciado que atua no ensino de matemática nas escolas públicas de Corrente, as temáticas provenientes das narrativas desses atores encontram-se consolidadas no Quadro 26.

Quadro 26 – Tematização G

Rubrica	Codificação temática
(g1)	Falta de conhecimento do professor
(g2)	Prejuízo para os alunos
(g3)	Baixa qualidade do ensino
(g4)	Comprometimento da autoestima do professor

Fonte: produzido pelo autor.

Tais temas, ainda que tangenciassem a entrevista exploratória, foram tratados pelos depoentes sob um maior grau de profundidade quando da realização da entrevista semiestruturada e, por isso, serão agora discutidos com maior enlevo. Em seu conjunto, não causam estranhamento, fazendo parte de um senso comum sobre a escola, seus sujeitos e processos, imaginário social mais amplo que se vê diante da necessidade de avaliar o trabalho de um professor cuja atuação encontra-se distante da área em que foi, originalmente, formado.

O que a teoria das representações sociais pretende é descortinar as relações entre esses temas, apreendendo a lógica do senso comum: como pensam os atores de um determinado contexto social e de que maneira tais pensamentos criam uma conduta, uma prática, ou ainda, uma lógica de ação. Assim, mesmo que esses saberes façam parte de um senso comum, revelar de que maneira eles implicam condutas e atitudes dos atores que trabalham com educação, em Corrente, mostra-se importante, pois permite revelar as idiossincrasias inerentes aos processos de ensino-aprendizagem locais.

Nesse sentido, interessa saber, em termos epistemológicos e de lógicas de ação, como, para os atores sociais entrevistados, a falta de conhecimento de um professor de matemática (rubrica g1) se traduz em prejuízo para os alunos (rubrica g2) e baixa qualidade de ensino (rubrica g3). Por outro lado, objetiva-se descrever quais são as implicações para o próprio professor, considerando-se seu afeto e autoestima (rubrica g4), de sua condição de não-licenciado, no sistema escolar.

Inicialmente, cabe destacar a associação imediata feita pelos depoentes entre formação superior de licenciatura e posse de conhecimento. Assim é que o Professor F afirma “quando você não tem a licenciatura, falta conhecimento”. Mas, a que tipo de conhecimento ele se refere? Suas observações seguintes dão a entender que se trata do conhecimento específico da matéria ensinada, aquele que está contido no “livro amarelo”, visto que saberes práticos parecem presentes no discurso como possibilidade. No entanto, a atividade pedagógica, em si, não aparece na narrativa, ela mesma, como um objeto de conhecimento apreendido pela prática científica e, ao mesmo tempo, objeto que produz conhecimento para os professores. Assim, o

que se observa é uma desvalorização, ao nível dos discursos, dos saberes profissionais dos professores, visto que estes não são reconhecidos como conhecimento, e uma sobrevalorização dos saberes científicos dos conteúdos a serem ensinados, no caso, a matemática. A falta de conhecimento em relação aos conteúdos matemáticos é objetivada na noção de deficiência. De acordo com o Professor F, um professor de matemática que não sabe o conteúdo que ensina é um deficiente, um fraco. Para ele, a consequência da falta de conhecimento científico do professor de matemática é o prejuízo na aprendizagem dos alunos, esse acumulado ao longo do tempo e materializado, discursivamente, na imagem da ausência de conhecimentos da tabuada.

Considerando-se as condutas sociais, tais representações revelam duas práticas sociais presentes nesse contexto:

- I. No caso da administração pública, a lotação do professor que supostamente detém menor conhecimento em turmas da base do Ensino Fundamental, conforme afirmado pelo Professor F, com o argumento de que nelas o saber matemático exigido é menos complexo e sofisticado. Vê-se a materialização de uma ideia de que qualquer um “dá conta” de ensinar nesse nível de ensino, já que a matemática dos anos iniciais restringir-se-ia ao ensino das quatro operações e os fatos fundamentais, seleção de conteúdos “mais fáceis”, não exigindo maiores conhecimentos, conforme afirmado pela Professora L. Nos depoimentos, observa-se a não referenciação ao currículo de ensino de matemática, no que diz respeito aos blocos de conteúdo A) Espaço e Forma, B) Grandezas e Medidas e, C) Tratamento da Informação, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática (BRASIL, 1997), documento do Ministério da Educação⁹⁶. Trata-se de um discurso que reconhece e identifica nos anos iniciais do ensino fundamental, de maneira restritiva, apenas o ensino de aritmética (números e operações), negligenciando todo o resto.
- II. Com relação à prática pedagógica do professor, a reprodução daquilo que o docente experimentou durante a fase em que ele mesmo foi aluno, no ambiente escolar, conforme relatado pela Professora L.

Em relação à primeira prática, Gatti *et al.* (2010) afirmam que:

⁹⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um conjunto de documentos publicados pelo Ministério da Educação no ano de 1997 e que constituem a referência curricular atual de ensino das diferentes disciplinas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio até a entrada em vigor da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

[Outro] aspecto que merece destaque em relação à imagem da docência articula-se a certas noções preconcebidas de que para ensinar não é preciso ter formação específica. Apesar de os estudantes da pesquisa reconhecerem a complexidade e a exigência da carreira, a docência não é considerada por eles como uma profissão que detém um saber específico que a caracterize, que precisa ser aprendido e que a diferencie de outras profissões. Em relação às séries iniciais é ainda maior a percepção de que não é preciso preparo, basta apenas o cuidado (GATTI *et al.*, 2010, p. 197).

De outro lado, o que a narrativa do Professor F revelou foi uma epistemologia do ensino-aprendizagem de matemática que parte de um pressuposto de que tal processo deva acontecer de forma linear, do concreto para o abstrato, de que o saber matemático é um edifício que deve ser escalado da *base* até o topo. De acordo com Silva e Pires (2013, p. 250), tais pressupostos dizem ainda de uma concepção de ensino ancorada na transmissão do conhecimento do professor para o aluno, cabendo a estes apenas absorver, de maneira passiva, aquilo que professa ativamente o professor, não se levando em consideração que o aluno possa efetuar a ressignificação e a transformação desse saber em outro. Nesse sentido, os autores complementam:

A metáfora do edifício apregoa a necessidade de uma boa *base* ou de um alicerce sólido para poder se construir o “edifício do conhecimento”. É muito comum, no discurso de educadores, a ênfase dada a essa característica linear do currículo. Em geral, dizem que a Matemática é semelhante a um grande edifício, e a construção de cada andar depende da solidez do alicerce e da edificação dos andares precedentes. Essa convicção, além de reforçar a ideia de linearidade na abordagem dos conteúdos matemáticos, ainda os desvincula de suas possíveis relações e da impregnação mútua com a língua materna (SILVA, PIRES, 2013, p. 251, grifo meu).

A deficiência do professor, apontada pelo Professor F, portanto, corresponderia a um problema estrutural nas bases do edifício que representa o seu conhecimento matemático e, por conseguinte, impactaria diretamente na transmissão desse saber para os alunos. O professor deficiente seria aquele que foge de uma normalidade, esta concebida como um padrão de conhecimento, o que, a partir da leitura das demais narrativas, significaria ter o mesmo nível de saber de um matemático profissional.

Já a segunda atitude prática revelada pela Professora L, considerando-se as representações sociais elencadas, diz de um consenso, presente na literatura científica, revelado por Tardif (2000), de que os professores fazem, em grande medida, a reprodução nas salas de aula das práticas pedagógicas a que foram submetidos quando de seu processo inicial de escolarização. Sendo assim:

Em primeiro lugar, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e

sobretudo de sua história de vida escolar (Butt e Raymond, 1989⁹⁷; Carter e Doyle, 1996⁹⁸; Jordel, 1987⁹⁹, Raymond, no prelo a¹⁰⁰, no prelo b¹⁰¹; Richardson, 1996¹⁰²). Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar (Lortie, 1975¹⁰³). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo. Na América do Norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não conseguem mudá-los nem abalá-los (Wideen *et al.*, 1998¹⁰⁴). Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais. Por exemplo, Raymond, Butt e Yamagishi (1993)¹⁰⁵ observaram que, quando ocorriam problemas de disciplina em sala de aula, a tendência dos professores era reativar modelos de solução de conflitos que vinham de sua história familiar e escolar (TARDIF, 2000, p. 13-14).

Retomando o depoimento do Professor D, em relação ao ensino de matemática em Corrente, o fato de que o docente que ensina a disciplina tem ou não tem a posse de um diploma de licenciatura, obtido mediante um curso de formação presencial em uma instituição reconhecida na área, afeta sua identidade discursiva (GEE, 2008). Isso pode ser constatado por meio da observação de discursos externos ao sujeito, que promovem seu reconhecimento, o que se dá, nesse caso, a partir das imagens e concepções reveladas pelos outros. Na narrativa da Professora L, não houve o reconhecimento do não-licenciado, “professor que ensina matemática”, como um “professor de matemática”. Para ela, há uma identificação, ou correspondência, entre o professor de matemática e o matemático profissional, esse sim, considerado detentor do conhecimento científico. Os não-licenciados que se atrevem a lecionar a disciplina estão ali para “tapar um buraco”, achando que “dão conta”, estão para cumprir uma carga horária, causando, em sua visão, um grande dano: “Então, é um prejuízo imenso a gente

⁹⁷ BUTT, R. L.; RAYMOND, D. Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13 (4), p. 403-419. 1989

⁹⁸ CARTER, K.; DOYLE, W. Personal narrative and life history in learning to teach. In: SIKULA, J.; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (orgs.). *Handbook of Research on Teacher Education*. 2ª ed. Nova York: Macmillan, 1996.

⁹⁹ JORDELL, K. O. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3 (3), p. 165-177. 1987

¹⁰⁰ RAYMOND, D. Préconceptions des étudiants-maitres et rapports aux savoirs pédagogiques et didactiques. In: LENOIR, Y.; LEGAULT, F.; LESSARD, C. (orgs.). *L'articulation didactique-pédagogie: enjeu de formation à l'enseignement?* Quebec: Presses de l'Université Laval. (no prelo a).

¹⁰¹ RAYMOND, D. En formation à l'enseignement: des savoirs professionnels qui ont une longue histoire. In: LENOIR, Y. (org.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels*. (no prelo b).

¹⁰² RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J.; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (orgs.). *Handbook of research on teacher education*. 2ª ed. Nova York: Macmillan, 1996.

¹⁰³ LORTIE, D. C. *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

¹⁰⁴ WIDEEN, M.; MAYER-SMITH, J.; MOON, B. A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), p. 130-178, 1998.

¹⁰⁵ RAYMOND, D.; BUTT, R. L.; YAMAGISHI, R. Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale: approche autobiographique. In: GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M.; TARDIF, M. (orgs.). *Le savoir des enseignants: unité et diversité*. Montreal: Éditions Logiques, 1993.

ter em sala professores de matemática que não são matemáticos, pedagogos dando aula de matemática de maneira banal, cumprindo uma necessidade de carga horária” (Professora L, entrevista semiestruturada).

Para o Professor D, o docente não-licenciado está ali por uma simples formalidade permitida legalmente pela convalidação de suas formações originais em uma licenciatura. Sendo assim, mesmo essas convalidações não teriam a propriedade de alterar a identidade desses professores: “eles não fizeram licenciaturas, são *realmente* engenheiros agrônomos”. A palavra “realmente” diz daquilo que acontece no mundo real, tendo, nesse caso, valor de verdade. O sentido, portanto, é o de que a identidade verdadeira desses profissionais corresponderia à de um engenheiro e não a de um professor. Assim, mesmo a posse de um diploma de licenciado obtido por meio de uma convalidação, ou formação aligeirada, não promoveriam o reconhecimento da identidade desses docentes como professores de matemática. O Professor D, à maneira do Professor F e da Professora L, foi inequívoco em reafirmar o prejuízo causado ao processo de ensino-aprendizagem por estes professores não-licenciados ou “atuantes como licenciados”, segundo suas próprias palavras. Sendo assim, para esse depoente, há uma correspondência entre formação integral de licenciatura e ensinar de forma correta. Como consequência, em seu pensamento, é muito difícil para um não-licenciado ensinar de forma coerente.

O Professor B, no entanto, afirmou que as implicações da suposta falta de conhecimento do docente não-licenciado se voltariam contra ele mesmo, no que diz respeito à insegurança e vergonha com sua própria atuação. Sendo assim, à representação de que a um professor não-licenciado falta conhecimento se acrescenta uma outra, de caráter afetivo e identitário: a crença de que se lhe falta competência e habilidade de ensinar e um sentimento de inferioridade em relação aos demais professores. O professor não-licenciado, portanto, teria problemas de autoestima em decorrência da desconfiança dos outros sobre seu trabalho, o que foi traduzido pelo Professor B pelo termo “desacreditado”. O professor sem formação tem suas competências e habilidades desacreditadas, *a priori*, pelo seu entorno social, seja por seus pares, seja pelos alunos com os quais convive. A insegurança a que se refere o Professor B corresponderia a uma série de dúvidas e questionamentos desse professor sobre a imagem de si mesmo perante a sociedade, o que, por sua vez, é um problema, também, de identidade.

Já a Professora E faz uma associação entre formação de licenciatura e o bom andamento das aulas, revelando que para isso são necessários conhecimentos pedagógicos – traduzido pelo termo “didática” por ela utilizado – e saberes científicos específicos da disciplina. Para ela, a ausência desses conhecimentos tem como consequência o insucesso da

aprendizagem dos alunos, o que vem declarado no fato de que alunos chegam ao Ensino Médio sem o conhecimento das operações fundamentais. Como um ícone, a materialização discursiva da falta de conhecimento matemático se apresentou como não saber as quatro operações aritméticas elementares, fato narrado por mais de um depoente.

Sendo assim, no contexto educacional de Corrente, essas quatro operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão) atuam como um símbolo capital do conhecimento matemático. Há uma analogia, materializada no discurso, entre não saber essas operações e a não compreensão do conteúdo. Trata-se, pois, de uma objetivação, processo inerente às representações sociais. Sob o signo da falta de conhecimento das operações fundamentais, tem-se uma figura de comunicação bastante utilizada, no cotidiano, pelos atores da cena educacional local. Essas quatro operações constituiriam a base do conhecimento matemático, e é assim que esses sujeitos a elas se referem, com suas próprias palavras, denotando o edifício com a qual a matemática escolar pode ser comparada, conforme explicitado mais acima.

A objetivação, também, materializa a percepção do Professor A sobre a atuação de docentes não-licenciados em matemática, em Corrente, como uma “tragédia”. Na Grécia Antiga, as peças teatrais típicas desse gênero colocavam em cenas personagens heroicos que terminavam suas histórias sob destinos catastróficos e infaustos. Seu objetivo era suscitar o medo e o temor na plateia, de modo a chamar sua atenção para algum conselho ou recomendação. Objetivar a atuação dos professores não-licenciados em matemática, em Corrente, sob o signo da tragédia é dizer que o destino daqueles que se submetem ao processo de ensino-aprendizagem, tal qual o daqueles heróis, será a vivência de uma série de infortúnios. A tragédia, portanto, materializa, por seus próprios significados, o prejuízo educacional para a aprendizagem dos alunos (rubrica g2), a pouca eficácia do ensino devido a sua baixa qualidade (rubrica g3) e os problemas de autoestima do professor não-licenciado (rubrica g4), todos esses temas provenientes dos discursos dos professores entrevistados. O Professor A foi mais um a fazer uma correspondência entre a atuação desses profissionais, os quais, para ele, “não têm qualidade ou qualificação”, e o baixo desempenho dos alunos, dessa vez, sob a ótica do processo de avaliação.

O Professor C afirmou que os docentes licenciados são mais bem preparados que aqueles sem o título de licenciatura, sendo que, em sua opinião, não deveria mais haver não-licenciados em atuação nas escolas de Corrente, já que isso é um “problema muito grande”. O ingresso de tais profissionais no sistema educativo é visto por ele como uma oportunidade, objetivada na expressão “pegar o barco”. Já o Professor I viu na convalidação uma mera

formalidade, uma questão burocrática que atribui o título de licenciado a um profissional de outra área. O docente opôs o conhecimento obtido por meio dessa formação ao que se obtém em outras modalidades. Fazendo-se um paralelo com o que afirmou o Professor B, o Professor I também descreveu a questão da autoestima desses profissionais, os quais, em sua visão, ocupam um lugar que não lhes pertence e estão ali numa função marginal, apenas para garantirem sua sobrevivência. Tal visão é corroborada pela Professora J, a qual viu implicações negativas desse tipo de atuação para os professores, para os alunos e para a comunidade, conforme aquelas que foram descritas no Quadro 26.

Sendo assim, a solução administrativa de se colocar um professor não-licenciado para ensinar matemática foi narrada como um problema pelos professores e gestores, em Corrente.

H. Formação de licenciatura e formação pela prática: complemento ou oposição?

Muitos docentes, ao longo da entrevista exploratória, abordaram questões relacionadas à formação de licenciatura e a experiência prática cotidiana nas escolas, demonstrando relativa sobrevalorização da primeira em detrimento da segunda. Em suas concepções, a formação de licenciatura seria a única capaz de fornecer conhecimentos sólidos necessários ao exercício docente enquanto as ações práticas do professor, fruto de um conjunto de experiências empíricas de tentativas, erros e acertos, não seriam capazes de fornecer nenhum tipo de saber aos professores. Ainda que a literatura (MOREIRA, DAVID, 2010; TARDIF, 2014; GAUTHIER *et al.*, 2013; TARDIF, LESSARD, 2014) reconheça a importância do saber experiencial do professor de matemática, os atores em Corrente pareceram desvalorizar a experiência em sala de aula como fonte, ela mesma, de saberes e conhecimentos inerentes ao ensino e à prática pedagógica.

Sendo assim, retomei a questão durante a realização da entrevista semiestruturada, de modo a poder ter elementos que permitissem a comparação das respostas dos depoentes. Essa retomada se deu na sexta questão do roteiro de entrevista dos professores e na sétima questão proposta aos gestores. As narrativas dos professores diante desse questionamento se encontram reunidas no Quadro 27.

Quadro 27 - Codificação H: a licenciatura *versus* a prática

Pesquisador: Com base em sua experiência em Corrente, qual relação você faria entre a formação universitária específica (licenciatura) para a profissão docente e a formação que se obtém no exercício da prática? O que te leva a pensar assim?

Professor F: Eu acho assim, no meu ponto de vista, hoje nós temos o que? Nós temos uma universidade aqui em Corrente, que tem o curso específico de matemática, como o Instituto Federal e a Universidade Aberta. E acho que nós profissionais, estando mesmo já concursados, mesmo já com muito tempo de serviço, deveríamos fazer o curso, ir para dentro da universidade, e não ter vergonha de ir buscar o curso, de ir buscar o conhecimento, de ir buscar... ajuda na universidade... porque se você... nós tivermos essa coragem de ir até à universidade e pedir ajuda a vocês, vocês vão dar a colaboração (h1). Falta isso nos profissionais, essa consciência (h2). Eu vejo que às vezes ele não sabe, ele não tem conhecimento, e ele se sente orgulhoso (h7). Ele não teve... não... não... não, não é humilde para chegar até à universidade e dizer: não conheço, eu preciso conhecer, eu preciso buscar, eu quero fazer o curso de licenciatura, eu tenho dificuldade, mas eu quero a ajuda de vocês e vocês vem ajudar. E ajudar, no sentido, como? Vocês poderiam criar até um projeto, diante da procura, para criar um curso de aperfeiçoamento para aqueles professores, mesmo que não fosse totalmente um curso de licenciatura plena em matemática, mas um curso de aperfeiçoamento, de aperfeiçoamento, uma pós, um curso de extensão, uma pós-graduação específica para matemática do primeiro grau, ou do segundo grau, de acordo com a demanda. Mas falta isso no profissional de Corrente (h2). Não sei se em Corrente, eu falo de modo geral. Ele cruza os braços, ele diz eu já estou empregado, eu não vou mais sair daqui. Eu não estou nem aí, meu dinheiro vai entrar no meu contracheque todo mês (h8). Eu vejo, eles dizem assim... meu dinheiro entra todo mês, você aprendendo ou sem aprender... “mas você é besta! Você está preocupando com aluno filho dos outros?”, isso comigo. Não preocupa não, porque eu fico com pena, com dó do aluno. [...] nós temos também que buscar a autoestima. Como é que se busca a autoestima? Quando você busca o conhecimento, quando você busca tudo, é isso que eu digo para você, por isso que professor, para ele colocar em prática, ele também tem que buscar, ele não tem que ter medo de buscar o conhecimento para ele poder colocar em prática (h3). E esse professor aqui de Corrente, ele tem medo, ele não cresceu pelas vezes que ele não teve incentivo, pelas vezes... não tem coragem de buscar, não tem coragem de chegar (h8): Flávio, o senhor pode... eles sabem que vocês dão suporte, sabem, porque nas reuniões eu digo, eles acham que você está muito metido, que você está muito, sabe, muito diferente.

Pesquisador: Entendi. Mas, na outra entrevista, alguns professores falam que aprenderam a dar aula mais na prática, a universidade, às vezes, não é importante. O senhor concorda com isso? Que eles aprendem a dar aula só na prática?

Professor F: Não, concordo não, não concordo não. Você tem que buscar conhecimento na universidade, e colocar em prática (h3). O conhecimento da universidade é imprescindível, o que eu disse para você, o quanto eu tenho aprendido com vocês. A minha prática pedagógica, depois do Instituto Federal, mudou, ela mudou, ela mudou, ela mudou e eu tive a sorte de ter vários orientadores, cada um com sua prática, com sua grandeza, me passando, me ensinando, ser professor, mas eu não tenho que dizer, eu tenho trinta e um anos de carreira e ter vergonha de você que está iniciando, mas tem um conhecimento maior que o meu, e tem uma prática de universidade, que está me ensinando dentro do parâmetro moderno, é isso que a gente tem que buscar (h4). Você não pode ser aquele professor arcaico, antigo, você... do caderno vermelho, do caderno amarelo, não podemos ser esses professores, nós temos que não ter esse medo, não ter vergonha, buscar, se eu não souber alguma coisa, Flávio, eu não sei isso aqui, me ensina, me ensina isso aqui porque aí você me ensinando eu vou colocar em prática (h3), antes eu ia colocar em prática, de forma errada, sem saber (h3), então por que eu não vou buscar o conhecimento? O conhecimento, a universidade, ela é super importante.

Então, a universidade, ela é fundamental, fundamental. Eu vejo de grande importância, que é imprescindível, é indiscutível, nós não temos que discutir, temos que buscar o conhecimento, como é que eu vou colocar em prática aquilo que eu não sei (h3)? Como é que eu vou colocar? Eu não vou saber nem procurar, eu tenho que ter um pouco de conhecimento para poder buscar, eu posso até buscar o meu conhecimento, mais, através da prática... é claro, eu sempre digo para os alunos, que eu explico para os meus alunos é o seguinte, que aquilo que eles aprendem na universidade, quando eles chegam aqui, eles às vezes precisam modificar na hora de aplicar, mas ele precisa saber aquele conhecimento de lá para ele saber aplicar, porque aqui, ele vai adaptar à realidade daqui (h10). O senhor é professor e o senhor sabe disso, que tem coisa que você ouve lá na universidade que você não aplica aqui, que não dá para aplicar, não é verdade? Mas que você pega, você tem o conhecimento, e aquilo que dá para adaptar aqui você vai adaptar (h10).

Pesquisador: Sem saber nada de lá...

Professor F: Não tem condição, não pode. Foi o que eu disse para você, eu tive muita dificuldade, o que me abriu... a... a... que eu tinha o conhecimento só do ensino é... é... é o Ensino Médio, era do São José e do Instituto (IBC), depois que eu fiz esses cursos, em Teresina, que eu fiz na UESPI, e agora com esse reforço que vocês vem dando, que o IFPI vem dando, eu tenho aprendido muito. Então, eu agradeço muito essa oportunidade até de trabalhar com vocês, de você vir me escutar, estou aberto, pode programar o que quiser, se eu errar pode falar, não tem isso. Então, é isso aí, e a gente nunca deve se sentir o rei, a gente deve sempre procurar, saber que tem alguém assim cheio de saber, porque não posso comparar o meu conhecimento com o da universidade, não tem lógica (h4), as pessoas da universidade têm muito mais conhecimento, tem muito mais (h4) ... eu posso até ter mais tempo de carreira, mas não o tem o conhecimento que vocês têm (h4). Entendeu? (Professor F, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Com base na sua experiência de Corrente, qual é a relação que você faria entre a formação universitária específica, no caso a licenciatura para a profissão docente, e aquela formação que se obtém no exercício da prática?

Professora L: Olha, aqui em Corrente, a gente vivencia as duas realidades que você traz. Isso aí é fato. Uma coisa, nós temos professores que estão há vários anos na sala de aula, que foram efetivados devido ao tempo de serviço que já tinham, não poderiam ser substituídos e eles se acomodam nessa prática do dia a dia, da atividade como anterior, da prova como anterior, o que deu certo naquela turma vai dar nessa turma também (h8), então, eles consideram a prática o suficiente para ensinar efetivamente bem, com resultados (h5). Já quem passa por uma faculdade, vê a importância de se aprender a teoria antes mesmo da prática (h3), de conhecer, de discutir, de ver os pontos positivos, pontos negativos, de ver novas metodologias, de discutir teorias, para levar isso para a sala de aula, primeiro por um estágio, aonde a sala vai ser um laboratório de experiências, onde ele vai poder amadurecer a ideia e comprovar essas teorias, e depois, futuramente, como professor licenciado em matemática. Então, eu destaco a importância dessa licenciatura. Porque nós temos aquele professor, aqui na cidade, nós temos aquele professor que fez uma licenciatura para se aposentar com um salário melhor. Então, ele não valorizou realmente o que aprendeu. Ele passou pela faculdade, a faculdade passou por ele, e as metodologias, e as práticas permaneceram as mesmas, não mudaram. Mudou o seu diploma, mudou o seu nível, no entanto, de escolaridade, mas, não mudou a sua prática pedagógica. E quem faz a licenciatura efetiva, com o intuito de aprender, com o intuito de melhorar, com o intuito de mudar e amadurecer a sua prática pedagógica, é visível a diferença de resultado, no final de um ano letivo. Você vê ele se apaixonar pela disciplina, e junto com isso, ele leva os alunos. Porque tem professor que faz com que o aluno aprenda matemática e aprenda a gostar? Nem todo aluno vê a matemática como bicho-de-sete-cabeças (h6). Mas, o professor que faz isso é o professor que entende o real valor na vida do aluno, a necessidade de ele aprender metodologias diferentes, de

ele ter a capacidade de resolução e não só de dedução, eu imagino que seja ^(h6). Então, aquele aluno que faz o cálculo, e resolve no [inaudível]. Ou que não leve em consideração a estrutura da matemática, apenas o resultado. Chegou no resultado, é o que importa ^(h6). Então, eu levanto assim a importância da licenciatura de matemática, como qualquer uma outra disciplina, como fundamental, como necessária à prática diária da sala de aula, para que a gente tenha uma visão de teoria e prática aliadas ao aprendizado ^(h3). Nós vivemos em uma sociedade em que é necessário incentivar o nosso aluno a pensar, a construir conhecimento e a buscar por si próprio, não só reproduzir o que o professor falou esse ano e que no ano posterior falará a mesma coisa ^(h6). Então, nós precisamos de professores com ideias diferenciadas para que a gente possa ter alunos com ideias diferenciadas também. Para que esse professor seja modelo, seja exemplo a ser seguido, e não só algo a ser reproduzido. (Professora L, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Com base em sua experiência em Corrente, qual relação você faria entre a formação universitária específica de licenciatura para a profissão docente e a formação que se obtém no exercício da prática? O que te leva a pensar assim?

Professor D: Eu acho assim, na minha visão, tem um ditado que diz “toda regra tem exceção”. Pode ser que tenha um ou dois, que vão conseguir se sair bem pelo fato de, quando chegarem na sala de aula, com a prática, no dia a dia, eles vão conseguir se habituar, que com certeza, de cara, uns meses de aula, eles não vão conseguir dizer que foram bem sem ter o curso de licenciatura. Porque querendo ou não, todos os cursos passamos no mínimo quatro anos na universidade, e você não sai um especialista de lá, você sai com muitas lacunas, todos saem. E você vai preenchendo essas lacunas através de vários tipos de especializações, como pós, mestrado, doutorado, e a vivência e a prática de sala de aula ^(h10). Então, quem passa pela licenciatura, com certeza está mais habilitado e capacitado para lidar com os problemas e as dificuldades da sala de aula ^(h4). Ele já sabe que vai ter, ele sabe como preencher e resolver cada situação. Já quem não tem essa preparação, vai sofrer algumas e muitas dificuldades. Com o tempo, ele vai conseguir se habituar àquela prática e pode conseguir, sim, dar uma aula de qualidade. Só que ele de cara, já chegar e já dizer que não, que não teve nenhum problema, eu acho que isso não é verdade, que todos têm. No início não é fácil para ninguém.

Pesquisador: E mesmo a longo prazo, esse professor que não tem a licenciatura, como fica para ele dar aula? Você acha que a atuação dele é a mesma coisa de quem tem a licenciatura?

Professor D: Não é não. Mesmo a longo prazo, o que ele vai conseguir é aquela... por exemplo, ele vai dar aula no Ensino Médio, ele vai ficar um pouco engessado, ele não vai ter habilidades e artifícios diferenciados que a preparação na universidade, naquela formação, lhe garante ^(h5). Ele vai ficar um professor engessado, porque? Porque ele não teve certos conhecimentos, ele não adquiriu certos conhecimentos e certas estratégias que você vai ter onde ^(h7)? No curso. Na licenciatura. Ele vai no máximo conseguir dar uma aula básica, uma aula normal, podendo recorrer a outros métodos, alguma coisa diferente, em relação à tecnologia ^(h5). Mas, aquela preparação para uma dificuldade, uma estratégia diferente, uma habilidade nova, isso ele adquire pela licenciatura.

Pesquisador: Na sua opinião, você acha que quando o professor não tem a formação específica na área, falta conhecimento matemático para ele dar aula?

Professor D: Falta, porque, principalmente uma coisa que eu aprendi muito na universidade, o professor fala “ah, aqui você explica desse jeito, e ali você explica dessa outra forma. Fiquem atentos que vocês vão ser professores de matemática e vocês devem observar bem o rigor matemático” ^(h6). Então, eles nunca ouviram falar disso, porque eles não passaram pela graduação ^(h7), e a matemática em si, ela tem todas as ferramentas e toda uma estrutura a ser obedecida ^(h6). Senão, o aluno vai aprender muita coisa de forma errada e equivocada ^(h5). Então, eles não vão ter essa preparação, eles não vão ter esse conhecimento ^(h7). Então, querendo ou não, eles vão ensinar algumas noções. Realmente, aquele conteúdo que você tem que aprofundar, que você tem que detalhar, você tem que apresentar uma demonstração, principalmente, eles não vão conseguir ^(h5).

Pesquisador: Com base em sua experiência em Corrente, qual relação você faria entre a formação universitária específica (licenciatura) para a profissão docente e a formação que se obtém no exercício da prática? O que te leva a pensar assim?

Professor B: A gente tem que valorizar também a prática, lógico, não só a teoria, mas também precisamos da prática (h4). Mas a questão maior é a habilitação. Lógico que existem também professores que são habilitados que não tem tanta prática quanto aquele que não é habilitado. Aí tem essa diferença. Eu acho assim, que o professor tem... se ele quer realmente ter sucesso na sua profissão, ele tem que ter, realmente, focar naquela disciplina. Ele tem que realmente fazer o curso e não parar por aí. Ele tem que fazer o curso naquela área em que ele está trabalhando, fazer o curso, fazer uma pós-graduação, fazer daquela área que está trabalhando... (h1)

Pesquisador: O professor só da prática, você acha que ele consegue...

Professor B: Ele tem, ele tem, ele não tem o respaldo de trabalhar, de forma completa, adequada, quanto o professor que tem a habilitação (h9).

Pesquisador: O que você quer dizer com respaldo?

Professor B: Segurança, também, segurança, ele ter mais... o professor que tem apenas a prática e não tem habilitação, não tem tanta segurança, não está preparado cem por cento, para trabalhar (h9). A não ser que ele tenha uma continuidade, há muito tempo que venha trabalhando, mas, como eu te falei, requer, requer... requer um trabalho mais considerável assim com relação a habilitação. Eu acho que precisa mais aperfeiçoar (h1).

Pesquisador: Com base em sua experiência em Corrente, que relação você faria entre a formação universitária específica da licenciatura, para a profissão docente, e a formação que se obtém no exercício da prática? O que te leva a pensar assim?

Professora E: Você quer ver o que eu relaciono o conteúdo que eu vejo no ensino superior com minha didática que eu aplico em sala de aula?

Pesquisador: Também. A questão da relação entre aquilo que você aprende na faculdade e a sala de aula, e depois aquilo que você aprende na prática da sala de aula e a própria sala de aula. Entendeu?

Professora E: Eu acho que não seria nesse caso, é importante a licenciatura, por quê? Às vezes, você só quer ser mero reprodutor de algo que você está lendo, passa para o aluno, mero copiador. Você não consegue transformar aquele conteúdo que muitas vezes o aluno não entende com o livro, numa forma didática, que você transmita, que você aprenda na faculdade. Muitas das teorias e das comprovações que a gente tem no livro didático, que a gente trabalha na sala de aula, a gente vê na universidade. Porque aquela fórmula é daquele jeito? A nossa famosa fórmula de Bhaskara, porque ela surgiu? Geralmente, nós... eu, na minha época em que eu fui estudante, meu professor só colocou a fórmula: “desenvolve!”. Ele não me explicou porque eu estava usando aquele famoso “delta” (h6). E que na licenciatura você caça demonstrar, ver as demonstrações, teorema, os axiomas, que você consegue comprovar: olha, isso aqui veio disso aluno, é daqui que eu tirei. Aquela fórmula de volume de uma pirâmide ser um terço da base vezes a altura, veio de que? Da fragmentação de um cubo em três partes. Veja uma visualização (h6). Quando você aprende isso na faculdade que você transforma e traz uma linguagem para o seu aluno, você consegue desenvolver um trabalho melhor e consegue explicar que não é apenas para decorar, para fazer uma prova de vestibular, você vai aplicar muitas vezes na sua vida, dependendo do ramo que você vai investir na sua área de formação (h10). Porque, às vezes, não, a matemática não é importante, porque só vai usar na escola. Não! Se você esparramar para o curso de engenharia, você vai precisar daqueles conhecimentos bem mais aprofundados, você tem que ter base de onde saiu aquilo ali, de qual foi a origem daquilo. Você só colocar o resumo, a fórmula, aplica aí, faz os exemplos... o mundo hoje quer você contextualizado, que você disserte o que você está falando, não é só você escrever em números, mas que você disserte como você chegou naquele processo (h6). Eu acho que na universidade, a gente tem esse embasamento. Mesmo que a gente já tenha a prática da sala de aula, mas, você consegue acho que ampliar sua visão, [inaudível]

o livro didático, que a gente sabe que é bem resumido ^(h1). E quando a gente estuda na licenciatura, você passa a olhar o livro didático, que ele é só, o único suporte seu. Você tem que complementar com outros temas.

Pesquisador: E os professores aqui de Corrente que às vezes dizem que aprenderam a dar aula pela prática, que não tiveram a formação de licenciatura na faculdade, mas eles deram aula assim mesmo. Como você vê isso?

Professora E: Acho que pessoas que não se abrem para o novo e para as reformulações, querem que o conhecimento e os estudos sejam iguais a vinte ou trinta anos atrás, e a gente tem que acompanhar a modernidade ^(h8). Nós temos que ver o que o nosso tempo quer. Quais os objetivos deles e o que eu posso fazer para chamar a atenção desses alunos, porque os nossos resultados, nós estamos vendo gerações futuras que não têm embasamento do mínimo, chegou ao Ensino Médio sem ter aquela base, que teria que ter para atingir um grau maior ^(h6) ... porque não estão tendo justificativa do porquê estudar aquele determinado conteúdo. Eles não estão levando, associando o conteúdo para o seu dia a dia. Que é a questão de você utilizar a matemática, exemplos do dia a dia, relacionados com o conteúdo, que faz com o aluno entenda ^(h6), ah, por isso que acontece isso. (Professora E, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Com base na sua experiência aqui de Corrente, que relação você faria entre a formação universitária específica, no caso, a licenciatura para a profissão docente, e aquela formação que se obtém no exercício da prática?

Professor A: Esse é um debate que serve a todos os profissionais que em algum momento fizeram ou fazem licenciatura e são admitidos a lecionar. A formação profissional é essencial, na minha avaliação, para o desenvolvimento adequado, propositivo, do processo de ensino e aprendizagem ^(h1). Não vou desqualificar a experiência e a prática que se adquire ao longo da atividade profissional, mas, eu vou usar uma analogia, viagem de carro com três motoristas distintos, um que teve sua formação na escola, formação de condutores, desde as suas primeiras lições na arte, na prática de dirigir, eu considero dirigir até uma arte, e outro que aprendeu vendo os outros fazerem e conseguiu sua habilitação depois. Não tem comparação, na condução, no entendimento, na visão de processo, de como se compreende o processo e como o outro se compreende no outro processo, e aqui, para falar especificamente em educação. Para você... e aqui uma crítica direta a esse segundo grupo [da prática], eu conheço as pessoas que, talvez eu possa estar enganado, mas essa é minha opinião, não têm compreensão do mundo fora da atividade prática que eles tiveram, ou seja, eles ficaram reféns do que eles vivenciaram na sala de aula junto daqueles com os quais eles teriam que ensinar ^(h5). Eles não tiveram a formação para estar ali. Aprenderam fazendo ^(h5). Com quem? Quais foram os currículos que eles aprenderam? Qual foi a discussão e a crítica dessa prática que eles fizeram? Certo? Daí que eu avalio que a formação é muito importante, porque, em tese, um curso de formação tem profissionais habilitados para isso, instituições qualificadas e compostas de profissionais, estrutura física etc. etc. para isso, cursos que passaram pelo crivo de toda uma comunidade de especialistas, cursos que foram submetidos a avaliações externas de profissionais que são competentíssimos para definir isso, agências nacionais que validaram esses cursos por núcleos que passaram por todo o conhecimento, eu vou dizer, ocidental, porque o cara estuda matemática desde os pré-socráticos até Stephen Hawking, que é um físico... e outros mais recentes, mas enfim. Esse currículo foi enxugado, próprio, para professores daquela formação, daquele curso e tal. Então, um sujeito que vai diretamente para a prática, sem ter essa formação, não tem essa visão, não teve esse mundo que o forma para atuar ali, embora, ele tenha a prática dele, tenha a experiência dele ^(h5). Talvez ele seja um profissional até bom, certo? Mas, carece dessa formação. Aí, você imagina, um profissional desse, que tem toda essa prática, se tivesse tido um curso de formação dele, o que ele não seria? E eu conheço professores, eu fui aluno de professores que não passaram pela licenciatura e são bons professores, mas, hoje, depois de ter essa experiência enquanto docente, e essa formação que eu tive, consigo observar a quantidade

de lacunas que eu tive, com os professores que eu avaliava, e eu continuo avaliando que são bons professores, mas, que têm suas deficiências pela formação que não tiveram (h9). Olha, eu tive professor de biologia que era engenheiro agrônomo, professor de química que era agrônomo, professor de história que era formado em contabilidade, professor de geografia que era formado em contabilidade, professor de história, aqui em Corrente, que era bacharel em direito, professor de matemática que era licenciado em física, ou, nem tinha a licenciatura em física ainda, tinha abandonado o curso pela metade. E, professor de educação física que era motorista de táxi, e por aí vai... então, eu percebo, olha... o professor de inglês... a única coisa que eu sei de inglês é o verbo *to be*, aprendido aqui no Ensino Médio de Corrente, e as cores, e os números, aquela coisa ainda que a gente vê nas primeiras letras de qualquer ensino formal, hoje, decente, no Brasil. Então, assim, a formação profissional é essencial para a atividade docente. (Professor A, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Com base em sua experiência em Corrente, qual relação você faria entre a formação universitária específica da licenciatura para a profissão docente e a formação que se obtém no exercício da prática? O que te leva a pensar assim?

Professor C: Ah, só na prática, não dá (h9)! Por que eu mesmo não sou formado em matemática, mas, eu tenho feito vários cursinhos... de matemática... trabalhar na área... Gestão... várias coisas... de matemática. Isso aí ajuda muito. Só [com] a prática, ele não faz nada (h9).

Pesquisador: Então, mesmo para o professor, ele tem que estar fazendo...

Professor C: Mesmo que ele não tenha aquele curso específico, ele tem que fazer o curso, aperfeiçoar (h1) [inaudível].

Pesquisador: Com base em sua experiência em Corrente, qual relação você faria entre a formação universitária específica de licenciatura para a profissão docente e a formação que se obtém no exercício da prática? O que te leva a pensar assim?

Professor I: Esses professores que colocam que aprenderam no chão, na prática, no dia a dia, isso é uma concepção particular deles. Certo? Eu, por exemplo... quando ele vai dentro de uma sala de uma turma que é bacharel em matemática, que ele começa a assistir uma aula dentro do curso específico, ele vê que ali é outro mundo. Ele diz que aprendeu ou que tem a prática, tem a experiência do dia a dia, aquilo ali pode ser até um escudo, uma desculpa. Mas ele tem que ter consciência que mesmo dando essa matemática do dia a dia, essa prática do dia a dia, esse conhecimento é muito, mas muito limitado (h9). No dia que mudar o livro, que mudar qualquer coisa diferente, ele não vai saber. E outra coisa, esse professor que trabalha dessa forma aí, você pode ver que ele não utiliza o livro de matemática nem 40%. Ele escolhe dois, três, quatro, cinco conteúdos para o ano todinho, conteúdo que ele tenha afinidade, conteúdo que ele supostamente domina e aplica durante o ano. Aquilo ali fica fácil para ele (h5). Os outros do livro, ele não tem... aí é que está. Aí é que eu coloquei... falta, essa carência... os outros conteúdos. Porque eles não dizem a geometria, por exemplo, em Corrente? Quase ninguém aqui tem conhecimento em geometria (h6). É nítido quando você coloca um aluno para falar sobre um triângulo, perguntar o que é um cateto de um triângulo, se perguntar um aluno, concluindo aí o Ensino Fundamental, a questão de uma bissetriz, a questão do próprio teorema de Pitágoras, que é uma área particular da trigonometria, poucos sabem. Porque poucos sabem? Porque esse professor que é da prática, que é do dia a dia ou que não tem a formação não trabalhou quase nenhum conteúdo com ele (h5). Porque esse professor tem a deficiência (h7). E aí, o seguinte, quando esse aluno chega aqui no Ensino Médio do Instituto Federal, no curso técnico, ele vem quase analfabeto. Vem com conhecimento limitado daquele professor limitado que atribui três ou quatro conteúdos ao longo do ano.

Pesquisador: E a questão da formação na universidade, o que você acha que ela poderia fazer por Corrente?

Professor I: Olha, a formação na universidade, hoje é o seguinte, eu sou professor há vinte anos em sala de aula, eu sou defensor, eu namoro com a seguinte ideia. O Brasil tem uma forma errada de

olhar para a educação. Isso aí está claro. Desde que começou aqui com a Família Real, só investe lá no curso superior. E onde deveria se investir na base... então é o seguinte, a base da educação brasileira, quase não existe. É nessa base aí que se deve colocar o professor com a formação adequada, certo? Oh, nós temos as duas Coreias que são referência na educação hoje, uma Finlândia, uma Suíça, um Chile. O Chile bem aqui vizinho nosso é referência em educação, para você ver. Eles são melhores do que a gente? Não. Não. Investimento real na base, na formação continuada dos professores. Aqui no Brasil é salário, é não sei o que, é isso, é aquilo, não. Começa a ter um olhar especial voltado para a base tanto na formação do aluno como na formação do professor. Ou seja, que o professor de matemática da base seja realmente formado em matemática. Para aí sim não ser um conhecimento limitado. Ser um conhecimento mais amplo, esse aluno saber ao menos o que é um cateto de um triângulo, saber o mínimo de uma geometria, e ele não sabe, a realidade nossa é essa, [o professor] não sabe. (Professor I, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: Com base na sua experiência aqui de Corrente, que relação você faria entre a formação universitária específica, no caso, a licenciatura para a profissão docente, e aquela formação que os professores dizem que obtém lá na prática?

Professora J: Certo. Nós poderíamos pegar dois pontos e que são essenciais, necessários. A prática de quem já disse, alguém que disse “eu tenho e prática e vou”, e a formação. As duas têm... mesmo tendo a prática, professor, tem que ter a formação do nível superior ^(h1). Eu acredito que tendo essa prática e tendo nível superior, isso junto, é uma maravilha. Agora, dizer: “ah eu tenho uma prática e eu fui para a sala de aula e eu acho muito bom”, eu não acho que isso é o suficiente ^(h9). Por que o aluno disse que se não fosse o ensino superior, ele não entraria na sala? Porque é justamente ali que a gente vai descobrir as formas de ensinar, da melhor forma possível, a matemática. É ali que a gente vai conhecer novas pessoas com novas práticas. Então, só a prática em si, eu não acho que é viável ^(h9). Tem que ter as duas coisas. A prática e o conhecimento do nível... passar pela universidade. Porque, só a prática, é muito complicado ^(h3). Eu talvez esteja aqui dizendo que dois mais dois é igual a quatro para o meu aluno quando na verdade, talvez, nem eu tenha certeza disso. E a forma de passar esse dois mais dois? Talvez na universidade eu consiga formas melhores de passar esse conhecimento. Talvez? Não. Eu tenho certeza de que consegue formas melhores de passar esse conhecimento! ^(h9) Passou pela prática, pela universidade, e não pode parar, tem que ter essa formação e dar continuidade a essa formação. Inovando, para que a matemática não seja tão esse bicho-papão e que ninguém [não] queira fazer um curso de matemática e que seus alunos não queiram, também, fazer um curso de matemática. É por aí que você vê a enorme carência hoje em Corrente. Você vai para a rede estadual, tem dois professores, hoje talvez tenha mais. Quatro ou cinco concursados, e que fez um nível superior e você vai para a rede municipal, também, da mesma forma. Justamente, porque vem de uma geração inteira que o professor disse: eu sou professor de matemática porque eu aprendi sozinho, eu não precisei... e aí a forma de passar é totalmente ruim, fora dos padrões de como deveria ensinar matemática, que às vezes é tão fácil e se torna difícil porque você não conhece ^(h5). Certo?

Pesquisador: Mesmo naquela lista que vocês me deram, tinha vinte e poucos professores. Tinha uma certa quantidade deles com licenciatura em matemática e tinha outra que não tinha a formação. Mesmo aqueles que têm a formação em matemática, digamos assim o diploma, mesmo eles não ocupam na prefeitura o cargo de matemática, digamos assim?

Professora J: Não. Hoje, ele está na sala de aula como professor de matemática, acho que nós não temos nem um que tem a formação e que não esteja ministrando a aula de matemática...

Pesquisador: Mas caso seja necessário, ele pode estar em outra...

Professora J: Pode estar em outra área. Pode sim...

Pesquisador: Ou pode estar...

Professora J: ...uma física, uma língua portuguesa, até com a língua portuguesa, se houver necessidade, porque quando ele faz o concurso, ele não foi especificado: “você é professor de matemática!”. Não teve isso.

Pesquisador: A partir do momento em que a prefeitura, então, fizer um concurso para a área, é que vai...

Professora J: Aí, sim, eu vou ser professor de matemática, eu não quero... eu não vou ser lotado para ministrar história, por exemplo. Não vou. Geografia. Eu vou ser lotado para eu trabalhar com matemática.

Pesquisador: Agora, o caso da matemática é mais emblemático porque você disse que os professores têm uma certa aversão.

Professora J: Têm.

Pesquisador: Então, aqueles que têm a formação acabam... pegando... porque...

Professora J: Isso... com certeza... (Professora J, entrevista semiestruturada)

Fonte: produzido pelo autor.

A sequência de narrativas acima, produzidas pelos professores, é bastante complexa e traz um conjunto de temas diversificados, os quais exibem a riqueza e a pluralidade de pensamentos desses atores quando se veem diante da necessidade de apontar a relação entre docência, saber e formação. Tais temas são apresentados no Quadro 28.

Quadro 28 – Tematização H

Rubrica	Codificação temática
(h1)	Necessidade de buscar conhecimento/formação
(h2)	Baixo interesse no saber disciplinar e/ou universitário
(h3)	Relação entre conhecimento teórico e prático
(h4)	Hierarquização do conhecimento
(h5)	Atividade docente baseada no senso prático
(h6)	Concepção de ensino de matemática
(h7)	Desconhecimento dos saberes disciplinares e curriculares
(h8)	Acomodação ao <i>status quo</i> e medo da mudança
(h9)	Insuficiência do conhecimento prático
(h10)	Adaptação/transformação do saber teórico universitário no âmbito da prática

Fonte: produzido pelo autor.

Inicialmente, cabe observar que grande parte dos discursos fez referência à necessidade de que os professores busquem conhecimentos e saberes nas instituições universitárias, o que também se expressou pela afirmação de que os professores deveriam buscar formação profissional, no âmbito da universidade, a fim de bem exercerem suas atividades de ensino (rubrica h1). Por outro lado, alguns depoentes relataram o baixo interesse da classe docente (correntina e demais) no saber teórico/disciplinar que é oferecido mediante a formação (inicial ou continuada) universitária (rubrica h2), o que teria relação tanto com um

processo de acomodação à situação que aí está quanto com o receio de mudanças numa trajetória profissional que já se encontra consolidada (rubrica h8).

Por meio das narrativas apresentadas, é possível perceber que a relação entre conhecimento teórico oferecido pelas instituições de ensino superior, *locus* por excelência de formação de professores no Brasil, e o saber que se obtém por meio da experiência prática de ensino, vivenciada pelos docentes em suas salas de aula, quando de seu exercício profissional, foi muitas vezes expressada pelos sujeitos da pesquisa de forma conflituosa (rubrica h3). Ora se preconizou que a prática dos professores e os saberes mobilizados nessa experiência deveriam ser integrados em sua atividade profissional, ora o que se viu foi que estes saberes de origem prática deveriam ser abandonados, porque equivocados, em nome das teorias que são ensinadas nos cursos de licenciatura. Desse modo, saberes institucionalizados nos cursos de licenciatura e saberes da prática, originados do ato mesmo de ensinar e das experiências que lhe advém, foram hierarquizados sob diferentes vieses (rubrica h4).

Tal hierarquia pressupõe, muitas vezes, a inferioridade dos saberes que se originam das atividades profissionais dos professores. O ensino que se baseia no senso comum (rubrica h5) presente entre os professores, alicerçado apenas nas representações e concepções socialmente construídas nas atividades práticas cotidianas, descrito em vários trechos das narrativas (rubrica h5), foi duramente criticado pelo fato de pressupor desconhecimento dos saberes científicos disciplinares e curriculares inerentes à matemática e seu ensino (rubrica h7). Tais concepções e representações, fruto do senso comum presente entre os atores do cotidiano escolar, foram apontadas como insuficientes para se garantir a qualidade e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem (rubrica h9).

As entrevistas também apontaram diferentes concepções sobre o ensino de matemática (rubrica h6) bem como a adaptação e deformação que o saber teórico universitário sofre no âmbito da prática docente em sala de aula (rubrica h10). No primeiro caso, trata-se de diferentes concepções pedagógicas, cada uma delas fruto de “um movimento de polarização ‘espontâneo’, aí verificado, [que] tende a valorizar: ou (a) o professor, ou (b) o aluno, ou (c) as relações entre professor e aluno” (BECKER, 2012a, p. 9). Becker (2012a, 2012b, 2012c) afirma que se trata de concepções pedagógicas distintas que traduzem diferentes epistemologias do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Em sua obra *Epistemologia do professor*, Becker (2012a) denominou tais práticas pedagógicas, respectivamente, como: 1) pedagogia centrada no professor, cuja fundamentação epistemológica se assenta no empirismo, 2) pedagogia centrada no aluno, cuja alicerce epistemológico se dá, em sua maior parte, pelo apriorismo (inatista ou maturacionista) e, por

fim, 3) pedagogia centrada na relação entre professor e aluno, tendo por pano de fundo epistemológico o interacionismo construtivista. Tais modelos pedagógicos, os quais traduzem diferentes pressupostos epistemológicos atribuídos ao ato de ensinar foram reformulados na apresentação que Becker (2012c) faz em sua obra *Educação e construção do conhecimento*, sendo agora denominados, respectivamente de: 1) pedagogia diretiva, 2) pedagogia não diretiva e, 3) pedagogia relacional. Tais pedagogias traduzem, nas salas de aula, diferentes visões de mundo sobre as relações que o sujeito do conhecimento em processo de aprendizagem (aluno) estabelece com os objetos de conhecimento (mundo, saberes, disciplinas, conteúdos), enfatizando ora o papel dos objetos sobre o sujeito, ora a ação inata do sujeito na tentativa de compreender os objetos, ora as modificações sucessivas que ocorrem tanto ao nível do sujeito quanto ao nível do objeto quando esses encontram em relação.

Sendo assim, ora se narrou que o ensino de matemática, em Corrente, se faz por transmissão de conhecimento do professor para o aluno, ora o que se viu foi a preconização de uma pedagogia denominada pelos atores de “construtivista”, bem como afirmação da presença, nos docentes e nos estudantes, de saberes que lhes são próprios ou particulares, despertados por sua “vocação”, “habilidade” ou “afinidade” naturais com o conteúdo a ser ensinado, “buscados por si próprios”, como afirmou a Professora L. Os depoentes não explicitaram os mecanismos pelos quais se d a a constru o do conhecimento matemático, corrompendo tanto o sentido dessa concep o de ensino quando a ela se imbu  o sentido de transmitir, passar ou transferir conhecimento do professor para o aluno quanto do papel e a o do professor nesse processo.

Já no segundo caso, os discursos dos entrevistados se coadunam ao que afirma Tardif (2014) sobre a insuficiência do conhecimento universitário para a prática dos professores, os quais, sobretudo nos primeiros anos da carreira, escolhem entre os saberes que adquiriram no âmbito da universidade o que será rejeitado e o que será reavaliado e adaptado às circunstâncias perante o “choque da ‘dura realidade’ das turmas e das salas de aula” (p. 51).

A pergunta apresentada aos entrevistados, cujas respostas agora são analisadas, colocou em destaque o problema do conhecimento mobilizado pelos professores em seu exercício profissional. Para Tardif (2014), trata-se de conhecimentos de diferentes espécies com origens as mais diversificadas: “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educa o e da pedagogia) e experienciais” (p. 33).

O Professor F observou uma acomodac o dos professores não-licenciados   situa o profissional em que se encontram, deixando de buscar forma o universitária por vergonha, por medo ou por preguiça. Sua compreensão do saber docente diz que a teoria

precede a prática: “você tem que buscar conhecimento na universidade e colocar em prática”. Assim, em sua concepção, não há um conhecimento que nasce do próprio ato de ensinar. Há, sim, em seu campo de representação, um saber teórico (curricular, disciplinar, pedagógico) que, apreendido pelo ator em uma experiência de formação, pode ser posto em prática. Isso se dá não sem transformação de um tipo de saber em outro, visto que há lacunas na formação universitária, como observado nos próprios depoimentos, que apenas a prática docente pode preencher, o que se encontra de acordo com Tardif (2014). Em sua narrativa, o Professor F afirmou: “aquilo que eles aprendem na universidade, quando eles chegam aqui [na escola], eles às vezes precisam modificar na hora de aplicar, mas ele precisa saber aquele conhecimento de lá para ele saber aplicar, porque aqui, ele vai adaptar à realidade daqui”. Em sequência: “tem coisa que você ouve lá na universidade que você não aplica aqui, que não dá para aplicar, não é verdade? Mas que você pega, você tem o conhecimento, e aquilo que dá para adaptar aqui você vai adaptar”.

Para Tardif (2014, p. 51) trata-se de uma posição crítica dos professores em relação ao saber universitário, que expressa a observação que fazem os docentes em relação à defasagem e à distância entre um tipo de saber e o outro:

É exatamente em relação a estes objetos-condições que se estabelece uma defasagem, uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação. Alguns docentes vivem essa distância como um choque (o choque da “dura realidade” das turmas e da sala de aula) quando de seus primeiros anos de ensino. Ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. Em alguns, essa descoberta provoca a rejeição pura e simples de sua formação anterior e a certeza de que o professor é o único responsável pelo seu sucesso. Em outros, ela provoca uma reavaliação (alguns cursos foram úteis, outros não). E finalmente, em outros, ela suscita julgamentos mais relativos (por exemplo: “minha formação me serviu na organização dos cursos, na apresentação do material pedagógico” ou então “não se pode pedir à universidade para realizar uma missão impossível”). (TARDIF, 2014, p. 51).

Observa-se ainda, em seu discurso, que o Professor F hierarquizou o saber docente, afirmando que o conhecimento teórico obtido na universidade é superior aos conhecimentos adquiridos no âmbito da prática pedagógica em sala de aula. De acordo com seu depoimento, mesmo tendo um grande tempo de carreira, isso não é suficiente para ter um conhecimento comparável ao da universidade.

De modo semelhante ao Professor F, a Professora L apresentou o conhecimento teórico como algo anterior à prática e também o fato de que os professores não-licenciados em matemática, e que ensinam o conteúdo, encontram-se acomodados. Considerando-se as narrativas, há uma oposição entre docentes licenciados e não-licenciados, comparação entre

duas realidades laborais denunciada pelo uso do advérbio “já”. Os professores licenciados seriam aqueles que aprendem previamente uma teoria que é posta em prática em sala de aula, enquanto os professores não-licenciados veem apenas os saberes de ordem prática, sem validade ou comprovação científica de eficácia, aprendidos no ato mesmo de ensinar, como suficientes para ensinar. Contrariamente ao que afirma Tardif (2014), explicitado logo acima, para a Professora L o exercício prático da docência é o momento de “comprovar” as teorias obtidas na licenciatura, permitindo aos professores licenciados adquirir uma nova didática que expressa uma concepção particular, mais aprazível, da matemática e seu ensino: “Nem todo aluno vê a matemática como bicho-de-sete-cabeças. Mas, o professor que faz isso é o professor que entende o real valor da matemática na vida do aluno, a necessidade de ele aprender metodologias diferentes, de ele ter a capacidade de resolução e não só de dedução, eu imagino que seja”. À licenciatura, portanto, em sua visão, caberia desmistificar a matemática como a pior disciplina do currículo, deixando-a acessível mediante a adoção de novas práticas pedagógicas traduzidas, nas narrativas, como “novas metodologias”.

A Professora L revelou ainda uma concepção de ensino que deveria se pautar pela possibilidade de permitir aos alunos a construção do conhecimento e não apenas a reprodução daquilo que o professor diz e faz. Seu depoimento, portanto, foi uma crítica que ela justificou como uma necessidade de nossa sociedade e de nossa época, à pedagogia centrada no professor, a qual “tende a valorizar relações hierárquicas que, em nome da *transmissão* do conhecimento, acabam por produzir ditadores, por um lado, e indivíduos subservientes, anulados em sua capacidade criativa, por outro” (BECKER, 2012a, p. 9, grifos do autor).

À semelhança do Professor F, o Professor D expressou, em sua narrativa, as lacunas na formação dos professores considerando-se seus conhecimentos e saberes, como pode ser observado no trecho: “querendo ou não, [em] todos os cursos passamos no mínimo quatro anos na universidade, e você não sai um especialista de lá, você sai com muitas lacunas, todos saem”. Tais lacunas seriam, em sua visão, preenchidas por meio da formação continuada e, também, pela prática de sala de aula. O início da prática pedagógica é visto por ele como um momento de dificuldades para os docentes principiantes. Nos dizeres de Tardif (2014, p. 51), é quando o professor é posto à prova, precisando demonstrar para a comunidade em que se insere que é capaz de ensinar. Para o Professor D, a aquisição de saberes é um processo que ocorre em um movimento temporal do *sujeito que ensina* pela aquisição de certos hábitos que fixam a “liturgia” da escola, os ritos da sala de aula e os códigos de conduta de professores e alunos, como se pode observar: “com o tempo, ele vai conseguir se habituar àquela prática e pode conseguir, sim, dar uma aula de qualidade”. Tal afirmação vai ao encontro do que afirma Tardif

(2014, p. 51): “a experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional”.

Além disso, a formação proporcionada pela licenciatura seria a responsável, nas concepções do Professor D, por fazer com que os professores de matemática adquiram certas representações sobre a disciplina e o seu ensino. Termos como “rigor”, “demonstrações” e “estrutura” revelam determinadas visões sobre a matemática, partilhadas pela comunidade que lida com esse conteúdo e o ensina. Fugir de tais premissas seria ensinar os alunos de forma errada: “Senão, o aluno vai aprender muita coisa de forma errada e equivocada”.

Por outro lado, o Professor B sublinhou a necessidade de valorização também da prática. Se a prática é algo que precisa de ser mais valorizado, então não se tem dado importância a ela suficientemente. Percebe-se, novamente, a ideia de hierarquização de teoria e prática, sendo que essa última ocupa posição de inferioridade, visto que precisaria de ser redescoberta, ressignificada e valorizada. Como o Professor D, o Professor B destacou a importância da formação inicial e continuada, únicas capazes, em sua concepção, de garantir o sucesso do professor e de sua prática. Sua visão também associa o tempo de experiência ao *habitus*, que ele traduziu por “segurança”.

A narrativa da Professora E vai ao encontro do que afirmou a Professora L quanto à crítica à pedagogia centrada no professor ou diretiva, descrita por Becker (2012a, 2012c). Tal pedagogia pressupõe que o educador apenas reproduz o que já está escrito e que, ao aluno cabe, portanto, apenas a cópia, de forma acrítica, do conteúdo determinado pelo professor. O depoimento da Professora E revelou uma concepção de ensino-aprendizagem que toma por necessário a compreensão das origens dos saberes disciplinares da matemática: os porquês das fórmulas, suas deduções e demonstrações, por fim, uma visão de matemática alicerçada nos saberes aprendidos na universidade. Os conhecimentos pedagógicos obtidos no âmbito da licenciatura possibilitariam ainda a transposição didática do conteúdo (PAIS, 2001. p. 12), ou seja, a transformação de um saber disciplinar e curricular em saber ensinável. A questão da formação, para a Professora E, seria a possibilidade de acompanhar a evolução temporal dos processos de ensino-aprendizagem da matemática. Como o Professor F, a Professora E explicitou, em seu discurso, certa acomodação dos professores de matemática de Corrente, os quais ela não tem percebido se mobilizando para ampliarem sua formação e seus conhecimentos.

A importância do saber universitário se travestiu como formação profissional, para o Professor A. Estabeleceu-se, assim, em seu depoimento, a crítica, por meio de variados

questionamentos, ao “aprender fazendo” que traduz a prática pedagógica alicerçada apenas nos saberes práticos apreendidos na sala de aula. A licenciatura seria, para o Professor A, metaforicamente, o altar privilegiado para a aquisição de um conhecimento validado cientificamente pelos pares – comunidade de especialistas – e pelas instituições. A ausência de saber científico entre os professores não-licenciados foi objetivada, em sua fala, por meio do termo “deficiências”. A deficiência, como forma de discurso, dá um tom de anormalidade – perda ou anomalia de uma estrutura – aos professores que carecem da formação de licenciatura, o que teria por consequências lacunas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O Professor C veio corroborar essa visão de que a formação de licenciatura se mostra como essencial aos professores. O mesmo admitiu que, mesmo não tendo a formação inicial, viu-se com a necessidade de fazer “vários cursinhos”, de modo a aperfeiçoar seus conhecimentos que o possibilitassem ensinar a disciplina. Já o Professor I tomou a si mesmo como exemplo para afirmar que os professores não-licenciados se escoram sob o signo da experiência prática para não se fragilizarem diante da necessidade de conhecimento teórico e universitário: “ele diz que aprendeu ou que tem a prática, tem a experiência do dia a dia, aquilo ali pode ser até um escudo, uma desculpa”. Esse professor observou as limitações da prática pedagógica baseada apenas no senso comum, na experiência: “essa matemática do dia a dia, essa prática do dia a dia, esse conhecimento é muito, mas muito, limitado. No dia que mudar o livro, que mudar qualquer coisa diferente, ele não vai saber. E outra coisa, esse professor que trabalha dessa forma aí, você pode ver que ele não utiliza o livro de matemática nem 40%. Ele escolhe dois, três, quatro, cinco conteúdos para o ano todinho, conteúdo que ele tenha afinidade, conteúdo que ele supostamente domina e aplica durante o ano. Aquilo ali fica fácil para ele”. Tais limitações foram também traduzidas por ele com o uso do termo “deficiências”, semelhantemente ao Professor A. As consequências são as mesmas apontadas pelos outros professores, quais sejam, prejuízos na formação dos alunos, conforme pode ser notado no trecho: “quando esse aluno chega aqui no Ensino Médio do Instituto Federal, no curso técnico, ele vem quase analfabeto. Vem com conhecimento limitado daquele professor limitado que atribui três ou quatro conteúdos ao longo do ano”.

Já a Professora J colocou a importância de teoria e prática estarem em um mesmo patamar, nenhum superior ao outro, compreendendo ambos como bastante necessários ao desenvolvimento profissional dos professores. Seu depoimento revelou uma concepção de ensino-aprendizagem que se dá via transmissão, o que se pode notar pelo uso do verbo “passar”, conforme o relato: “E a forma de passar esse ‘dois mais dois’? Talvez na universidade eu consiga formas melhores de passar esse conhecimento. Talvez? Não. Eu tenho certeza de que

consegue formas melhores de passar esse conhecimento”. Para a professora, a carência de professores licenciados em matemática foi associada à carência de formação, o orgulho dos professores de terem aprendido sozinhos, fazendo pela prática, sem formação. Como consequência, tem-se, em sua visão, a inadequação do ensino, já que os professores não podem passar o conhecimento que não possuem e o fazem de modo equivocado. Nesse sentido, em seu depoimento, nota-se que essa seria a causa de a matemática ser considerada o “bicho-papão” das disciplinas, reificação das dificuldades dos alunos e também dos professores em desenvolverem um processo de ensino-aprendizagem da matemática escolar adequado diante de um conhecimento que não possuem e que não têm como aprender.

A questão do concurso e a fragilidade da lotação docente no âmbito da rede municipal de ensino voltaram à tônica da narrativa da Professora J sob o estímulo de mais questionamentos, de modo a esclarecer sua visão sobre o assunto e correlacioná-la à questão do saber docente. Sendo assim, ficou claro que os professores pertencentes ao sistema municipal de ensino possuem lotação flutuante, podendo atuar em disciplinas de acordo com as necessidades das escolas ao longo do ano letivo, o que nem sempre apresenta correlação com a formação inicial que tiveram nem com o saber que demonstram conhecer. Quando os professores ingressam no sistema municipal de ensino, não há sua fixação em disciplinas, na ocupação dos cargos, o que possibilita que um professor possa atuar com matemática por um determinado período de tempo e, em outra época, possa lecionar outro conteúdo. Esse fato possibilita ainda o rearranjo dos professores de acordo com a política, o que é consequência de outros problemas como o clientelismo e o personalismo, conforme explicitado acima na Categoria E (questões de natureza política).

Analisados os dados que se originaram na entrevista semiestruturada nas questões comuns a professores e gestores, apresento agora a análise das questões propostas, exclusivamente, aos gestores.

5.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: questões específicas propostas aos gestores

Esta terceira seção apresenta os resultados das questões que foram apresentadas na entrevista semiestruturada apenas aos gestores. Segundo o roteiro proposto a eles, trata-se da quarta e da quinta questão. A análise segue os padrões e indexações anteriores.

I. Que dificuldades a carência traz? Como reduzi-la?

A quarta pergunta feita aos gestores propunha, em caso de uma percepção positiva acerca da existência do que se pode denominar de carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, investigar que ações eles poderiam propor para diminuir esse quadro de escassez e que dificuldades essas atitudes poderiam trazer. Já a quinta questão que lhes foi proposta perguntava sobre as consequências, traduzidas como dificuldades, que essa carência traria tanto para o trabalho que esses gestores desenvolvem quanto para a cidade de Corrente.

Por serem respostas a questões de temática parecida, as narrativas produzidas pelos depoentes, ao responderem a quarta e quinta questões, mostraram-se discursivamente complementares, de modo que realizei a análise de ambas as perguntas simultaneamente.

O Quadro 29 apresenta as narrativas dos depoentes em relação aos questionamentos realizados.

Quadro 29 - Codificação I: consequências da carência e como diminuí-la

Pesquisador: O que você considera que pode ser feito para diminuir esse quadro de carência ou de escassez? Teria como se minimizar essa questão de algum modo?

Professor A: Tem como minimizar e tem como resolver o problema, na minha opinião. Primeira coisa, ampliar o número de cursos de formação de professores ⁽ⁱ¹⁾. Nesse aspecto, acredito que o Instituto Federal do Piauí veio contribuir para isso. Por que é a primeira instituição que oferece regularmente quarenta vagas anuais para esse tipo de formação, ou seja, o curso de licenciatura em matemática. Segundo, e aí é uma questão mais complexa que abrange até questão da valorização docente em nosso país, que seria um grande esforço coletivo e nacional de repensar e valorizar efetivamente a carreira docente ⁽ⁱ²⁾, para que não houvesse essa distorção que eu falei agora a pouco: pessoas graduadas em matemática não atuarem como docentes de matemática e isso advém de uma série de condições que são adversas para o exercício da docência, entre elas, remuneração, condições de trabalho, excesso de carga horária de trabalho, que acabam desestimulando os profissionais que são formados nessa área a não exercerem a sua profissão. Então, no meu entendimento, as duas medidas principais seriam essas, oferta do número de cursos de formação ⁽ⁱ¹⁾, já citei um que tem uma atividade recente, embora tenham formado algumas turmas, mas ainda há a carência, e também a valorização do profissional docente como um todo ⁽ⁱ²⁾. Existe um terceiro aspecto que eu poderia ressaltar, na minha avaliação, que é qualificar professores que já estão atuando na área de matemática e não tem a formação para tal ⁽ⁱ¹⁾. Isso é muito comum no município. E não só no município de Corrente, eu digo isso conhecendo a realidade de Teresina e de algumas cidades do interior do Maranhão. Professores que são licenciados em física, licenciados em química, trabalhando como professor de matemática. Professores que são bacharéis em engenharia, qualquer que seja ela, civil, agrária etc., bacharel em contabilidade, bacharel em administração, também atuam como professores de matemática e, tem boa parte deles que aceitariam, como de fato já tem um programa como o PARFOR, de formar esses professores na área específica, consertando essa distorção.

Pesquisador: E o que você vê, em termos de dificuldades, para seu trabalho e para a cidade? As dificuldades que essa escassez ou essa carência provocam para você, para a cidade?

Professor A: Certo. Eu vou citar aqui duas, complementando a minha resposta anterior. Embora a escola não tenha problema no funcionamento dela, em virtude dessa escassez, nós temos um problema que a gente pode dizer que chega até nós “de tabela”, que é a enorme dificuldade, o déficit na formação básica do nosso aluno que aqui ingressa ⁽ⁱ³⁾ tanto oriundo do Ensino Fundamental quanto oriundo do Ensino Médio ao ingressar nos cursos que nós temos. Então, essa é uma dificuldade que, na minha avaliação, advém de inúmeros fatores, entre os quais, falta de professores de matemática lá na educação fundamental e básica, no município. Uma outra questão é, os índices que avaliam o ensino básico, o Ensino Fundamental, no município de Corrente, são muito baixos. Os resultados são muito baixos. O IDEB, a gente observa... A gente observa que o nosso aluno, ele chega aqui sem base. Ele não tem estrutura e as provas são de português e matemática. Tivemos casos de aluno que num conjunto de trinta questões, ele acertou duas. E eu percebo uma repercussão dessa carência na cidade, além desse baixo índice, e aqui não tem nenhuma questão científica, é você na vivência cotidiana, na sua relação com o outro, na sua práxis diária, observar que as pessoas enxergam ou tem um conceito de matemática como um mundo adverso ⁽ⁱ⁴⁾. Colocam matemática como um bicho-de-sete-cabeças, como uma disciplina inacessível, como uma disciplina muito difícil e como algo que eles não têm capacidade de aprender, como uma disciplina que... é... como é que eu posso dizer aqui... ela é... inacessível, certo? E aí, acaba tendo uma rejeição muito grande da matemática. As pessoas entendem que, de uma forma geral, a matemática é algo que acaba sendo desprestigiada e por conta dessa dificuldade, deixada em segundo plano, e talvez daí advém uma outra percepção de mundo que a matemática seria uma atividade, uma disciplina desimportante, porque inacessível é, diz nada com coisa nenhuma, cabeça dessa pessoa que não tem uma formação prévia, com qualidade, com desenvolvimento cognitivo, possa compreender a linguagem da matemática. Essas pessoas acabam desprezando ou menosprezando, diminuindo a importância dessa disciplina na sua formação enquanto sujeito, enquanto profissional ⁽ⁱ⁴⁾. (Professor A, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: O que você considera que pode ser feito para diminuir esse quadro de carência ou de escassez de professores de matemática aqui em Corrente?

Professora J: Bom, a primeira coisa que deveria ser feita acho que já está acontecendo que são as universidades oferecerem o curso ⁽ⁱ¹⁾ e os professores estarem aderindo e fazendo esse curso. Segundo passo, é que as instituições de ensino façam concurso para a área de matemática, que ainda não houve na rede municipal o concurso, mas para matemática não tem ⁽ⁱ⁷⁾. Na rede estadual, nós, em Corrente, nós também não temos professores. Nós tínhamos dois professores, só, e agora acredito que tenha uma média de quatro... não tenho certeza, na rede estadual. Na rede municipal nós não temos nem um professor concursado. Nós temos com a formação, mas não tem concursado. E com a formação ele não atende na área de matemática. Geralmente ele atende... ele ministra aula de história, de geografia, de outra área ou mesmo no Ensino Fundamental menor, de primeiro ao quinto ano.

Pesquisador: Você fala concursado. Concursado para a vaga específica de matemática?

Professora J: Para a vaga específica de matemática. Nós não temos. Nós não tivemos nenhum concurso. Acho que é a segunda... segunda... segundo... tomada de decisão pelos... pelos... administradores é fazer um concurso destinado aos professores de matemática ⁽ⁱ⁷⁾, para a área de matemática.

Pesquisador: Enquanto gestor, quais são as dificuldades que você percebeu para enfrentar essa questão da escassez de professores de matemática?

Professora J: Bom, um dos primeiros era a formação, uma coisa que a gente percebeu. Nesses quatro anos, nós tivemos a formação do professor, mas, mesmo assim a gente tinha algumas dificuldades de fazer esse professor atuar na sua área ⁽ⁱ⁸⁾. Primeiro, eu só quero atuar no sexto ano, porque a

matemática é mais fácil. Eu... eu só quero atuar até o sétimo ano, porque eu não sei a matemática do nono ano. Então, a gente percebe também que ainda tem uma carência nessa formação do professor, no ensino superior. Ele ainda não se sente capaz de ministrar aula no nono ano, no Ensino Médio. Para o Ensino Médio é mais o estado, mas na rede municipal, por exemplo, a gente acha professor que é formado na área de matemática que não quer estar ministrando a aula de matemática ⁽ⁱ⁸⁾, porque ainda não se acha capaz de ministrar aula ⁽ⁱ⁶⁾.

Pesquisador: Então, quer dizer, mesmo o professor tendo o diploma, isso não significa que ele tenha o conhecimento?

Professora J: É por isso que nós criamos uma gerência, para dar formação para os professores, em especial matemática, a área de ciências, e língua portuguesa, mas especialmente matemática, e fizemos justamente para os professores buscarem, tem outros cursos que a Secretaria Municipal de Educação fez a adesão, por exemplo, que dão uma base muito boa para os professores que são da área de matemática e os professores, também, que são do primeiro ao quinto ano, mas que eles têm foco, principalmente, na matemática, e língua portuguesa.

Pesquisador: Enquanto gestora, quais as dificuldades que a escassez ou carência de professores de matemática provocam no seu trabalho e na cidade de Corrente?

Professora J: Principalmente, para a cidade. Porque a gente vai ter aí uma geração de, primeiro, não gostar de matemática ⁽ⁱ⁴⁾, e de não aprender ⁽ⁱ³⁾, de fato, de talvez...

Pesquisador: Geração de...?

Professora J: Geração de alunos, uma geração inteira que não gosta de matemática ⁽ⁱ⁴⁾, que acha a matemática a disciplina mais difícil, porque geralmente, porque nós temos o professor com essa formação, nós não temos o professor ainda com formação que busque o ensino de matemática de uma forma mais lúdica, ou de uma forma diferenciada, que não seja o giz, e o quadro, e aquela conta interminável que os alunos acham extremamente difícil ⁽ⁱ⁶⁾. Esse é um prejuízo muito mais para as gerações que estão hoje no Ensino Fundamental, que é de responsabilidade do município, para a cidade, do que para a própria gestão. Então, um dos problemas que a gestão tem que enfrentar é esse. Além da formação de nível superior, dar formação continuada desse professor ⁽ⁱ¹⁾. (Professora J, entrevista semiestruturada).

Pesquisador: O que você acha que poderia ser feito para diminuir esse quadro de escassez de professores de matemática aqui em Corrente? Teria como minimizar essa questão, de alguma forma?

Professora L: Temos sim. Em se tratando de educação, nada é impossível de se reverter as situações. E na questão da falta do professor de matemática, eu acho que, primeiro, um trabalho de motivação, porque muitas vezes, também, falta, o professor pensa, eu nunca gostei de matemática, nunca me dei bem em matemática, portanto, eu não serei um bom professor de matemática ⁽ⁱ⁴⁾. Então, eu acho que uma questão, um trabalho de conscientização, de que a matemática é uma disciplina necessária, importante para a formação do cidadão, e que não é nenhum bicho-de-sete-cabeças ⁽ⁱ⁴⁾. Que ela é possível de ser aprendida tanto quanto as outras disciplinas. Então, a partir daí, oferecer cursos de formação complementar como também, abrir turmas de formação a nível superior e que deem a apoio a esses professores, como também, inovação tecnológica ⁽ⁱ¹⁾. Porque hoje a gente vê que a matemática tem muitos outros meios de ensino e de estudo, mas, nem tanto o professor, nem mesmo tem conhecimento disso.

Pesquisador: Ocupando aqui um cargo de gestão, quais as dificuldades que você teria enfrentado ou que você ainda a enfrentar para diminuir essa questão da escassez aqui de professor de matemática?

Professora L: Quais teriam sido as medidas, assim?

Pesquisador: É. Isso...

Professora L: O que eu percebi é que, em todas as áreas, é mais fácil a gente fazer curso. Até porque nós temos profissionais à disposição, para realizar esses cursos, na área de educação fundamental

menor. Quando passamos para um nível mais elevado, onde a matemática exige um pouco mais de conhecimento, de prática, e técnicas de ensino, é onde a gente esbarra na dificuldade maior, tanto para o professor que está disponível a estudar, como também, aqueles que tenham práticas suficientes para ensinar o professor a dar aulas melhores ⁽ⁱ⁵⁾. Acho que essa foi a dificuldade maior que nós encontramos. E o recurso que nós encontramos para, não para resolver a escassez, mas no intuito de amenizar um pouco, talvez, foi essa parceria em cursos com a UAB, cursos com a UESPI e com o Instituto Federal, através de formação complementar e também turmas do PARFOR, como segunda licenciatura, para os professores da rede municipal.

Pesquisador: Também, enquanto gestora, quais as dificuldades que essa escassez de professores de matemática provoca para o seu trabalho ou para a cidade de Corrente, em si?

Professora L: Diretamente, no meu trabalho, a dificuldade é de conseguir o pessoal que trabalha a matemática ⁽ⁱ⁶⁾. Para a cidade, é um prejuízo assim que muitas vezes não é visível, não é perceptível para quem está lá fora. Mas, nós temos hoje na rede municipal, professores e alunos que vivenciam uma matemática mediana, e que isso vai se refletir lá na frente num concurso, numa formação superior ⁽ⁱ³⁾ e também na formação de professores na área de matemática, de profissionais bacharéis ou licenciados ⁽ⁱ⁶⁾. Mas, o que acontece? Nós temos professores que vieram de uma matemática mediana, e que na sala estão reproduzindo essa mesma matemática. Então, é aquele professor que ensina o mínimo, que escolhe dentro do livro o conteúdo mais fácil por não se ver capaz de ensinar conteúdos com técnicas mais aprimoradas e achar que o aluno também não tem capacidade desta aprendizagem. Então, é uma situação que vira uma bola de neve, um círculo vicioso e vai repetindo ano a ano e daqui a cinco, seis anos, nós teremos mais turmas que estão saindo do Ensino Fundamental com uma matemática básica sem condições de desenvolver pesquisas, trabalhos, numa sociedade mais matemática, digamos assim ⁽ⁱ³⁾. (Professora L, entrevista semiestruturada).

Fonte: produzido pelo autor.

O Quadro 29 condensa os apontamentos de três gestores, atuantes em Corrente, entrevistados ao longo desta pesquisa. Eles apontaram as consequências do fenômeno que denominam carência de professores, no caso, licenciados em matemática, para atuação na região, bem como possíveis estratégias que poderiam ser empregadas para diminuir essa situação, além das dificuldades educacionais que essa escassez traria tanto para o trabalho que desenvolvem como para a cidade.

Cabe destacar que estas duas questões ocorreram, na entrevista, posteriormente à outra, que perguntava se os professores acreditavam na existência de um fenômeno que pudesse ser denominado de carência de professores licenciados em matemática, em Corrente. Assim, as perguntas agora analisadas requeriam uma resposta positiva na terceira questão para que pudessem ser feitas aos entrevistados. Desse modo, durante a realização das entrevistas, os três gestores demonstraram conceber, em seu imaginário, a existência da carência de professores

licenciados em matemática, ao responderem a terceira questão. Isso possibilitou que a quarta e a quinta questões fossem explanadas¹⁰⁶ e, respondidas por eles.

Assim, a quarta pergunta apresenta o seguinte significado: se eles acreditam haver uma tal carência, o que pode ser feito para diminuí-la? E ainda, se há essa carência, que implicações isso traz para o trabalho que eles desenvolvem, bem como, para a cidade? As respostas a tais questionamentos permitiram a constatação dos temas apresentados no Quadro 30.

Quadro 30 - Tematização I

Rubrica	Codificação temática
(i1)	Ampliação da oferta de cursos de formação.
(i2)	Valorização da carreira docente
(i3)	Déficit na formação dos alunos
(i4)	Representação negativa de matemática
(i5)	Dificuldade de oferecer formação adequada aos professores
(i6)	Déficit de profissionais capacitados para o ensino de matemática
(i7)	Promoção de concurso
(i8)	Dificuldade de atuação

Fonte: produzido pelo autor.

Os três gestores foram unânimes em afirmar a importância de se promover a formação docente (rubrica i1) como mecanismo necessário para se combater a carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, porém, sob diferentes perspectivas tais como aumento de oportunidades de formação inicial superior de licenciatura em matemática para aqueles que desejarem ensinar a disciplina ou, ainda, formação continuada para os professores já licenciados na área, bem como, a promoção de formação para aqueles que não a possuindo, já estão a ensinar a disciplina nas escolas de Corrente. Para o Professor A, uma primeira medida seria ampliar a oferta de cursos de formação inicial de professores de matemática. O mesmo pensamento foi compartilhado pela Professora J. Já a Professora L viu na formação complementar dos docentes, agora em atuação, o caminho para se diminuir a escassez de professores de matemática, o que também foi afirmado pelo Professor A.

¹⁰⁶ Conforme o roteiro de entrevista, a terceira questão apresentada aos gestores foi: “Você acha que Corrente possui escassez ou carência de professores de matemática para atender a demanda da educação básica da cidade? Porque você acha isso? Se sim, a que você atribui essa carência/escassez? Se não, explique o porquê”. A quarta questão que os gestores responderam, conforme o mesmo roteiro de entrevista, perguntava: “Em caso de resposta afirmativa ao item anterior, o que você considera que pode ser feito para diminuir esse quadro de carência ou escassez? Teria como se minimizar essa questão de algum modo? Quais as dificuldades que enfrentaram/enfrentariam para fazer isso”? A quinta questão proposta era: “Enquanto gestor, quais as dificuldades que essa escassez ou carência provoca para o seu trabalho e para a cidade de Corrente”?

Em associação ao aumento da oferta de cursos de formação inicial, o Professor A atribuiu grande importância à questão da valorização docente (rubrica i2). Esta seria uma forma de se aumentar a atratividade da profissão de professor de matemática. Em sua visão, a adequação entre o número de profissionais licenciados em atuação e a necessidade das vagas disponíveis passa pelo aumento da autoestima dos professores por meio de um projeto político nacional de valorização.

Conforme apontei anteriormente, a questão da desvalorização docente impacta diretamente a atratividade profissional do magistério. Representações negativas do trabalho dos professores encontram-se espalhadas pelo imaginário social, o que dificulta o recrutamento de novos docentes. Em sua ampla pesquisa sobre a atratividade da profissão docente entre alunos do Ensino Médio que, ao término de sua escolarização básica, estão em momento de escolha profissional, Gatti *et al.* (2010, p. 163) compartilharam a visão que praticamente todos os depoentes de sua pesquisa exibiram sobre a condição docente:

Em geral, “ser professor” “é sofrer, né” (Antônio, escola pública, Taubaté), é trabalhar muito, ser mal remunerado e ter nenhum ou quase nenhum reconhecimento social. Os jovens percebem o professor como um profissional desvalorizado, e vários deles destacam que essa desvalorização é excessiva no caso brasileiro, pelo “baixo salário” e pela “carga horária excessiva” (GATTI *et al.*, 2010, p. 163).

Além da questão da remuneração e da carga de trabalho, as autoras destacaram ainda a questão da violência física e simbólica pela qual tem sofrido a classe docente, sendo que “há relatos afirmando que, no Brasil e atualmente, o professor passa por situações humilhantes, seja pela falta de interesse e respeito demonstrada pelos alunos, seja pelas ameaças ou agressões mais graves que eventualmente sofre” (GATTI *et al.*, 2010, p. 163).

Assim, compartilhando dessas mesmas concepções apresentadas por Gatti *et al.* (2010) em seu relatório de pesquisa, para o Professor A, sem uma necessária revalorização do magistério, muitos daqueles que já se encontram ou se encontrarão licenciados em matemática, em Corrente, continuarão desestimulados a exercerem o magistério. É nesse sentido que a Professora L viu como necessária a realização de um trabalho de motivação, de modo a aumentar a atratividade da docência em relação ao ensino de matemática. Já a Professora J associou o incremento na oferta de cursos de formação à realização de concursos públicos para professores, especificamente de matemática, sobretudo, mas não somente, na rede municipal de ensino. Em sua concepção, não basta ter profissionais habilitados. É necessário fazer com que eles ocupem as vagas disponíveis nas escolas com a segurança proporcionada por um cargo público efetivo de carreira, seja em âmbito estadual ou municipal.

Novamente, a qualidade da formação oferecida aos professores de matemática foi questionada, dessa vez, pela Professora J. Ela afirmou que esses profissionais não se sentem seguros de atuar nos diversos níveis de ensino da educação básica. Fazer, portanto, com que a oferta de cursos de formação se amplie não significa, necessariamente, de acordo com a Professora J, que o docente lecionará matemática. Há de se considerar a oferta de cursos que permitam aos licenciados sentirem-se preparados para atuar em todos os níveis, sem prejuízo para os alunos e os sistemas de ensino.

A segurança de atuação nesses diversos níveis de ensino diz respeito a uma representação negativa de matemática, em Corrente, reificada sob o signo do “bicho-de-sete-cabeças”, o que já foi observado em outros trechos das entrevistas com os colaboradores de pesquisa. De acordo com as narrativas, ao considerarem a matemática escolar como uma das disciplinas mais difíceis do currículo, muitos professores aderem ao seu ensino apenas em último caso, quando já não têm outra escolha e ainda estabelecendo uma série de condições relatadas pela Professora J: “eu só quero atuar no sexto ano, porque a matemática é mais fácil. Eu... eu só quero atuar até o sétimo ano, porque eu não sei a matemática do nono ano”. A explicação dada pela Professora L para esse fenômeno diz assim: “nós temos professores que vieram de uma matemática mediana, e que na sala estão reproduzindo essa mesma matemática. Então, é aquele professor que ensina o mínimo, que escolhe dentro do livro o conteúdo mais fácil por não se ver capaz de ensinar conteúdos com técnicas mais aprimoradas e achar que o aluno também não tem capacidade desta aprendizagem”.

As concepções negativas a respeito da matemática são apontadas ora como causa, ora como consequência da carência de professores licenciados nessa disciplina, em Corrente. Em um primeiro aspecto, se a matemática é considerada como um conteúdo socialmente indesejável, logo, isso fará com que o recrutamento de profissionais que a ensinem seja baixo, o que explicitaria a causa da carência. Por outro lado, como a comunidade se percebe carente e privada de bons professores de matemática, muitos veem nessa condição de escassez a explicação para que o ensino da disciplina seja ruim, e por isso mesmo, se tenha um ambiente em que a matemática seja mal vista. Trata-se, portanto, de um pensamento circular, conforme a Figura 16.

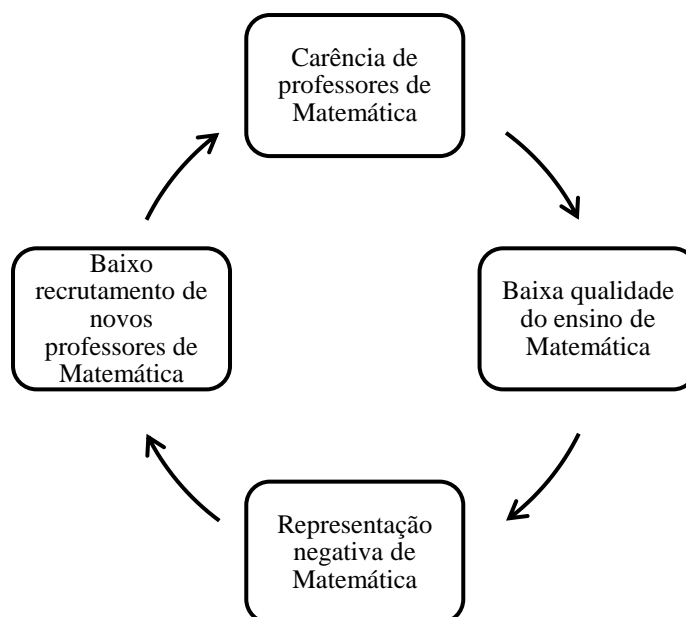


Figura 16 - A carência de professores como causa e consequência da representação negativa sobre a matemática escolar

Fonte: produzida pelo autor.

As dificuldades relatadas pelo Professor A em relação ao seu trabalho e para a cidade de Corrente são consequências já explicitadas anteriormente em outras categorias: sua percepção de que há um baixo nível de aprendizagem matemática dos alunos da educação básica do município. A Professora J mencionou que uma das dificuldades percebidas em relação ao trabalho que desenvolve foi convencer os professores que se encontram licenciados em matemática a atuarem no ensino da disciplina. Como consequência da carência, ela estabeleceu a construção de representações negativas da disciplina e seu ensino, bem como o baixo desempenho de professores e alunos em seu processo de ensino-aprendizagem. Já a Professora L relatou como dificuldade para o trabalho que desenvolve a falta de profissionais experientes e qualificados, em Corrente, em relação ao ensino de matemática, que possam ser recrutados para capacitarem os demais professores desse componente curricular, sobretudo no que diz respeito aos níveis mais elevados da educação básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Em relação à localidade, ela mencionou, de modo semelhante ao Professor A e à Professora J, os baixos níveis de aprendizagem matemática dos alunos e os fracassos em seu processo de ensino-aprendizagem.

Apresentados esses resultados, encontrados em campo durante a realização da pesquisa, bem como sua categorização e análise, no próximo capítulo promovo uma discussão dos mesmos à luz das representações sociais. Tal discussão busca observar os dados sob nova

perspectiva, levando-se em consideração as três dimensões das representações sociais como descritas no segundo capítulo, dando maior relevo às suas condições de produção e circulação, aos fenômenos de objetivação e ancoragem e ao seu estatuto epistemológico.

6 DIMENSÕES DAS REPRESENTAÇÕES DA CARÊNCIA DE PROFESSORES LICENCIADOS EM MATEMÁTICA EM CORRENTE

Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores, há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor.

Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança.

Profissões e vocações são como plantas. Vicejam e florescem em nichos ecológicos, naquele conjunto precário de situações que as tornam possíveis e – quem sabe? – necessárias. Destruído esse habitat, a vida vai se encolhendo, murchando, fica triste, mirra, entra para o fundo da terra, até sumir.

(Rubem Alves, 1980, p. 11)

Considerando-se o fenômeno analisado, de outro modo, a carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, como objeto de representações sociais, percebi, ao longo das investigações, que tal escassez comporta dados não somente de natureza cognitiva, sendo também descrita pelos atores em discursos notadamente marcados pela afetividade.

Não obstante, cabe destacar que o termo “afetividade” diz respeito às coisas que por sua própria natureza têm a capacidade de afetar o ser humano, suas condutas, ações e emoções. Sendo assim, os discursos dos atores sociais entrevistados se mostraram permeados de afeto quando neles, por exemplo, foi possível vislumbrar o quanto as condutas de seus professores que lhes ensinaram matemática, no passado, serviram de justificativa para sua situação presente, seja porque consideraram que esse trabalho se mostrou bastante efetivo, seja por explicar o motivo de seu insucesso em sala de aula.

A escassez de professores de matemática licenciados foi aqui investigada como fato social que marca as trajetórias de vida dos indivíduos e que é comunicada aos outros como memória e como representação. Ambos são conceitos que se situam no entrecruzamento da sociologia e da psicologia e explicam como os seres humanos adotam condutas não

inteiramente individuais, mas também, por outro lado, como a coletividade não é a soma uniforme dos indivíduos que a compõem.

Sendo assim, o objetivo deste capítulo é discutir as representações sociais da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, segundo as três dimensões propostas por Jodelet (2001), já mencionadas no segundo capítulo, retomando e reorganizando certos aspectos que foram descritos no capítulo precedente. Tal discussão se divide em três partes: a primeira, na qual apresento as dimensões das representações da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente; a segunda, na qual traço o paradigma de tais representações e, por fim; a terceira na qual revisito as questões de pesquisa, procurando respondê-las.

6.1 A CARÊNCIA DE PROFESSORES E SUAS DIMENSÕES

De acordo com Sá (1998, p. 32), as dimensões das representações dizem respeito a: 1) suas condições de produção e circulação; 2) seus processos de formação, difusão e estados, e, por fim; 3) seu estatuto epistemológico. Tais dimensões respondem, respectivamente, às questões propostas por Jodelet (2001): 1) quem sabe e de onde; 2) o que e como se sabe; 3) sobre o que sabe e com que efeitos, conforme exposto anteriormente. Tais questões evidenciam que as representações sociais são uma forma de saber de caráter prático e que fazem a mediação entre um sujeito e um objeto (SÁ, 1998, p. 32).

Quem sabe e de onde sabe

Uma representação, enquanto forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que modela condutas e ações, realiza a mediação entre um sujeito que sabe e um objeto que se dá a conhecer. No caso da presente pesquisa, o objeto da representação social é a carência de professores licenciados em matemática, em Corrente. Trata-se de um objeto social, conforme a classificação de Jodelet (2001, p. 33) apresentada no Quadro 1 (capítulo 2).

Observa-se, nesse caso, não a representação de um sujeito genérico qualquer. Antes, interesse-me pelas representações mobilizadas tanto por professores que ensinam matemática

em Corrente quanto por aqueles que, ocupando cargos de gestão, não deixando, porém, de serem professores, possuem papel de decisão perante as consequências sociais e políticas desse fenômeno.

Para o delineamento da primeira dimensão das representações sociais, explicitando suas condições de produção e circulação, Jodelet (2001, p. 33) apresentou três instâncias de análise, designadas, de modo genérico, como “cultura”, “linguagem e comunicação” e “sociedade”, conforme apontei anteriormente. Tais instâncias serão, agora, postas em destaque.

Em relação ao cenário educacional de Corrente, as narrativas analisadas na pesquisa evidenciaram a prática da *lotação flutuante* dos professores e a *cultura do “ter a ver”*. Trata-se de práticas culturais, transmitidas ao longo do tempo, mesmo com a sucessão e trocas de governo municipal e estadual.

Denomino *lotação flutuante* a prática descrita nos depoimentos, tanto dos professores entrevistados, quanto dos gestores, de um professor lecionar determinada disciplina escolar por um período de tempo e, posteriormente, ter essa disciplina modificada, seja por um interesse ou desejo particular seu, seja por interesse da própria administração. A *lotação flutuante* foi evidenciada pelas narrativas da Professora J e da Professora L, durante a entrevista exploratória, e no depoimento da Professora J, na entrevista semiestruturada, conforme pode ser observado nos trechos que seguem, já anteriormente apresentados.

Professora L: Para deixar um questionamento dentro da sua pesquisa, professor, nós ainda temos professor que fez todo o curso de biologia e não quer dar aula de ciências, por exemplo, nós temos um professor que fez todo um curso de Língua Portuguesa, mas, que quer ir lá para a Educação Infantil.

Professora J: Como temos um professor que fez pedagogia, mas, que dar aula só se for de Língua Portuguesa!

Pesquisador: E a prefeitura? Ela é sensível a essas realidades?

Professora J: Dentro daquilo que não prejudique os alunos, lógico que a gente tem como foco os alunos, as aulas, a qualidade das aulas, esse professor que a gente vê assim, até de uma maneira honesta, aquele professor que fez biologia porque não tinha condições de fazer outro curso e chega em mim e diz: eu não sei e eu não tenho condições de dar aula, a gente sabe que se a gente forçar a ministrar a disciplina de biologia, a gente vai estar matando os alunos, então a gente também é acessível a isso. (Professora J e Professora L, entrevista exploratória).

Pesquisador: Mesmo naquela lista que vocês me deram, tinha 20 e poucos professores. Tinha uma certa quantidade deles com licenciatura em matemática e tinha outra que não tinha a formação. Mesmo aqueles que tem a formação em matemática, digamos assim o diploma, mesmo eles não ocupam na prefeitura o cargo de matemática, digamos assim?

Professora J: Não. Hoje, ele está na sala de aula como professor de matemática, acho que nós não temos nem o que tem a formação e que não esteja ministrando a aula de matemática.

Pesquisador: Mas caso seja necessário, ele pode estar em outra...

Professora J: Pode estar em outra área. Pode sim...

Pesquisador: Ou pode estar...

Professora J: ...uma física, uma língua portuguesa, até com a língua portuguesa, se houver necessidade, porque quando ele faz o concurso, ele não foi especificado, você é professor de matemática. Não teve isso.

Pesquisador: A partir do momento em que a prefeitura, então, fizer um concurso para a área, é que vai...

Professora J: Aí, sim, eu vou ser professor de matemática, eu não quero... eu não vou ser lotado para ministrar história, por exemplo. Não vou. Geografia. Eu vou ser lotado para eu trabalhar com matemática. (Professora J, entrevista semiestruturada).

O segundo trecho evidenciou que a lotação flutuante pode acontecer, no âmbito municipal, diante de uma necessidade da Prefeitura de Corrente, apoiando-se no fato de que a contratação dos professores e seu ingresso na carreira docente municipal se deu por meio de um concurso público generalista que não especificou a disciplina em que cada docente seria lotado. Já a primeira narrativa mostra que os professores também se aproveitam dessa mesma situação para se lotarem naqueles cargos ou nos conteúdos para os quais apresentam uma suposta maior afinidade.

Nas representações sociais presentes nessa comunidade, é a “afinidade” de um professor com determinado conteúdo escolar ou tipo de classe (por exemplo, da Educação Infantil, do sexto ano, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e assim por diante) que materializa (objetiva) a ideia de que os professores podem transitar entre diferentes cargos, ministrando diferentes conteúdos escolares, o que acaba por institucionalizar a lotação flutuante como prática cultural presente no cenário educacional local.

A lotação flutuante coaduna-se, ainda, à questão do clientelismo político, servindo como uma forma de permitir a acomodação (ou um “ajeite”) de profissionais alinhados ao *status quo* da administração pública municipal, naquele mandato, e de afastar (ou punir) os profissionais cujas ideias ou afiliações políticas se mostrem opostas às dos governantes locais.

A afinidade se manifesta, ainda, na cultura local, ao se procurar relacionar as proximidades e semelhanças entre formações distintas. É nesse sentido que a expressão “ter a ver” é bastante utilizada em Corrente. Por exemplo, para justificar o porquê de um agrônomo ou contador poderem lecionar matemática, diz-se que suas formações e os conhecimentos que eles possuem “têm a ver” com números, com cálculos, com operações, o que se mostra, para aquela comunidade, suficiente para o ensino da disciplina.

Ilustra a situação a história de vida, em relação à profissão docente, do Professor B. Ele chegou ao Ensino Médio, ainda adolescente, e optou pelo Curso Técnico de Magistério,

bem como, o curso técnico de contabilidade, ambos em Corrente. “Era o que tinha”, afirma o professor. Habilitado pelo curso de magistério para lecionar, sua aproximação com valores financeiros na contabilidade o fez ser percebido como um profissional cuja formação “tem a ver” com números, com matemática. Posteriormente, ele ainda cursou agronomia na UESPI, profissão que nunca exerceu, conforme seu depoimento. Em seu relato, a disciplina de cálculo, cursada nessa graduação, “tem a ver” com matemática. Nesse sentido, vê-se a constituição, de forma gradual, da identidade profissional do Professor B como docente de matemática, na medida em que ele foi realizando cursos (de nível médio e superior) que se aproximavam do campo dos números, do cálculo, das operações matemáticas e, assim por diante.

Com a habilitação técnica de magistério, o Professor B pôde ingressar no sistema de ensino público municipal, em cargo efetivo, no primeiro concurso realizado pela prefeitura, de caráter generalista. No entanto, por causa da cultura local, vislumbrou-se nele a possibilidade de ensinar matemática pela percepção de semelhanças ou analogias (afinidade) entre os saberes necessários ao ensino da disciplina e a formação que ele obteve ao longo de sua trajetória de vida. Assim, o Professor B passou a ensinar matemática na rede municipal mesmo antes de cursar a licenciatura na área, formação que veio a obter depois de já estar lecionando esse conteúdo.

Também o Professor I e o Professor F cursaram o magistério de nível técnico e, posteriormente, pedagogia, na UESPI. A manifestação de um desejo particular, autodeterminação ou vontade própria, traduzida, nas narrativas, como afinidade, impeliu-os a ensinar matemática na escola básica, ainda que prescindissem da licenciatura na área.

A cultura do “ter a ver” denuncia a falta de profissionalização com que é encarado o magistério em Corrente, já que, nessa concepção, qualquer um pode exercê-lo, desde que tenha uma trajetória de formação que seja socialmente considerada próxima daquela inerente a um professor de matemática. Trata-se de uma prática cultural que se manifesta ainda, nas narrativas analisadas, no uso recorrente do termo “afinidade”. A escolha, pelo professor, do conteúdo que irá ministrar, em muitos casos, é feita de acordo com seus gostos pessoais momentâneos, expressando, discursivamente, seu interesse, sua boa vontade, por fim, sua afinidade com essa disciplina, ainda que sua formação não seja totalmente adequada, conforme os parâmetros da legislação atual¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Convém recordar que o índice que mostra a adequação entre a formação docente e a disciplina que os professores ensinam, segundo a legislação atual, é verificado pelo INEP, anualmente, no censo da educação básica e disponibilizado para consulta *online* em sua página.

Tem-se, assim, a ação dos professores guiada por uma ordem subjetiva, pelas emoções experimentadas em cada situação em um contexto histórico e ideológico que resiste à modernização proporcionada pelas legislações que têm entrado em vigor, nas últimas décadas da redemocratização.

O que sabe e como sabe

Conforme o Quadro 1 (capítulo 2), uma representação social é tanto uma construção de um saber quanto uma expressão do conhecimento de um sujeito sobre um objeto. Para Jodelet (2001, p. 27), a representação é uma simbolização do objeto quando faz a sua substituição, mas, também, é uma interpretação do objeto quando se lhe atribui um conjunto de significados. Sá (1998) argumenta que uma representação se diferencia de uma opinião, uma imagem ou uma informação (p. 47), ainda que esses elementos componham a representação, por ser um conhecimento que conduz um sujeito a uma prática (p. 49).

Considerando-se este estudo, a segunda dimensão das representações sociais explicita os processos e estados de tais representações, procurando responder à questão apresentada por Jodelet (2001, p. 28): “o que e como sabe”. Conforme ainda aponta Jodelet (2001, p. 30), essa segunda dimensão coloca em relevo os planos de organização dos conteúdos, dos significados e da utilidade das representações, apontando, por meio de seus processos de formação, quais sejam, a objetivação e a ancoragem, o entrelaçamento e a dependência entre a atividade afeto-cognitiva do sujeito e o contexto social em que se dá sua experiência.

Como já discutido, a ancoragem é um dos processos formadores das representações sociais que permite a um ator integrar um objeto, em seu sistema cognitivo, a um conjunto de ideias e concepções existentes previamente apropriadas de seu contexto social (SÁ, 2004, p. 37).

Por certo, as representações já disponíveis podem funcionar também como sistema de acolhimento de novas representações. De um modo geral, o processo é responsável pelo enraizamento – ou, como o próprio nome indica, ancoragem – social da representação e de seu objeto (SÁ, 2004, p. 37-38).

No caso das representações sociais da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, a essas representações ancoraram-se outras, já apresentadas na análise de dados, que resumo abaixo:

- 1) O trabalho docente encarado como uma fonte de renda complementar e que não precisa ser levado tão a sério pelos professores.
- 2) A falta de emprego em diversas áreas em Corrente, sendo que a docência é considerada uma oportunidade de inserção/reinserção no mercado de trabalho.
- 3) A representação de que as opções de formação inicial de professores, em Corrente, são escassas, de difícil acesso e, muitas vezes, improvisadas.
- 4) A matemática vista como uma disciplina de difícil aprendizagem e ensino, afugentando os professores de terem que lidar com ela em sala de aula.
- 5) O magistério sob uma perspectiva de ocupação precária, desvalorizada, mal remunerada e com atribuições excessivas, o que diminui sua atratividade e recrutamento entre jovens, impactando na formação e reposição da força de trabalho docente.
- 6) A representação de que lidar com crianças e adolescentes tem se tornado cada vez mais difícil, sendo que os professores vivenciam, em sala de aula, situações de agressão, violência e estresse.
- 7) A compreensão de que o ensino de uma determinada disciplina não requer saberes específicos, pedagógicos e da matéria, bastando que o professor possua uma formação que “tenha a ver” com o conteúdo a ser ministrado, ou demonstre sua afinidade com ela, boa vontade e interesse de ministrar o conteúdo, dispondo-se (talvez) a estudá-lo.

Se a carência de professores licenciados em matemática pode ser considerada como algo perturbador, as ancoragens explicitadas acima servem como justificativa e explicações que os atores dão para o fenômeno, tornando-a familiar, típica da realidade social investigada. As representações sobre a profissão docente, sobre o ensino de matemática e sobre a realidade educacional de Corrente formam, assim, um suporte para a carência de professores licenciados em matemática, enraizando-a no cotidiano e possibilitando a adoção de um conjunto de práticas para se lidar com ela. Trata-se, portanto, de um sistema de pensamento que integra a realidade da carência a esses outros contextos mencionados.

Já a objetivação, de maneira complementar à ancoragem, é o outro processo gerador das representações sociais, consistindo na atribuição de uma qualidade icônica a um objeto.

Relaciona-se, pois, à materialização de um conceito ou de uma ideia por meio de uma construção imagética de um sujeito, expressão particular em que impõe ou reproduz, por meio de figuras, suas concepções e entendimentos sobre as coisas do mundo diante de uma sociedade que tenta coagi-lo, cerceá-lo e homogeneizá-lo aos demais indivíduos.

Inicialmente, cabe destacar a forma reificada, quase tangível, como a carência de professores licenciados em matemática aparece nos discursos. Trata-se de um fenômeno social que se materializa na comunicação entre os atores presentes na cena educacional de Corrente, com diferentes atribuições de causalidade e consequências práticas, sendo, pois, guias para a ação. Sob o signo da carência, coisifica-se a percepção do faltar professores de matemática para atuar nas escolas, o sentimento de que a formação desses professores nem sempre é adequada às exigências impostas aos sistemas escolares no século XXI, de que a contratação muitas vezes é inadequada, preterindo-se um professor licenciado na área para se “apadrinhar” e se “ajeitar” um outro sem formação. É essa materialização de um conceito ou de uma ideia abstrata em uma figura palpável, tangível, que se denomina de objetivação das representações sociais.

No caso das representações sociais analisadas, vários são os exemplos, que enumero a seguir, em que é possível perceber o processo de objetivação atuando de maneira simultânea e integrada à ancoragem, transformando em imagens conceitos previamente estabelecidos e amarrados.

- 1) A docência vista como uma fonte de renda ou trabalho complementar, representação que é ancorada à da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, como afirmado anteriormente, é objetivada sob o signo do “bico”, já discutido.
- 2) O magistério encarado como oportunidade de inserção no mercado de trabalho para aqueles que não conseguem empregar-se em suas áreas de formação original é objetivado na imagem de um desvio, conforme apontou o Professor F, ou um barco que se pega como saída para o desemprego, como apontou o Professor C.
- 3) As crenças e concepções negativas referentes à matemática escolar são, em Corrente, a exemplo de outros lugares, objetivadas sob o signo do bicho-papão ou bicho-de-sete-cabeças. O bicho-papão refere-se a uma lenda infantil bastante disseminada entre os países ibéricos e no Brasil que diz respeito a um ser mítico que devora crianças que desobedecem aos pais. Já a expressão bicho-de-sete-cabeças faz referência à hidra, monstro da mitologia grega dotado de sete cabeças que, ao serem cortadas, regeneravam-se. Na lenda, cada cabeça da hidra

era capaz de matar o oponente apenas com seu hálito, sem precisar tocá-lo, o que, juntamente com o fato de que o ataque provinha de diversos flancos, fazia com que fosse muito difícil derrotá-lo. Tais formas mitológicas fazem a materialização, em uma figura de sentido, de concepções negativas referentes à matemática, previamente ancoradas às representações da carência de professores licenciados na disciplina, em Corrente. Representações negativas da matemática escolar são bastante disseminadas no cotidiano educacional do país, conforme apontam inúmeras pesquisas (HELIODORO, 2002; GRAÇA, MOREIRA, 2004; UTSUMI, LIMA, 2006; MACIEL, PROCHEIRA, 2008; PROCHEIRA, CORDEIRO, 2009; SILVA, F. L., 2011; SANTOS, GUSMÃO, 2016; FONSECA, 2017; dentre outras) e causam impacto nos processos de aprendizagem da disciplina, visto que uma aversão ao seu conteúdo diminui a eficácia do seu ensino.

- 4) A falta de conhecimento matemático objetivada como o desconhecimento até das quatro operações elementares (adição, subtração, multiplicação e divisão), como se elas fossem o pilar fundamental sobre o qual se assenta a aprendizagem da disciplina. Na lógica presente nessas representações, o desconhecimento dessas operações é a causa do fracasso no ensino da disciplina em etapas posteriores, bem como é o motivo pelo qual ela é vista, de geração em geração, como um bicho-de-sete-cabeças.

Que lógica esses processos de ancoragem e objetivação revelam, no que diz respeito à carência de professores licenciados em matemática, em Corrente?

Inicialmente, reafirmo a percepção de que, se faltam empregos em determinadas ocupações, em Corrente, como na agronomia, por exemplo, é à docência que se recorre. De modo similar, quando alguns atores sociais precisam aumentar sua renda, é na sala de aula que eles veem uma oportunidade facilitada de isso acontecer. Por quê? Porque a docência é representada como algo que não precisa ser levado muito a sério, muitas vezes associada à ideia de uma ocupação que não requer formação, sendo que qualquer um é capaz de desempenhá-la, questão que tem sido colocada no centro do debate mais moderno a respeito da educação, tal qual o iniciado Will Richardson, já citado anteriormente. Junte-se a isso o fato de os cargos de professor serem, também, considerados uma forma de obsequiar aliados políticos, conforme já discutido.

Assim, analisar os processos de objetivação e ancoragem relacionados às representações sociais da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente,

permite revelar elementos de sua cultura educacional, cenário em que se forjam as representações aqui estudadas. Considerando-se seu conteúdo, estruturação e lógica, retomo dois invariantes que perpassaram o discurso de diversos atores quando fazem referência aos professores que ensinaram/ensinam matemática em Corrente: *afinidade* e *habilidade*. Mais do que a formação de licenciatura específica da área, a habilitação ou a posse de uma certificação, importa a esse grupo social a afinidade, de caráter emocional (o gostar, o desejar, o querer), que os professores possuem com determinada área do conhecimento e, em menor importância, sua competência para ensinar os conteúdos, dado que essas habilidades poderiam, em suas concepções e crenças, serem aprendidas ao longo do próprio exercício da prática pedagógica.

Para muitos professores em Corrente, antes de ser uma carreira, o magistério representou inicialmente uma ocupação informal ou temporária, uma forma de sobrevivência perante a escassez de trabalho em outras áreas, um pequeno serviço. Essas realidades laborais expõem determinados aspectos de precariedade, no sentido descrito por Bourdieu (1998), existentes no exercício da profissão docente, conforme argumentado anteriormente. Na medida em que a exercem, os professores vão criando laços afetivos com sua profissão e, também, com os atores da cena escolar, estabelecendo uma ligação emocional entre si e o trabalho que fazem. Para isso, vão estabelecendo novas crenças, valores, atitudes, de modo a justificar para si a realização das tarefas que agora desempenham. Trata-se, portanto, da tessitura de novas representações sociais, cuja função é tornar uma atividade laboral estranha e não desejada inicialmente, portanto, não-familiar ao sujeito, em algo que lhe seja familiar. Ilustra a situação, por exemplo, um pedagogo, um agrônomo ou um contador, que nunca desejaram ensinar matemática, verem-se tendo que ministrar esse conteúdo e precisando justificar, primeiro para si mesmo, depois, para os outros, para o seu entorno social, o papel que estão a cumprir.

Sobre o que sabe e com que efeitos

A terceira dimensão das representações sociais diz respeito ao seu estatuto epistemológico, o que se relaciona ao valor de verdade e valor de realidade dos conhecimentos populares fabricados pela sociedade, muitas vezes, pela modificação ou deturpação de ideias científicas. Jodelet (2001, p. 29) afirma que tais conhecimentos do senso comum não possuem um estatuto diferenciado daqueles produzidos pela ciência, sendo adaptados à ação dos sujeitos sobre o mundo.

O estudo do estatuto epistemológico das representações sociais ocupa-se, portanto, em investigar como fatos cotidianos são criados (fabricados) e comunicados no seio da sociedade, sob aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, ainda que uma ou outra dessas instâncias possa encontrar-se esmaecida em certos contextos de investigação. Trata-se, assim, de observar o poder performático das palavras, dos discursos, por meio do qual as representações vão inscrevendo verdades nas versões da realidade produzidas, comunicadas e partilhadas pela sociedade (JODELET, 2001, p. 32).

De acordo com o Quadro 1, apresentado no segundo capítulo, proposto por Jodelet (2001) para o estudo das representações sociais, esta terceira dimensão ocupa-se do valor de verdade e do valor de realidade dessas representações, bem como as relações entre representação e ciência, representação e realidade, e ainda, a forma como, ao se difundirem os conhecimentos científicos, criados pela sociedade, tornando-os populares, cria-se uma verdadeira epistemologia do senso comum, cuja função é promover a manutenção das identidades e seu equilíbrio (JODELET, 2001, p. 36).

A segunda consequência remete ao estatuto epistemológico da representação. Do que acabamos de ver, ressalta seu caráter prático, isto é, orientado para a ação e para a gestão da relação com o mundo. [...] ela permanece um modo de conhecimento sociocêntrico, a serviço das necessidades, desejos e interesses do grupo. Esta finalidade e o fato de a representação ser uma reconstrução do objeto, expressiva do sujeito, provocam uma defasagem em relação ao seu referente. Esta defasagem pode ser devida igualmente à intervenção especificadora dos valores e códigos coletivos, das implicações pessoais e dos engajamentos sociais dos indivíduos. Produz três tipos de efeitos ao nível dos conteúdos representativos: distorções, suplementações e subtrações (JODELET, 2001, p. 36).

O estudo das representações sociais da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, descortina certas lógicas de ação dos agentes envolvidos nos processos educacionais locais sobre o modo de conceber a educação, a gestão escolar, os métodos de ensino, em geral, e a aprendizagem matemática, em particular, dentre outros.

Inicialmente, cabe destacar, nas narrativas analisadas, uma epistemologia do senso comum que coloca teoria *versus* prática em lados opostos do jogo educacional como revela a fala do Professor F: “Às vezes você tem a prática, mas não tem o conhecimento”. Como se pode ter uma prática sem um conhecimento que subsidie essa ação dos atores? Considero que a prática de ensino dos professores não é uma ação irracional executada de forma aleatória e guiada apenas por seus instintos. Sendo assim, as ações desenvolvidas na liturgia que acontece em cada escola são guiadas por saberes, também, aprendidos no campo da experiência: olhar a atuação de outros professores, observar como eles ministram suas aulas, as experiências prévias

de observar como acontecia o ensino quando estes professores passaram por sua própria experiência de aprendizagem como alunos, na escola, tudo isso contribui para que os professores em atuação tenham seu próprio repertório de conhecimentos teóricos para além daqueles aprendidos nos bancos da universidade, o que contradiz o descolamento entre teoria e prática presente nas narrativas analisadas.

Nas representações sobre a carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, pode-se observar que o conceito daquilo que é denominado de teoria ou conhecimento é associado a um saber aprendido por meio da formação universitária, e que deveria ser posto em prática, posteriormente, nas salas de aula. Trata-se de uma epistemologia que concebe o conhecimento como deslocado das ações práticas da vida social cotidiana, como se esse arcabouço do saber não tivesse sua origem na análise dos problemas enfrentados pelos alunos e professores em sua experiência de ensino-aprendizagem. É nesse contexto que se observam afirmações como:

Às vezes, você tem a prática, mas não tem o conhecimento. Você tem que buscar, tem que andar os dois juntos. Prática e conhecimento. Tem que ter prática e conhecimento. Para você adquirir a prática, você tem que ter também o conhecimento. (Professor F, entrevista semiestruturada).

O conhecimento oriundo da pesquisa educacional nasce de um desejo, por parte dos cientistas, de estudar, criticar e repensar a prática de ensino dos professores em atuação e o trabalho que cotidianamente esses atores desenvolvem para e sobre os alunos, em contato com seus pares. Em toda a sua extensão, da história da educação, passando pela didática, sociologia e psicologia da educação, até o estudo das políticas educacionais, o objeto de investigação das pesquisas educacionais são os problemas reais das escolas, dos alunos, dos professores, dos gestores dos sistemas de ensino, não podendo prescindir, portanto, do campo da experiência prática desses sujeitos. Conceber que a prática docente não é ponto de partida para o conhecimento e que a teoria se encontra deslocada em relação à prática, como é o caso das representações aqui destacadas, é pensar por outras lógicas de sentido, o que revela a epistemologia do senso comum difundida entre os atores da cena educacional correntina.

Em relação ao conhecimento, as narrativas sobre os saberes docentes mostram uma concepção que tende a percebê-lo como algo que surge espontaneamente no sujeito, e não como construído por ele em sua experiência ao mesmo tempo individual e social no ambiente/mundo. Trata-se de uma crença de que os professores aprendem sua profissão por si mesmos, despertando “vocações”, “habilidades”, “afinidades” ou “tendências” presentes no próprio

sujeito. É neste sentido que podem ser analisadas as afirmações que seguem, já apresentadas anteriormente:

As coisas foram acontecendo... os professores ou ser humano, pessoas, que tinham habilidades na área de matemática, aproveitar uma oportunidade de um curso de matemática, isso é muito recente também em Corrente, e fazia o curso ou está lá na área por habilidades adquiridas da pessoa mesmo. (Professora J, entrevista exploratória)

E, segundo, é como você acabou de falar, como tem a carência, eu tenho afinidade, foi como eu acabei de dizer, eu tinha a escola normal, mas, não era formado em matemática. Mas, tinha afinidade, estavam precisando, eu sabia, estudei, sabia ensinar de 5ª à 8ª séries. (Professor F, entrevista exploratória)

Então, eu digo para você, primeiro você tem a vocação, um pouco de vocação, aí, você pega a oportunidade da carência e entra, é assim que eu vejo, porque só vai para área de Matemática, só quem tem um pouquinho de tendência, se não tiver ele não vai. (Professor F, entrevista exploratória).

Para a Professora J, alguns professores que ensinam matemática estão na sala de aula por uma habilidade “despertada” por eles mesmos. Já o Professor F percebe em si mesmo uma afinidade com o campo da matemática, habilidade própria que se confunde com a vocação e que lhe permitiu assumir o ensino da disciplina quando da necessidade do sistema escolar diante da carência de professores, ainda que prescindisse da formação específica na área. Em sua concepção, houve uma janela de oportunidade para os professores que assumiram essa tarefa propiciada pela carência. Sendo assim, tem-se diferentes termos que convergem para o sentido de que algo inerente ao sujeito lhe possibilita ensinar matemática pelas habilidades que demonstra. Becker (2012c, p. 18) afirma que a epistemologia que fundamenta essas concepções se denomina apriorista:

“Apriorismo” vem de *a priori*, isto é, aquilo que é posto antes como condição do que vem depois. – O que é posto antes? – A bagagem hereditária; diríamos, hoje, o genoma. Essa epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programa do na sua herança genética, no seu genoma. Basta um mínimo de exercício para que se desenvolvam ossos, músculos e nervos e assim a criança passe a postar-se ereta, engatinhar, caminhar, correr, andar de bicicleta, subir em árvore, jogar futebol, competir em olimpíadas... assim também ocorreria com o conhecimento, de acordo com essa postura (BECKER, 2012c, p. 18).

De acordo com a citação acima, o saber docente se torna carregado de espontaneísmo, de modo que é “suficiente proceder a ações quaisquer para que tudo aconteça em termos de conhecimento” (BECKER, 2012c, p. 18), crença que concebe a interferência do meio físico e social reduzida ao mínimo. Tais concepções mascaram sob a égide do “talento”

ou “dom natural” o trabalho intelectual e o esforço desses professores em construírem (ou não) o repertório de conhecimento que utilizam em sala de aula

De outro lado, em algumas narrativas, faz-se ainda a associação entre a formação universitária do professor e uma nova didática que dever ser adotada por ele diante das exigências sociais e educacionais mais recentes. Os depoimentos afirmam que a didática do professor que passou pela universidade é vista como moderna, contemporânea, adaptada aos variados problemas do ensino, construtivista, que parte do concreto para o abstrato e dá conta das demandas atuais, estimulando o aluno a gostar de matemática. Assim, o paradigma da transmissão e da reprodução foi criticado nos discursos dos professores entrevistados, ainda que em determinados momentos das entrevistas os mesmos atores deram mostras de que concebem o ato de ensinar mais como a transmissão de um conhecimento de um sujeito a outro do que um ato individual de construção sob a pressão do meio físico e social, como revelado no uso dos verbos “passar” e “transmitir” empregados pelos depoentes em variadas circunstâncias.

Mais do que a transmissão do saber do professor para o aluno, as narrativas recriminaram de maneira incisiva a reprodução acrítica do conteúdo pelos estudantes, a repetição, a cópia, as aulas maçantes, prescindindo dessa nova didática ou prática de ensino mais elaborada e de acordo com os tempos atuais, conforme afirmado anteriormente. É assim que devem ser lidas as narrativas:

Às vezes, você só quer ser mero reprodutor de algo que você está lendo, passa para o aluno, mero copiador. Você não consegue transformar aquele conteúdo que muitas vezes o aluno não entende com o livro, numa forma didática, que você transmita, que você aprenda na faculdade. (Professora E, entrevista semiestruturada).

Você só colocar o resumo, a fórmula, aplica aí, faz os exemplos... o mundo hoje quer você contextualizado, que você disserte o que você está falando, não é só você escrever em números, mas que você disserte como você chegou naquele processo. (Professora E, entrevista semiestruturada).

Nesses excertos, é possível perceber que as representações da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, relacionam-se a outras representações como, por exemplo, sobre o ensino, as quais colocam em destaque a diferenciação entre produção, reprodução e construção do conhecimento nos processos de ensino em sala de aula, revelando diferentes compreensões sobre a forma como os seres humanos aprendem e apreendem o mundo.

Muitas narrativas afirmaram, em determinados momentos, que o professor deve transmitir o conhecimento. Em outras, observa-se o valor dado ao trabalho docente de promover, junto aos seus alunos, a construção do conhecimento. Já o saber dos professores sobre o ensino é concebido como algo endógeno, despertado por eles ao longo de sua prática. Trata-se de concepções que revelam diferentes epistemologias do saber docente e dos processos de aprendizagem escolares. Criticou-se, ainda, práticas de ensino que fazem a mera reprodução daquilo que se encontra escrito nos livros, num processo de cópia escrita que constitui, na visão dos atores entrevistados, um verdadeiro processo de ensino aprendizagem. É nesse contexto que se estabelece a fala da Professora E, em sua entrevista semiestruturada. Apesar da crítica à cópia, ainda assim seu depoimento revela ainda o paradigma do ensino concebido como transmissão.

Nas lógicas de sentido dessas representações, a maneira como tem sido feito o ensino de matemática em Corrente tem como consequência óbvia uma:

Geração de alunos, uma geração inteira que não gosta de matemática, que acha a matemática a disciplina mais difícil, porque geralmente, porque nós temos o professor com essa formação, nós não temos o professor ainda com formação que busque o ensino de matemática de uma forma mais lúdica, ou de uma forma diferenciada, que não seja o giz, e o quadro, e aquela conta interminável que os alunos acham extremamente difícil. (Professora J, entrevista semiestruturada).

Pelo depoimento, é possível observar que a relação afetiva de caráter negativo estabelecida entre os alunos e a disciplina de matemática passa pela forma maçante e descontextualizada como são apresentados aos educandos os conteúdos da disciplina. Para os depoentes, não há contradição entre o professor transmitir o conhecimento e adotar novas práticas de ensino, estas, em seu imaginário denominadas de “construtivistas”.

Nesse sentido, observa-se a subversão daquilo que vem a ser denominado na literatura, em especial no que diz respeito aos trabalhos de Becker (2012a, 2012b, 2012c), de pedagogia construtivista, a qual pressupõe que:

O professor e os alunos entram na sala de aula. O professor traz algum material – algo que, presume, tem significado para os alunos. Propõe que eles explorem o material – cuja natureza depende dos destinatários: crianças de pré-escola, de ensino fundamental, adolescentes de ensino médio, universitários, etc. Esgotada a exploração do material, com ampla troca de ideias a respeito, o que pode ser feito no interior de pequenos grupos, o professor dirige um determinado número de perguntas, explorando, sistematicamente, diferentes aspectos problemáticos propiciados pelo material. Pode solicitar, em seguida, que os alunos representem – desenhando, pintando, escrevendo, fazendo cartunismo, dramatizando, etc. – o que elaboraram. A partir daí, discutem-se a direção, a problemática, o material da(s) próxima(s) aula(s), questionando-se sobre o que funcionou melhor, o que ficou precário, o que não

funcionou ou deu errado. As matérias que envolvem laboratório constituem campo aberto para todo tipo de experiência e para avaliação contínua das experiências e das aprendizagens a que elas deram lugar. Como se vê, *a presença do professor reveste-se de enorme importância, mas sua ação não se esgota nele mesmo; ela se prolonga nas ações dos alunos* (BECKER, 2012c, p. 20-21, grifos meus).

Para a pedagogia construtivista, o professor não pressupõe que o aluno seja *tabula rasa* para qual flui o seu conhecimento, mas, também, não o concebe como dotado de todo o repertório do saber que pode ser simplesmente despertado espontaneamente, como afirmou a Professora L. Assim, para o construtivismo, o trabalho docente deve se fixar em promover junto aos educandos a reconstrução do saber já elaborado pela sociedade, permitindo-lhes seu desenvolvimento mental e intelectual pelos processos denominados por Piaget de abstração reflexionante e equilíbrio.

Ao propor a teoria das representações sociais, Moscovici se propôs a investigar de maneira uma teoria científica, como a psicanálise, é apropriada por uma sociedade e passa a fazer parte do seu sistema de pensamento, sendo utilizada no cotidiano e expressada em seu senso comum. Trata-se de uma tradição de pesquisa, em cujo esteio se lhe seguiram muitos outros pesquisadores interessados em investigar como determinados saberes científicos são apreendidos e comunicados, passando a fazer parte do ordinário, sendo transformados, adaptados, subvertidos ou distorcidos em sua utilização na vida social. Assim é que Jodelet estudou a doença mental no final dos anos 1980; Corbin, dentre outros, estudou as crenças relativas a doenças sexuais como a sífilis e o advento da Aids nos 1970, 1980 e seguintes; Gilly empreendeu pesquisas no campo da educação; Vergès investigou as representações no campo da economia, dentre outros estudos aplicados (JODELET, 2001).

Em relação a esta pesquisa, vê-se a distorção e a perversão, nesse meio social, do sentido dado à pedagogia relacional ou construtivista, dotando-a de características inerentes à pedagogia diretiva tais como a transmissão do saber, considerado como transferência ou passagem de conhecimento do professor para o aluno. Têm-se, assim, velhas formas da pedagogia centrada no professor, agora denominadas de “construtivismo”, revestidas de novos caracteres como, por exemplo, o interesse pelo uso de novas tecnologias.

Novamente, conforme o Quadro 1, apresentado no segundo capítulo, trata-se de uma defasagem, em que características de um objeto do mundo social são transformadas, aumentadas ou diminuídas, fazendo com que a representação se adapte a um outro objeto a ela ancorado, questão já discutida por meio do pensamento de Jodelet (2001).

A defasagem atua, ainda, no sentido de distorcer certas características da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, de modo que as representações sobre

tal fenômeno se apresentem de maneira diferente do que se constata na realidade observada. Assim que podem ser analisadas as narrativas que atestam a não existência de professores licenciados na localidade ou uma quantidade mínima destes profissionais enquanto o que se verifica no campo é presença de número bastante razoável de professores licenciados em matemática, ainda que nem todos estejam em atuação em sala de aula, nas escolas de Corrente.

Sob esta chave, notam-se depoimentos, já apresentados anteriormente, tais como:

Para a disciplina matemática, como citou, que não tem professor, talvez nós possamos confirmar que não tinha professor que tinha a formação de matemática, mas tinha um professor que tinha habilidade. E como a gente conhece um pouco da história da educação de Corrente, do município, o que a gente tinha? Nós não tínhamos professores com a formação. (Professora J, entrevista exploratória).

É por aí que você vê a enorme carência hoje em Corrente. Você vai para a rede estadual, tem dois professores, hoje talvez tenha mais. (Professora J, entrevista semiestruturada).

Em Corrente, os que têm, são poucos. Efetivos, mesmo, são poucos e a maioria já está aposentando. (Professor D, entrevista exploratória).

Eu volto a dizer, estatisticamente, se nós temos aqui em Corrente, se tiver no mínimo, no mínimo, é 5% de professores com formação em matemática. Então, aí fica essa desvantagem, quase 95% de ausência. (Professor I, entrevista semiestruturada).

Tais narrativas distorcem a realidade da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, exagerando o aspecto da falta. Em suas representações, os professores entrevistados afirmam a quase não existência de docentes com licenciatura em exercício nas escolas locais (dois docentes licenciados, na visão da Professora J; 5% dos que dão aula de matemática, nas concepções do Professor I, dentre outras), enquanto se verifica, por meio dos dados disponibilizados pela 15ª GRE/SEDUC/PI e pela Prefeitura de Corrente, número considerável de professores licenciados em atuação, além da constatação da existência, em Corrente, de outros professores que, tendo adquirido a formação tanto pela UFPI, na modalidade à distância pela UAB, quanto pelo IFPI, em curso presencial, encontram-se no exercício de outras ocupações que não a docência.

O discurso que afirma a não existência de professores licenciados em matemática, em Corrente, serve, a meu ver, como pretexto para a colocação de professores diversos não-licenciados em matemática para atuação no ensino da disciplina. Evita, portanto, a contestação por parte desses professores que poderiam reclamar o ensino da disciplina para a qual se

encontram habilitados e não o ensino de uma disciplina que lhes é estranha e com a qual não têm afinidade. Trata-se, portanto, de uma narrativa, também, com dimensões políticas, que atende a interesses diversificados dos atores do cenário educacional local.

Isto posto, apresento agora o paradigma de tais representações, resumindo os resultados da pesquisa.

6.2 PARADIGMA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA CARÊNCIA DE PROFESSORES LICENCIADOS EM MATEMÁTICA EM CORRENTE

Conforme o exposto no segundo capítulo, Sá (1998, p. 21) faz uma distinção entre a existência de um fenômeno e os objetos de pesquisa que podem ser construídos a partir dele. Sendo assim, uma coisa é considerar o fenômeno da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente; outra, muito diferente são as representações mobilizadas pelos atores de um determinado contexto social sobre essa carência. “A pesquisa das representações sociais deve produzir um outro tipo de conhecimento sobre esses fenômenos de saber social. Para fazê-lo, precisamos antes transformá-los em objetos manejáveis pela prática da pesquisa científica” (SÁ, 1998, p. 22).

Considerando-se o fenômeno e as representações que se tem dele, o objetivo desta seção é responder à questão principal de pesquisa, apresentada na introdução: quais são as representações sociais mobilizadas por professores e gestores sobre a carência de professores licenciados em matemática, em Corrente? Para isso, recorro ao modelo de paradigma de Strauss e Corbin (2008), descrito no quarto capítulo (FIGURA 15), procurando responder à sequência de questões básicas. Tal paradigma resume a análise empreendida nos capítulos quinto e sexto, condensando os resultados que apresento no Quadro 31.

Quadro 31 - Paradigma das representações da carência de professores licenciados em matemática em Corrente

Questão básica	Resposta
1. Fenômeno mencionado	Carência de professores licenciados em matemática, em Corrente. Termos utilizados: <ul style="list-style-type: none"> • Carência • Escassez • Falta

2. Atores envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> • Professores • Gestores
3. Aspectos do fenômeno mencionado	<ul style="list-style-type: none"> • Docência • Matemática • Política • Mercado de trabalho e emprego • Conhecimento e saber
4. Quando? Por quanto tempo? Onde?	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo: as narrativas afirmam que sempre houve escassez de professores formados em matemática, em Corrente. • Curso: questão que se estende do passado ao presente, em maior ou menor grau • Localização: ainda que possa ocorrer em outras localidades, o estudo investiga o que acontece em Corrente.
5. Quanto? Quão forte?	<p>A carência era mais acentuada e vem diminuindo na medida em que se formam novos professores licenciados em matemática. Apesar do número de profissionais licenciados em matemática, em Corrente, a carência ainda persiste por alguns determinantes (não contratação pelo poder público, falta de vontade dos profissionais licenciados de trabalharem como professores etc.).</p>
6. Por quê?	<p>De acordo com as narrativas, as causas da carência são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausência de concursos; • Favorecimento político e compadrio; • Ausência de profissionais licenciados na disciplina; • Representação negativa de matemática; • Desvalorização do magistério; • Escassez de opções formação; • Falta de qualidade de formação dos docentes licenciados; • Não exercício da docência pelos professores licenciados.
7. Para quê?	<p>A carência se dá num ambiente com as seguintes intenções:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Políticos: manutenção do poder; • Profissionais diversos: complementar a renda por meio da docência.
8. Por meio de quê?	<ul style="list-style-type: none"> • Improvisação de professores de outras formações para o ensino de matemática; • Promoção de formação à distância, <ul style="list-style-type: none"> ○ UFPI/UAB; • Expansão da formação presencial, <ul style="list-style-type: none"> ○ IFPI; • Melhorias das condições de trabalho, <ul style="list-style-type: none"> ○ Plano de carreira na Prefeitura, ○ Pagamento do Piso Salarial.

Apresentado o paradigma, volto agora às questões de pesquisa, apresentadas na Introdução, procurando respondê-las.

6.3 REVISITANDO ÀS QUESTÕES DE PESQUISA

As representações da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, relacionam-se às informações apresentadas no Quadro 31, acima. Tais representações apresentam significados diversificados sobre “ser professor”, em geral, e “ser professor de matemática”, em particular, em Corrente. Nesse contexto, a docência encontra-se atrelada a imagens comumente presentes no senso comum da sociedade brasileira (discurso da mídia, dos profissionais da educação, dos pais, dos alunos, dentre outros), reveladas por inúmeras pesquisas como a de Diniz Pereira (1996), Oliveira, D. A. (2004), Abonízio (2012), Paz (2013), dentre outras, tais como a de uma profissão desvalorizada, com profissionais de pouco prestígio, com excesso de atribuições e baixa remuneração. Ser professor de matemática em Corrente significa, além de tudo isso, ter de lidar com uma disciplina difícil, que os alunos não apreciam e não aprendem.

Os depoentes foram unânimes em afirmar a importância da formação para o professor de matemática como fonte de saberes e conhecimentos importantes a serem mobilizados pelos docentes em sala de aula. Entretanto, tal discurso se afasta do que acontece na prática em que muitos profissionais não-licenciados se encontram legitimamente em sala de aula, com base em uma suposta afinidade ou habilidade para ensinar matemática, ainda que prescindindo da formação específica na área. Ao mesmo tempo em que os depoentes dizem que a formação é importante, suas narrativas defendem a presença de professores não-licenciados em sala de aula com base na afinidade que eles demonstram ter com o conteúdo (ter cursado uma disciplina de cálculo no curso de agronomia, ter uma formação generalista no curso de pedagogia, ter feito um curso técnico de contabilidade e, por consequência, saber lidar com números etc.).

Considerando-se as variáveis que condicionam e determinam a profissão docente, os professores que ensinam matemática percebem desvalorização do magistério, sugerem que a profissão é pouco atrativa e, no caso, da matemática, menos ainda, visto ser essa disciplina considerada o “bicho-de-sete-cabeças” do ensino. Tal desvalorização encontra-se relacionada à baixa remuneração, o que empurra muitos professores para exercerem outras ocupações

remuneradas, contribuindo para a percepção de uma elevada carga de trabalho. Apesar de as esferas governamentais (estado e município) estabelecerem planos de carreira que regulamentam a profissão docente, muitos são os professores contratados temporariamente que não têm usufruído de direitos assegurados aos professores efetivos nessas normatizações. Contribuem, ainda, para a carência, a distância de Corrente a Teresina, da ordem de 900 km, o que impede o acesso mais facilitado às instituições de ensino superior (e, por conseguinte, aos cursos de licenciatura que oferecem) presentes na capital e a escassez de instituições formadoras de professores, realidade que veio, aos poucos, se alterar, somente nos últimos anos, com a expansão da oferta do ensino superior nas modalidades presencial e à distância por meio de algumas políticas do governo federal (PROUNI, REUNI, UAB, dentre outros).

Percebem-se pontos de aproximação e de afastamento entre tais representações e outras descritas em contextos de investigação diversificados. Nesse sentido, no que diz respeito às concepções sobre a docência e as visões que se tem a respeito da matemática, notam-se pontos de convergência entre as representações aqui estudadas e o que diz a literatura, conforme apresentei no terceiro capítulo. No entanto, a atribuição de causalidade da carência de professores licenciados em matemática ao compadrio e troca de favores políticos pareceu-me uma novidade ante os fatores comumente apontados em outras investigações tais como desvalorização, baixa atratividade, dentre outros.

Estas são, portanto, respostas, ainda que parciais, às questões apresentadas na introdução. Finalizada a apresentação e discussão dos dados obtidos em campo, no próximo capítulo apresento as considerações finais deste trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a investigação, terminado o momento epistemológico, terminado o conhecimento, começa o que realmente importa. E a música, improvisada, composta, enche os ares. Algo novo, que nunca existira antes, da qual não se pode perguntar se é verdadeira ou falsa, invade o mundo. E o mundo fica diferente.
(Rubem Alves, 1980, p. 60)

Chegam as cenas finais deste nosso encontro. Por um caminho tortuoso, serpenteando entre palavras, narrativas, ideias, autores, citações, discursos, leis, apresentei um pouco de Corrente, das pessoas que ali vivem, trabalham, existem, são. Tantas foram as memórias, confidências, inconfidências, *in* confidências, não somente minhas, mas de tanta gente que se fez ouvir por estas linhas. Esta história não acaba aqui, continua no Piauí, terra tão querida. Ouso afirmar que continua, também, em outros lugares. Afinal, a falta de professores não é exclusividade desse lugar.

Nestas (provisórias) considerações, retomo o exposto nos capítulos anteriores deste estudo que investigou a carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, de modo a perceber suas causas, suas consequências, e revelar a ação dos atores diante desse fato social. Ao partir da teoria das representações sociais, elaborada por Moscovici (2001), e recorrendo a outras teorizações que dela fizeram autores como Jodelet (2001), Jovchelovitch (2008), Sá (1998), Spink (2004), dentre outros, objetivei apreender elementos de significação que constituem as representações dos atores sociais presentes na cena educacional de Corrente sobre o fenômeno investigado.

As representações formam um conjunto de saberes, categorias de pensamento que balizam gestos, atitudes, emoções, sensações e ações e que ao mesmo tempo em que estruturam realidades sociais, são por essas mesmas realidades estruturadas, portanto inscritas numa ordem de caráter histórico. Nesse sentido é que se percebem as modificações que vêm acontecendo no âmbito de tais representações com o passar do tempo, na medida em que vão se estabelecendo, em Corrente, novas instituições que se propõem a formar professores, e professores de matemática, em particular, alterando o cenário de oferta de ensino, capacitação e emprego.

A pesquisa procurou compreender como os professores leem sua realidade profissional e laboral, ministrando conteúdos, às vezes, distantes de seu campo de formação original e estabelecendo representações, arcabouços de saberes que permitem sua atuação no mundo. O foco do estudo concentrou-se na obtenção e análise de formas discursivas produzidas por professores, licenciados ou não em matemática, que ensinam a disciplina em escolas públicas estaduais e municipais de Corrente, bem como gestores que, não deixando de serem professores integrantes dos sistemas de ensino, ocupam-se de garantir a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem nesses ambientes.

O que pude perceber nas narrativas dos depoentes foi a materialização de determinadas concepções, signos carregados de sentidos diversificados, tais como a repulsa, muitas vezes, despertada pela disciplina de matemática, a denominação de práticas de ensino não-construtivistas como construtivistas, a naturalização do uso da máquina pública para obter vantagens pessoais com a realização de promessas de distribuição de cargos nas campanhas eleitorais, o pensamento de que os saberes mobilizados pelos professores, em seus atos de ensino, são inerentes a eles, devendo apenas ser despertados ao longo de sua prática pedagógica, dentre outros.

Construí, pois, um inventário dessas formas discursivas mediante a realização de entrevistas com os colaboradores da pesquisa. A obtenção e análise desse inventário seguiu os padrões e as delimitações teóricas pertinentes à análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) realizada em três fases, a saber: leitura flutuante, seleção e edição do material na pré-análise; exploração exaustiva do material, na segunda etapa e; por fim, codificação, tematização e categorização do material no tratamento dos dados e interpretação.

A análise do material empírico permitiu observar que as representações sobre a carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, encontram-se atreladas a uma concepção de docência percebida como trabalho parcial e complemento de renda, bem como sua baixa atratividade profissional. Vê-se, ainda, certo descompasso entre a oferta de ensino superior em Corrente, mercado de trabalho e formação docente, tendo muitos professores adquirido formação, de certo modo, improvisada. Alie-se a isso a desvalorização da docência no Brasil e questões locais de natureza política que acontecem em Corrente (clientelismo e personalismo) e se pode vislumbrar um paradigma dos fatores que determinam a escassez de professores, nessa região.

Assim, essa comunidade vê, muitas vezes, o magistério como uma ocupação temporária, um emprego até se conseguir melhores oportunidades de inserção no mercado de trabalho, sendo ainda utilizado, no jogo de interesses da política, como moeda de troca em busca

de apoio para se lograr êxito nos processos eleitorais, por um lado, e vantagens pessoais, por outro. Observa-se, também, que as representações sociais da carência de professores licenciados em matemática, em Corrente, encontram-se ancoradas em uma representação negativa de matemática, objetivada sob o signo do “bicho-de-sete-cabeças” ou “bicho-papão”. Por fim, a aprendizagem da matemática escolar é, ainda, concebida como um processo linear, sendo esse conteúdo comparado a um grande edifício a que alunos não conseguem acessar nem mesmo sua base.

Ouso afirmar, ainda, que a pesquisa científica envolve a delimitação de uma realidade psicossocial que se torna objeto de inquérito e análise. Dos pesquisadores, é sua atribuição ou competência fazer as escolhas necessárias ao bom andamento da pesquisa, com o auxílio da literatura, e tomar as atitudes mais convenientes, naquele momento, de modo a garantir o êxito em seu trabalho. No entanto, nem sempre as situações acontecem conforme o planejado, dadas as dinâmicas inerentes às próprias situações de inquérito e interações do pesquisador com o objeto, o campo e seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o investigador, muitas vezes, atua de modo solitário, em busca de respostas que atendam às suas demandas, as quais nem sempre são fáceis de serem conseguidas.

No caso desta pesquisa, em algumas circunstâncias, defrontei-me com dificuldades para entrar em contato com os depoentes. Alguns professores em Corrente não mostraram interesse em participar da pesquisa, recusando o convite feito, seja por temor de retaliações nos ambientes em que atuam, seja por questão de conciliação de agenda ou não compreensão da pertinência do estudo que estava sendo desenvolvido. O tamanho reduzido da cidade, que faz com que as pessoas sejam conhecidas umas das outras, foi outro fator que colaborou para que participantes em potencial não se envolvessem na investigação. Por outro lado, dentre os professores entrevistados, alguns sentiam a necessidade de contar, narrar, desabafar sua vida de lutas e angústias na sala de aula, extrapolando, muitas vezes, o tema perguntado e exigindo o esforço para que a conversa, ou entrevista, voltasse aos temas apontados originalmente.

Tem-se, portanto, fatores que interferem nos resultados alcançados pela pesquisa, exigindo do pesquisador maleabilidade, capacidade de pensar rapidamente e propor novas situações e soluções para as atividades que precisam ser desenvolvidas e que nem sempre dão certo ou são possíveis de serem realizadas. A inventividade metodológica é algo que contribui para se sair dessas armadilhas, mas que, feita à revelia, sem se adequar às teorias que subsidiam a pesquisa, pode conduzi-la ao fracasso.

Neste estudo, considero que haveria maior riqueza de informações e detalhes se o número de depoentes tivesse sido maior, e também, se eu tivesse utilizado outros instrumentos

de produção de dados que não somente o registro dos depoimentos dos atores. Nesse caso, teria sido possível triangular melhor as informações, comparando-as entre si. Como construção humana, possivelmente há o registro de outras falhas, as quais podem ser rechaçadas quando da realização de estudos futuros, dentro da mesma temática. O tema escolhido mostrou-se, no entanto, apesar das limitações apresentadas, bastante pertinente ao campo da educação, já que a observação de universos simbólicos e consensuais, bem como concepções sobre a profissão e formação docentes, permite compreender a realidade que se mostra, tornando mais fácil o planejamento de possíveis intervenções. Ao acessar as representações sociais que mostram como um determinado fato social é registrado e encarado no cotidiano, faz-se possível estabelecer um conjunto de estratégias que sejam assimiladas e aceitas pelo grupo, sendo incorporadas em suas práticas. É nesse sentido que se observa que não basta estabelecer cursos de formação de professores em localidades como Corrente. Em consonância, deve-se mostrar aos atores sociais locais a importância dessa formação e a inadequação de práticas consagradas, há muito arraigadas nas ações cotidianas e que exigem esforço para que sejam abandonadas tais como a inserção de profissionais que prescindem de formação adequada em sala de aula, com base em sua suposta afinidade com o componente curricular ministrado.

Cada uma das temáticas organizadas nas categorias apresentadas neste estudo pode, ainda, suscitar investigações independentes como aprofundamentos necessários à plena compreensão da realidade explorada, dada sua complexidade. Considerando-se o exemplo de Corrente, penso que há, ainda, muito trabalho a ser desenvolvido, no âmbito da pesquisa, a fim de compreender o fenômeno estudado, bem como se estabelecer um panorama mais completo de compreensão do impacto causado pela expansão da formação docente nas cidades do interior do país, sobretudo com o advento, ampliação e disseminação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cujo maior expoente, atualmente, são os Institutos Federais. Foi através dessa ação estrutural e emergencial, considerada entrementes dentre inúmeras outras possibilidades, que o país, de fato, começou a combater o fenômeno da carência, não apenas de professores licenciados em matemática, mas a escassez de professores das diferentes disciplinas, em geral. Isso, porém, pode ser melhor explorado em estudos futuros.

EPÍLOGO

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão-ação (Paulo Freire, 1987, p. 78). A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Paulo Freire, 1996, p. 16).

Seria Corrente uma cidade estrangeira? Ou Minas Gerais foi que, agora, tornou-se, para mim, uma terra longínqua? São tantas pessoas que vejo em tantos lugares, a lembrar-me de tantas coisas, convidando-me a esquecer tantas outras. Sorrisos. Amores. Amizades. O sol brilha lá fora. O ar quente sopra pela janela. Os Dois Irmãos ao longe, observados de um corredor do Instituto. O correr da vida embrulha tudo, será que não desembrulha também? Eu tinha o sonho de ser professor de uma universidade federal. Sonho apagado como o quadro em que leciono, sonho esquecido sobre a mesa de professor. Aquela primeira aluna, descrita nas cenas iniciais desta trama, despertou-me outra quimera: formar professores para o Piauí, deixar seu saber fermentar, crescer. Afinal, o que a vida quer de nós não é coragem? Oxe! Bem aqui, encerro, com um “gosto de sol”, esta tese que começou com um “sim”. Coragem, homem!

*Alguém que vi de passagem
 Numa cidade estrangeira
 Lembrou os sonhos que eu tinha
 E esqueci sobre a mesa
 Como uma pêra se esquece
 Dormindo numa fruteira
 Como adormece o rio
 Sonhando na carne da pêra
 O sol na sombra se esquece
 Dormindo numa cadeira
 Alguém sorriu de passagem
 Numa cidade estrangeira
 Lembrou o riso que eu tinha
 E esqueci entre os dentes
 Como uma pêra se esquece
 Sonhando numa fruteira
 (NASCIMENTO, BASTOS, 1972)¹⁰⁸*

¹⁰⁸ Música “Um gosto de Sol”. Composição de Milton Nascimento e Ronaldo Bastos. Música interpretada por Milton Nascimento no disco “Club da esquina”, lançado por grupo homônimo em 1972.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABONÍZIO, Gustavo. Precarização do trabalho: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. *Ensino de Sociologia em Debate*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2012.

ALVES, Rubem. Muito cedo para decidir. In: _____. *Estórias de quem gosta de ensinar: o fim dos vestibulares*. São Paulo: Ars Poética, 1995, p. 31.

_____. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1980.

ALVES, Graciete Oliveira Felipe. Aspectos Históricos da educação pública do Piauí da colônia até os primórdios da república. In: Fórum Internacional de Pedagogia, 4, 2012, Parnaíba. *Anais...* Campina Grande, Editora Realize. p. 1-13.

AMARAL, Liliane Souza do; ALVES, Mariana Silva. Themata. *Cadernos CESPUC*. Belo Horizonte, nº 23, 2013, p. 69-76.

ARANTES, Fabiano José Ferreira. *Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano*. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Federal de Goiás, *Campus Catalão*, 2013.

ARAÚJO, Romildo de Castro. Professores secundários no Piauí: a emergência do suporte legal no contexto da profissionalização dos anos 1960 a 1970. In: Congresso Brasileiro da História da Educação, 6, 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: Programa de Pós-graduação em Educação da UFES, 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_1156.htm>. Acesso em: 24 abr. 2016.

ARAUJO, Renato Santos; VIANNA, Deise Miranda. Discussões sobre a remuneração dos professores de física na educação básica. *Ciência em Tela*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 1-9, 2008.

_____. A carência de professores de ciências e matemática na educação básica e a ampliação das vagas no ensino superior. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 17, n. 4, p. 807-822, 2011.

ARRUDA, Ângela. (org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 127-147, Nov. 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300007>. Acesso em: 3 fev. 2017.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Ana Maria. O Clientelismo e a Política Brasileira na Educação Municipal no Nordeste. In: _____. *Educação e clientelismo: os educadores e a educação municipal no Nordeste*. João Pessoa, Ideia, 2002. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12778154/clientelismo-e-politica-brasileira-na-educacao-municipal>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: O cotidiano da escola*. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012a.

_____. *Epistemologia do professor de matemática*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012b.

_____. *Educação e construção do conhecimento*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012c.

BONFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. Sobre o trabalho docente no Ensino Médio. *Trabalho necessário*, Niterói, ano 4, n. 4, 2006. Disponível em: <http://www.ufrj.br/trabalhonecessario/images/TN_04/TN4_BOMFIM.pdf>. Acesso 10 maio 2017.

BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. Introdução. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

_____. Futuro de classe e causalidade do provável (1998). In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org.) *Escritos de educação*. 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. 279 p.

BRASIL. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 dez. 1961. Seção 1. p. 11429. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>> Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971. Seção 1. p. 6377. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>> Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1. p. 27833. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. Decreto nº 3276, de 6 de dezembro de 1999. *Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 25 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Escassez de professores no Ensino Médio*: propostas estruturais e emergenciais. Brasília: MEC, 2007.

_____. Lei nº 11738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (2008a). *Diário Oficial da União*, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. Lei nº 11892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências (2008b). *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008. Seção 1. p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-publicacaooriginal-108020-pl.html>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Publicado na Edição Extra do Diário Oficial da União, de 26 de junho de 2014, nº120-A. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em: 25 maio 2017.

_____. *Brasil lança plano agropecuário para região do Matopiba*. Brasília: Portal Brasil, 13 maio 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2015/05/brasil-lanca-plano-agropecuário-para-região-do-matopiba>> Acesso em: 31 mar. 2016.

BORGES, João Carlos de Freitas. Confrontos entre Clio e Calíope: a literatura piauiense do século XX e a invenção de uma piauiensidade indesejada. In: Simpósio Nacional de História Cultural Escritas da História: Ver – Sentir – Narrar, 6, 2012, Teresina, *Anais...*, Teresina, Universidade Federal do Piauí, p. 1-11. Disponível em: <<http://gthistoriacultural.com.br/VIsimposio/anais/Joao%20Carlos%20de%20Freitas%20Borges.pdf>> Acesso: 3 fev. 2017.

BROI, Marisônia Pederiva da. *Professores de Matemática: trajetória docente e história de vida entrelaçadas*. 2010. 104 f. Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CANDAU, Joël. *Antropologia da Memória*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005. 236 p. (Epistemologia e Sociedade, 271)

CARLINI, Luis Sérgio; LEE, Rita. Agora só falta você. In: Rita Lee. *Fruto Proibido*. São Paulo, Som Livre, 1975. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 2.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. Política de valorização do magistério da educação básica no contexto recente da política de fundos: análise da carreira docente em Ananindeu/PA. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26, 2013, Recife. *Comunicações Oraís...* Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1/comunicacoes/FabricioCarvalho-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2016.

CASTRO, Francislene Santos; CASTRO, Silvania Uchôa de. Estatutos e planos de carreira do magistério público da rede estadual do Piauí: rumo à valorização docente no Estado? In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 7., 2012, Recife. *Anais...* [Recurso Eletrônico]. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1/comunicacao/Eixo02_30/Francislene%20Santos%20Castro_int_GT2%20.pdf>. Acesso em 3 abr. 2016.

CHARLOT, Bernard. Enquanto houver professores... Os universais da situação de ensino. In: _____. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CLIMATE-DATA. *Clima: Corrente*. Disponível em: <<http://pt.climate-data.org/location/42808/>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

CORALINA, Cora. *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. 9 a. ed. São Paulo: Ed. Global Gaia, 2007.

CORRENTE. *Lei ordinária nº 462 de 21 de dezembro de 2009*. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos, Vencimento e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de Corrente, em conformidade com o art. 6º da Lei nº 11738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, dos artigos 8º § 1º e 67 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 9394 de 20 de junho de 2007, e Lei 12014 de 06 de agosto de 2009, art. 1º incisos I, II e III, e Lei nº 8112 de 11 de dezembro de 1990, e dá outras providências. Diário Oficial do Município. Corrente, PI.

COSTA, Rangel Alves da. Cangaco. [online] In: MEDEIROS, Rostand. *Tok de história* [Blog]. Texto publicado em 29 abr. 2016. Disponível em: <<https://tokdehistoria.com.br/2016/04/29/cangaco/>>. Acesso: 27 out. 2016.

CUNHA, Charles Moreira. *Memórias de professores: convocações do presente*. . 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Prefácio. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DAUSTER, Tânia. Construindo pontes – a prática etnográfica e o campo da educação. In: Dayrell, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DESCHAMP, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. *A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais*. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

DÖRR, Raquel Carneiro; NEVES, Regina da Silva Pina. O perfil de ingressantes na licenciatura em Matemática de uma instituição pública federal do Distrito Federal. In: Encontro Brasiliense de Educação Matemática: ser educador matemático, 6., 2014, Brasília. *Anais...* Brasília [s.n.], 2014. p. 1-11.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. 282 p. (Epistemologia e Sociedade, 48)

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estud. psicol. (Natal)* [online]. 2002, vol.7, n.2, pp.371-378, Julho 2002.

FERRARO, Alceu Ravello. Quantidade em qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. *Pro-posições*, Campinas, n. 1, v. 23, p. 129-146, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/09.pdf>>. Acesso em 28 abr. 2016.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 3, n. 6, p. 52-64, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.jpe.ufpr.br/n6.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, Márcio Alessandro Teles. Ensino e Aprendizagem em Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões sobre representações de estudantes de curso de Pedagogia. *revista entreideias*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 167-186, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/18388/14746>>. Acesso em: 12 out. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. *História Oral e História da Educação Matemática: considerações sobre um método*. Universidade da Beira Interior - UBI. 2011. Disponível em: <http://www.apm.pt/files/177852_C32_4dd79e66be182.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GASPAR, Ronaldo Fabiano dos Santos; FERNANDES, Tânia da Costa. Exploração do trabalho docente e oligopolização no ensino superior privado. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 878-902, set./dez. 2015

GATTI, Bernadete Angelina; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: Fundação Victor Civita. *Estudos e pesquisas educacionais*. São Paulo: FVC, 2010, v.1, n. 1. p. 139-2009.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nr m=iso>. Acesso em: 10 abr. 2016.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-françois; MALO, Annie; SIMARD, Denis. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. 480 p.

GEE, James Paul. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, v.25, p. 99 – 125, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana* (1959). Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 273 p.

GOMES, Laurentino. *1822: Como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil – um país que tinha tudo para dar errado*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2015.

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre a memória social. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera. (org.). *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2005. p. 11-26.

GRAÇA, Margarida. MOREIRA, Marco Antonio. Representações sociais sobre a Matemática, seu ensino e aprendizagem: um estudo com professores do ensino secundário. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. v. 4, n.3, set/dez 2004, p. 41- 73. Disponível em: <http://www.cienciamao.usp.br/dados/rab/_representacoessociaisob.artigoCompleto.pdf> . Acesso em: 25 abr. 2017.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A criança e a Representação Social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 212-233.

HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? In: _____. *A luta pelo ensino básico*. Fortaleza: Edições UFC, 1990.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HELIODORO, Yara Maria Leal. O olhar de alunos e de professores sobre a matemática e seu ensino. *Educação: Teorias e Práticas*. Ano 2, n. 2, dez. 2002, p. 120-148. Disponível em: <http://www.unicap.br/Arte/ler.php?art_cod=634>. Acesso: 25 mar. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Divisão territorial brasileira*. Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_territorial/divisao_territorial>. Acesso em 26 mar. 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Piauí*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pi#>>. Acesso em 26 mar. 2016a.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Piauí: Corrente*. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=220290&search=||infoгр%Е1ficos:-informa%E7%F5es-completas>>. Acesso em 26 mar. 2016b.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades*. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=22&search=piaui>>. Acesso em 26 mar. 2016c.

IFPI. Instituto Federal do Piauí. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática – Campus Corrente*. 2013. Não publicado.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas*. Brasília-DF. 2017. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 17 maio 2017.

INFOPÉDIA. *Força de trabalho*. [online] Porto: Porto Editora, 2003-2017. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/\\$forca-de-trabalho](https://www.infopedia.pt/$forca-de-trabalho)>. Acesso em: 10 maio 2017.

JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Revista Katálysis*, v. 7, nº 2, p. 192-202, 2004.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

LEITE, Allissandra Vaneli Nogueira. *A formação e o desempenho profissional do professor*. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

LIMA, Antônio Fernandes Costa; GUALDA, Dulce Maria Rosa. História oral de vida: buscando o significado da hemodiálise para o paciente renal crônico. *Revista da Escola de Enfermagem da USP.*, v. 35, n. 3, p. 235-241, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n3/v35n3a05.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

_____. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco Editora, 1998b.

LUCENA, Maria de Fátima Gomes de. Notas sobre os conceitos de produção e reprodução da força de trabalho sobre o capital. *Política & Trabalho (UFPB. Impresso)*, v. 1, p. 76-80, 1985.

MACIEL, Tamara Aparecida; PROCHEIRA, Rosa Maria de Jesus Adler Rodrigues. Representações sociais de Matemática: um estudo com alunos dos cursos de aprendizagem do Senai de Itajaí – SC. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8, 2008, Curitiba. *Anais*. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/883_583.pdf>. Acesso 31 maio 2017.

MATSUO, Myrian. *Trabalho informal e desemprego: desigualdades sociais*. 2009. 371f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MEC. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 2/2008, aprovado em 30 de janeiro de 2008. *Solicitação de Parecer sobre formação e atuação de docentes na organização pedagógica do Ensino Fundamental, considerando a lógica dos ciclos de formação humana*. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb002_08.pdf >. Acesso em: 25 maio 2017.

_____. Resolução nº 2 de 28 de maio de 2009. *Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2016.

_____. Nota técnica nº 020/2014, aprovada em 21 de novembro de 2014. *Indicador de adequação da formação do docente da educação básica*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_adequa%C3%A7%C3%A3o_formacao_docente.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

MIARKA, Roger. *Etnomatemática: do ôntico ao ontológico*. 2011. 427 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP, Rio Claro, 2011.

MIRANDA, Margarete Parreira. *Adolescência na escola: Soltar a corda e segurar a ponta*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

MIRANDA, Kênia. A natureza do trabalho docente na acumulação flexível. *Anais. IV Colóquio Marx e Engels – Centro de Estudos Marxistas (CEMARX), Campinas, SP: 2006*.

MIRANDA, Evaristo Eduardo de; GOMES, Eliane Gonçalves; GUIMARÃES, Marcelo. Mapeamento e estimativa da área urbanizada do Brasil com base em imagens orbitais e modelos estatísticos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO, 12. (SBSR), 2005, Goiânia. *Anais...* São José dos Campos: INPE, 2005. p. 3813-3820. CD-ROM, *Online*. ISBN 85-17-00018-8. Disponível em: <<http://urlib.net/ltid.inpe.br/sbsr/2004/11.12.11.18>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela M. S. *A formação Matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 120p.

MOREIRA, Plinio Cavalcanti; FERREIRA, Emília Barra; JORDANE, Alex Jordane; NÓBRIGA, Jorge Cássio Costa; FISCHER, Maria Cecília Bueno; SILVEIRA, Everaldo; BORBA, Marcelo de Carvalho. Quem quer ser professor de Matemática? *Zetetiké – FE/Unicamp* – v. 20, n. 37, p. 11-34, 2012.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, Milton; BASTOS, Ronaldo. Um Gosto de Sol. In: NASCIMENTO, Milton; BORGES, Lô. *Club da Esquina*. Rio de Janeiro, EMI/Odeon, 1972. 2 discos sonoros. Lado C, faixa 5.

NASCIMENTO, Milton; TUNAI (José Antônio de Freitas Mucci). Certas canções. In: NASCIMENTO, Milton. *Anima*. Rio de Janeiro, Ariola, 1982. 1 disco sonoro. Lado B, faixa 3.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. Encontros e despedidas. In: NASCIMENTO, Milton. *Encontros e despedidas*. Rio de Janeiro, Polygram, 1985. 1 disco sonoro. Lado B, faixa 1.

NETO, Annibal M. Silvany.; ARAÚJO, Tânia M.; DUTRA, Fábio. R. D.; AZI, Gustavo R.; ALVES, Rodrigo L.; KAVALKIEVICZ, Cristina.; REIS, Eduardo J. F. B. Condições de trabalho e saúde de professores da rede particular de ensino de Salvador, Bahia. *Revista Baiana de Saúde Pública*, v. 24, n. 1/2, p. 42-56, jan/dez. 2000.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006. 252 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. *A formação de professores à distância para a nova sociabilidade: análise do “Projeto Veredas” de Minas Gerais*. 2008. 323f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

OLIVEIRA, Vinícius dos Santos.; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Demanda por professores licenciados em Matemática nos Municípios do litoral norte de São Paulo. *Sinergia*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 201-210, set./dez. 2013.

PAIS, Luiz Carlos. *Didática da matemática: uma análise da influência francesa*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PASSOS, Laurizete Ferragut.; OLIVEIRA, Neusa da Silva Cardoso de. Professores não habilitados e os programas especiais de formação de professores: tábua de salvação ou a descaracterização da profissão? *Rev. Diálogo Educação*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 105-120, jan./abr. 2008.

PAZ, Mônica Lana da. *A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de Matemática*. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PIAUI. *Lei nº 41 de 1970*. Dispõe sobre o Estatuto do Ensino Médio do Estado. Diário Oficial, nº 80, 14/05/1970.

_____. *Lei nº 3278 de 1974*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus. Diário Oficial, nº 100, 14/06/1974.

_____. *Lei nº 4062 de 10 de dezembro de 1986*. Revê e atualiza o Estatuto do Magistério Público do Estado do Piauí e dá outras providências. Diário Oficial, Teresina. Disponível em: <http://servleg.al.pi.gov.br:9080/ALEPI/sapl_documentos/norma_juridica/969_texto_integral>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Lei nº 4212 de 5 de julho de 1988*. Dispõe sobre o estatuto do magistério público de 1º e 2º graus do estado do Piauí e dá outras providencias. Diário Oficial, Teresina. Disponível em: <http://servleg.al.pi.gov.br:9080/ALEPI/sapl_documentos/norma_juridica/2435_texto_integral>. Acesso em: 15 de julho de 2016.

_____. *Lei Complementar nº 71 de 26 de julho de 2006*. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí e

dá outras providências.. Diário Oficial, Teresina. Disponível em: <<http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/ato/12523>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Lei Complementar nº 152 de 23 de março de 2010*. Dispõe sobre o piso salarial profissional estadual para os profissionais do magistério público da educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial, Teresina. Disponível em: <<http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/ato/14657>>. Acesso em 28 abr. 2016.

PIRES, Alvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, Jean *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

PROCHEIRA, Rosa Maria de Jesus Adler Rodrigues; CORDEIRO, Maria Helena. Representações sociais de Matemática: um estudo com alunos do ensino médio do Senai de Itajaí – SC. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 9, 2009, Curitiba. *Anais*. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3659_2091.pdf>. Acesso 31 maio 2017.

RICHARDSON, Will. The “Khanification” of Education. In: _____. *Will Richardson* [Blog]. Texto publicado em 20 out. 2012. Disponível em: <<https://willrichardson.com/>>. Acesso 31 maio 2017

RODRIGUES, Nelson. Nunca houve tamanha solidão na terra. In: _____. *O remador de Ben Hur*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. p.103 – 106. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/rodrigues04/rodrigues4.pdf>>. Acesso em: 14 dez 2016.

_____. O Piauí admite tudo, menos espinhas. In: _____. *O reacionário: memórias e confissões*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. [recurso digital]

ROLKOUSKI, Emerson. *Vida de professores de Matemática: (im)possibilidades de leitura*. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2006.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SÁ, Celso Pereira de. *A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998.

_____. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SAMPAIO, Angelo Augusto Silva; ANDERY, Maria Amalia Pie Abib. Comportamento Social, Produção Agregada e Prática Cultural: Uma Análise Comportamental de Fenômenos Sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Jan-Mar 2010, Vol. 26 n. 1, pp. 183-192.

SANDRONI, Paulo. Força de trabalho. In: _____ (org.). *Novíssimo Dicionário de Economia*. São Paulo: Editora Best Seller. 1999.

SANTOS, Rosimeire Martins dos; GUSMÃO, Tânia Cristina Rocha Silva. Representações sociais da Matemática: contribuições da formação em Pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – ENEM, 12, 2016, São Paulo. *Anais*. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/6065_3379_ID.pdf>. Acesso 31 maio 2017.

SCHUELER, Alessandra Frota de. De mestres-escolas a professores públicos: histórias de formação de professores na Corte Imperial. *Educação*, Porto Alegre, n. 2, v. XXVIII, p. 333-351, maio/ago. 2005.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política. 2006. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2001.

SILVA, Flávio de Ligório. *O aluno e sua representação social do professor de Matemática*. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Heloisa da; LUZIA, Aparecida de Souza. A História Oral na Pesquisa em Educação Matemática. *Boletim de Educação Matemática*, v. 20, n. 28, 2007, pp. 139-162

SILVA, Marcio Antonio da; PIRES, Célia Maria Carolino. Organização curricular da matemática no Ensino Médio: a recursão como critério. *Ciência & educação*. (Bauru), Bauru, v. 19, n. 2, p. 249-266, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 mar. 2017.

SOUSA, Jane Bezerra de. *Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX: a história de vida de Nevinha Santos*. 2009. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

SOUSA NETO, Marcelo de. Escola para que? Escola para quem?: os primeiros passos da instrução pública no Piauí (1730-1824). *Mneme*, Caicó, n. 35, v. 15, p. 260-283, jul./dez. 2014.

SOUSA, Jacqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antonia Villar. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. *Revista Baiana de Enfermagem*, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/viewArticle/5252>>. Acesso em: 14 set. 2017.

SPERBER, Dan. O estudo antropológico das representações: problemas e perspectivas. In: Jodelet, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

SPINK, Mary Jane P. O estudo empírico das representações sociais. In: _____ (org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2017.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 317 p.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *Tempos enredados: teias da condição de professor*. 1998. 420 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

_____. Os professores como sujeitos sócio-culturais (1996). In: DAYRELL, Juarez. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p. 179-194.

_____. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas Constituições Brasileiras. *Revista do Curso de Direito* (São Bernardo do Campo. *Online*), v. 5, p. 129-145, 2008.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

UTSUMI, Mirian Cardoso; LIMA, Rita de Cássia Pereira. *Atitudes e representações de alunas de Pedagogia em relação a Matemática*. In: 29ª Reunião Anual da Anped, 2006, Caxambú. Anais 2006 – 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006. v. 1. p. 1-22.

VELOSO, Giovana Rocha. *Clientelismo: uma instituição política brasileira*. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

Zhang, Yan, Wildemuth, Barbara. M.. Unstructured interviews. In: Wildemuth, Barbara (Ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2009. p. 222-231. Disponível em: <https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Unstructured_interviews.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017

ANEXO 1

Tabela 12 - Dados do Sistema Nacional de Informação de Gênero (2010)

Característica	Valor	Unidade
Homens, de 6 a 14 anos, com ao menos uma das deficiências investigadas que frequentam escola	238	peessoas
Homens, de 6 a 14 anos, com ao menos uma das deficiências investigadas que não frequentam escola	56	peessoas
Mulheres, de 6 a 14 anos, com ao menos uma das deficiências investigadas que frequentam escola	326	peessoas
Mulheres, de 6 a 14 anos, com ao menos uma das deficiências investigadas que não frequentam escola	9	peessoas
Homens, de 16 a 64 anos, com ao menos uma das deficiências investigadas que estão na PEA	1.327	peessoas
Homens, de 16 a 64 anos, com ao menos uma das deficiências investigadas que não estão na PEA	514	peessoas
Mulheres, de 16 a 64 anos, com ao menos uma das deficiências investigadas que estão na PEA	1.147	peessoas
Mulheres, de 16 a 64 anos, com ao menos uma das deficiências investigadas que não estão na PEA	1.150	peessoas
Homens, de 6 a 14 anos, com ao menos uma das deficiências investigadas no grau severo ou deficiência mental/intelectual que frequentam escola	24	peessoas
Homens, de 6 a 14 anos, com ao menos uma das deficiências investigadas no grau severo ou deficiência mental/intelectual que não frequentam escola	43	peessoas
Mulheres, de 6 a 14 anos, com ao menos uma das deficiências investigadas no grau severo ou deficiência mental/intelectual que frequentam escola	76	peessoas
Mulheres, de 6 a 14 anos, com ao menos uma das deficiências investigadas no grau severo ou deficiência mental/intelectual que não frequentam escola	0	peessoas
Homens, de 16 a 64 anos, com ao menos uma das deficiências investigadas no grau severo ou deficiência mental/intelectual que estão na PEA	274	peessoas
Homens, de 16 a 64 anos, com ao menos uma das deficiências investigadas no grau severo ou deficiência mental/intelectual que não estão na PEA	236	peessoas
Mulheres, de 16 a 64 anos, com ao menos uma das deficiências investigadas no grau severo ou deficiência mental/intelectual que estão na PEA	277	peessoas
Mulheres, de 16 a 64 anos, com ao menos uma das deficiências investigadas no grau severo ou deficiência mental/intelectual que não estão na PEA	473	peessoas
Total de domicílios particulares permanentes urbanos com mulher responsável pelo domicílio	2.575	domicílios
Total de domicílios particulares permanentes urbanos com homem responsável pelo domicílio	4.098	domicílios
Total de domicílios particulares permanentes urbanos com mulher branca responsável pelo domicílio	585	domicílios
Total de domicílios particulares permanentes urbanos com homem branco responsável pelo domicílio	666	domicílios
Total de domicílios particulares permanentes urbanos com mulher preta ou parda responsável pelo domicílio	1.828	domicílios
Total de domicílios particulares permanentes urbanos com homem preto ou pardo responsável pelo domicílio	3.216	domicílios
Total de analfabetos com 15 anos ou mais de idade	3.393	peessoas
Total de homens analfabetos com 15 anos ou mais de idade	1.869	peessoas
Total de mulheres analfabetas com 15 anos ou mais de idade	1.524	peessoas

Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais	19,3	%
Taxa de analfabetismo dos homens de 15 anos ou mais	21,3	%
Taxa de analfabetismo das mulheres de 15 anos ou mais	17,3	%
Total de pessoas entre 6 e 14 anos de idade que frequentavam Ensino Fundamental	4.368	peessoas
Total de homens entre 6 e 14 anos de idade que frequentavam Ensino Fundamental	2.276	peessoas
Total de mulheres entre 6 e 14 anos de idade que frequentavam Ensino Fundamental	2.092	peessoas
Total de pessoas brancas entre 6 e 14 anos de idade que frequentavam Ensino Fundamental	889	peessoas
Total de pessoas pretas ou pardas entre 6 e 14 anos de idade que frequentavam Ensino Fundamental	3.200	peessoas
Total de pessoas entre 15 e 17 anos de idade que frequentavam Ensino Médio	638	peessoas
Total de homens entre 15 e 17 anos de idade que frequentavam Ensino Médio	202	peessoas
Total de mulheres entre 15 e 17 anos de idade que frequentavam Ensino Médio	435	peessoas
Total de pessoas brancas entre 15 e 17 anos de idade que frequentavam Ensino Médio	151	peessoas
Total de pessoas pretas ou pardas entre 15 e 17 anos de idade que frequentavam Ensino Médio	447	peessoas
Total de pessoas entre 18 e 24 anos de idade que frequentavam ensino superior	500	peessoas
Total de homens entre 18 e 24 anos de idade que frequentavam ensino superior	231	peessoas
Total de mulheres entre 18 e 24 anos de idade que frequentavam ensino superior	269	peessoas
Total de pessoas brancas entre 18 e 24 anos de idade que frequentavam ensino superior	158	peessoas
Total de pessoas pretas ou pardas entre 18 e 24 anos de idade que frequentavam ensino superior	324	peessoas
Taxa de frequência escolar líquida das pessoas entre 6 e 14 anos de idade	86,5	%
Taxa de frequência escolar líquida dos homens entre 6 e 14 anos de idade	87,4	%
Taxa de frequência escolar líquida das mulheres entre 6 e 14 anos de idade	85,7	%
Taxa de frequência escolar líquida das pessoas brancas entre 6 e 14 anos de idade	87,7	%
Taxa de frequência escolar líquida das pessoas pretas ou pardas entre 6 e 14 anos de idade	86,8	%
Taxa de frequência escolar líquida das pessoas entre 15 e 17 anos de idade	39,4	%
Taxa de frequência escolar líquida dos homens entre 15 e 17 anos de idade	26,3	%
Taxa de frequência escolar líquida das mulheres entre 15 e 17 anos de idade	51,3	%
Taxa de frequência escolar líquida das pessoas brancas entre 15 e 17 anos de idade	50,3	%
Taxa de frequência escolar líquida das pessoas pretas ou pardas entre 15 e 17 anos de idade	35,8	%
Taxa de frequência escolar líquida das pessoas entre 18 e 24 anos de idade	14,8	%
Taxa de frequência escolar líquida dos homens entre 18 e 24 anos de idade	13,6	%
Taxa de frequência escolar líquida das mulheres entre 18 e 24 anos de idade	15,9	%
Taxa de frequência escolar líquida das pessoas brancas entre 18 e 24 anos de idade	23,3	%
Taxa de frequência escolar líquida das pessoas pretas ou pardas entre 18 e 24 anos de idade	12,5	%
Total de pessoas entre 18 e 24 anos de idade que não haviam concluído o Ensino Médio e não estavam frequentando a escola	1.123	peessoas
Total de homens entre 18 e 24 anos de idade que não haviam concluído o Ensino Médio e não estavam frequentando a escola	636	peessoas
Total de mulheres entre 18 e 24 anos de idade que não haviam concluído o Ensino Médio e não estavam frequentando a escola	487	peessoas
Total de pessoas brancas entre 18 e 24 anos de idade que não haviam concluído o Ensino Médio e não estavam frequentando a escola	198	peessoas
Total de pessoas pretas ou pardas entre 18 e 24 anos de idade que não haviam concluído o Ensino Médio e não estavam frequentando a escola	873	peessoas
Taxa de abandono escolar precoce das pessoas entre 18 a 24 anos	33,2	%

Taxa de abandono escolar precoce dos homens entre 18 a 24 anos	37,6	%
Taxa de abandono escolar precoce das mulheres entre 18 a 24 anos	28,7	%
Taxa de abandono escolar precoce das pessoas brancas entre 18 a 24 anos	29,2	%
Taxa de abandono escolar precoce das pessoas pretas ou pardas entre 18 a 24 anos	33,6	%
Total de famílias únicas e conviventes principais, residentes em domicílios particulares	6.012	famílias
Total de famílias cujo responsável pela família era de cor ou raça branca, nas famílias únicas e conviventes principais, residentes em domicílios particulares	1.083	famílias
Total de famílias cujo responsável pela família era de cor ou raça preta ou parda, nas famílias únicas e conviventes principais, residentes em domicílios particulares	4.577	famílias
Total de famílias do tipo casal sem filho, nas famílias únicas e conviventes principais, residentes em domicílios particulares	1.051	famílias
Total de famílias do tipo casal com filho, nas famílias únicas e conviventes principais, residentes em domicílios particulares	3.454	famílias
Total de famílias do tipo responsável sem cônjuge com filho, nas famílias únicas e conviventes principais, residentes em domicílios particulares	960	famílias
Total de famílias com rendimento familiar per capita até 1/2 salário mínimo, nas famílias únicas e conviventes principais, residentes em domicílios particulares	3.193	famílias
Total de famílias com rendimento familiar per capita de mais de 2 salários mínimos, nas famílias únicas e conviventes principais, residentes em domicílios particulares	625	famílias
Proporção de famílias em que a mulher era responsável pela família, nas famílias únicas e conviventes principais, residentes em domicílios particulares, em relação ao total de famílias	37,3	%
Proporção de famílias em que a mulher, de cor ou raça branca, era responsável pela família, nas famílias únicas e conviventes principais, residentes em domicílios particulares, em relação ao total de famílias cujo responsável pela família era de cor ou raça branca	45,6	%
Proporção de famílias em que a mulher, de cor ou raça preta ou parda, era responsável pela família, nas famílias únicas e conviventes principais, residentes em domicílios particulares, em relação ao total de famílias cujo responsável pela família era de cor ou raça preta ou parda	34,8	%
Proporção de famílias em que a mulher era responsável pela família, do tipo casal sem filho, nas famílias únicas e conviventes principais, residentes em domicílios particulares, em relação ao total de famílias do tipo casal sem filho	20,8	%
Proporção de famílias em que a mulher era responsável pela família, do tipo casal com filho, nas famílias únicas e conviventes principais, residentes em domicílios particulares, em relação ao total de famílias do tipo casal com filho	23,9	%
Proporção de famílias em que a mulher era responsável pela família, do tipo responsável sem cônjuge com filho, nas famílias únicas e conviventes principais, residentes em domicílios particulares, em relação ao total de famílias do tipo responsável sem cônjuge com filho	88,1	%
Proporção de famílias em que a mulher era responsável pela família, em famílias com rendimento familiar per capita até 1/2 salário mínimo, nas famílias únicas e conviventes principais, residentes em domicílios particulares, em relação ao total de famílias com rendimento familiar per capita até 1/2 salário mínimo	35,7	%
Proporção de famílias em que a mulher era responsável pela família, em famílias com rendimento familiar per capita de mais de 2 salários mínimos, nas famílias únicas e conviventes principais, residentes em domicílios particulares, em relação ao total de famílias com rendimento familiar per capita de mais de 2 salários mínimos	26,7	%
Média do percentual de contribuição do rendimento das mulheres no rendimento familiar	48	%
Pessoas de 5 anos ou mais de idade que, em 31/07/2010 residiam no Município, e em 31/07/2005 residiam em outro Município (entrada)	1.566	pessoas

Pessoas de 5 anos ou mais de idade que, em 31/07/2005 residiam no Município, e em 31/07/2010 residiam em outro Município (saída)	2.656	peessoas
Homens de 5 anos ou mais de idade que, em 31/07/2010 residiam no Município, e em 31/07/2005 residiam em outro Município (entrada)	646	peessoas
Homens de 5 anos ou mais de idade que, em 31/07/2005 residiam no Município, e em 31/07/2010 residiam em outro Município (saída)	1.379	peessoas
Mulheres de 5 anos ou mais de idade que, em 31/07/2010 residiam no Município, e em 31/07/2005 residiam em outro Município (entrada)	920	peessoas
Mulheres de 5 anos ou mais de idade que, em 31/07/2005 residiam no Município, e em 31/07/2010 residiam em outro Município (saída)	1.277	peessoas
Razão de sexo	102,2	% (hom./mulh.)
Taxa de urbanização	61,8	%
Taxa de urbanização entre os homens	59	%
Taxa de urbanização entre as mulheres	64,6	%
Proporção de pessoas de 0 a 14 anos de idade	30,8	%
Proporção de pessoas de 15 a 29 anos de idade	28,9	%
Proporção de pessoas de 60 anos ou mais de idade	9,2	%
Proporção de mulheres de 15 anos ou mais de idade com filho nascido vivo até 31/07/2010	72	%
Proporção de mulheres brancas de 15 anos ou mais de idade com filho nascido vivo até 31/07/2010	71	%
Proporção de mulheres pretas ou pardas de 15 anos ou mais de idade com filho nascido vivo até 31/07/2010	71,7	%
Proporção de mulheres de 15 a 19 anos de idade com filho nascido vivo até 31/07/2010	18,1	%
Rendimento Médio de todas as fontes das pessoas de 10 anos ou mais de idade	769,38	reais de 2010
Rendimento Médio de todas as fontes dos homens de 10 anos ou mais de idade	876,78	reais de 2010
Rendimento Médio de todas as fontes das mulheres de 10 anos ou mais de idade	665,92	reais de 2010
Rendimento Médio de todas as fontes das pessoas brancas de 10 anos ou mais de idade	1.171,75	reais de 2010
Rendimento Médio de todas as fontes das pessoas pretas ou pardas de 10 anos ou mais de idade	662,72	reais de 2010
Rendimento Mediano de todas as fontes das pessoas de 10 anos ou mais de idade	510	reais de 2010
Rendimento Mediano de todas as fontes dos homens de 10 anos ou mais de idade	510	reais de 2010
Rendimento Mediano de todas as fontes das mulheres de 10 anos ou mais de idade	510	reais de 2010
Rendimento Mediano de todas as fontes das pessoas brancas de 10 anos ou mais de idade	510	reais de 2010
Rendimento Mediano de todas as fontes das pessoas pretas ou pardas de 10 anos ou mais de idade	510	reais de 2010
Rendimento Médio de todos os trabalhos das pessoas de 16 anos ou mais de idade ocupadas	889,45	reais de 2010
Rendimento Médio de todos os trabalhos dos homens de 16 anos ou mais de idade ocupados	894,41	reais de 2010
Rendimento Médio de todos os trabalhos das mulheres de 16 anos ou mais de idade ocupadas	881,59	reais de 2010
Rendimento Médio de todos os trabalhos das pessoas brancas de 16 anos ou mais de idade ocupadas	1.342,93	reais de 2010
Rendimento Médio de todos os trabalhos das pessoas pretas ou pardas de 16 anos ou mais de idade ocupadas	763,5	reais de 2010
Rendimento Mediano de todos os trabalhos das pessoas de 16 anos ou mais de idade ocupadas	510	reais de 2010

Rendimento Mediano de todos os trabalhos dos homens de 16 anos ou mais de idade ocupados	510	reais de 2010
Rendimento Mediano de todos os trabalhos das mulheres de 16 anos ou mais de idade ocupadas	510	reais de 2010
Rendimento Mediano de todos os trabalhos das pessoas brancas de 16 anos ou mais de idade ocupadas	700	reais de 2010
Rendimento Mediano de todos os trabalhos das pessoas pretas ou pardas de 16 anos ou mais de idade ocupadas	510	reais de 2010
Proporção de pessoas de 16 anos ou mais de idade sem rendimento	27,4	%
Proporção de homens de 16 anos ou mais de idade sem rendimento	28,2	%
Proporção de mulheres de 16 anos ou mais de idade sem rendimento	26,7	%
Proporção de pessoas brancas de 16 anos ou mais de idade sem rendimento	24,4	%
Proporção de pessoas pretas ou pardas de 16 anos ou mais de idade sem rendimento	28,3	%
Proporção de pessoas de 16 anos ou mais de idade com rendimento de até 1 salário mínimo	47,5	%
Proporção de homens de 16 anos ou mais de idade com rendimento de até 1 salário mínimo	44,3	%
Proporção de mulheres de 16 anos ou mais de idade com rendimento de até 1 salário mínimo	50,6	%
Proporção de pessoas brancas de 16 anos ou mais de idade com rendimento de até 1 salário mínimo	40,3	%
Proporção de pessoas pretas ou pardas de 16 anos ou mais de idade com rendimento de até 1 salário mínimo	49,2	%
Razão entre o rendimento Médio das mulheres em relação ao rendimento dos homens	76	%
Razão entre o rendimento Médio das mulheres brancas em relação ao rendimento dos homens brancos	60,1	%
Razão entre o rendimento Médio das mulheres pretas ou pardas em relação ao rendimento dos homens pretos ou pardos	84,2	%
Razão entre o rendimento Médio das mulheres ocupadas em relação ao rendimento dos homens ocupados	97,2	%
Razão entre o rendimento Médio das mulheres brancas ocupadas em relação ao rendimento dos homens brancos ocupados	75,1	%
Razão entre o rendimento Médio das mulheres pretas ou pardas ocupadas em relação ao rendimento dos homens pretos ou pardos ocupados	108,5	%
Rendimento Médio da população ocupada na posição de empregado com carteira de trabalho assinada	787,18	reais de 2010
Rendimento Médio da população ocupada na posição de militar ou estatutário	1.349,52	reais de 2010
Rendimento Médio da população ocupada na posição de empregado sem carteira de trabalho assinada	415,23	reais de 2010
Rendimento Médio da população ocupada na posição de conta própria	792,77	reais de 2010
Rendimento Médio da população ocupada na posição de empregador	4.169,18	reais de 2010
Rendimento Mediano da população ocupada na posição de empregado com carteira de trabalho assinada	510	reais de 2010
Rendimento Mediano da população ocupada na posição de militar ou estatutário	965	reais de 2010
Rendimento Mediano da população ocupada na posição de empregado sem carteira de trabalho assinada	300	reais de 2010
Rendimento Mediano da população ocupada na posição de conta própria	500	reais de 2010
Rendimento Mediano da população ocupada na posição de empregador	2.551	reais de 2010
Razão entre os rendimentos de mulheres e homens por quintos, 1º quinto	72,1	% (razão entre os quintos de rendimentos)

		das Mulheres e os dos homens)
Razão entre os rendimentos de mulheres e homens por quintos, 2º quinto	58,7	% (razão entre os quintos de rendimentos das Mulheres e os dos homens)
Razão entre os rendimentos de mulheres e homens por quintos, 3º quinto	98	% (razão entre os quintos de rendimentos das Mulheres e os dos homens)
Razão entre os rendimentos de mulheres e homens por quintos, 4º quinto	81,3	% (razão entre os quintos de rendimentos das Mulheres e os dos homens)
Razão entre os rendimentos de mulheres e homens por quintos, 5º quinto	73	% (razão entre os quintos de rendimentos das Mulheres e os dos homens)
Taxa de atividade das mulheres com 16 anos ou mais de idade	74,1	%
Taxa de atividade dos homens com 16 anos ou mais de idade	49,9	%
Taxa de atividade das mulheres pretas ou pardas com 16 anos ou mais de idade	48,1	%
Taxa de atividade das mulheres brancas com 16 anos ou mais de idade	56,8	%
Taxa de atividade dos homens brancos com 16 anos ou mais de idade	72,9	%
Taxa de atividade dos homens pretos ou pardos com 16 anos ou mais de idade	78,2	%
Taxa de atividade das mulheres com 16 a 29 anos	71,6	%
Taxa de atividade dos homens com 16 a 29 anos	51,5	%
Taxa de atividade das mulheres pretas ou pardas com 16 a 29 anos	49,7	%
Taxa de atividade das mulheres brancas com 16 a 29 anos	61,9	%
Taxa de atividade dos homens brancos com 16 a 29 anos	71,5	%
Taxa de atividade dos homens pretos ou pardos com 16 a 29 anos	73	%
População economicamente ativa de mulheres com 16 anos ou mais de idade	4.248	peessoas
População economicamente ativa de homens com 16 anos ou mais de idade	6.245	peessoas
População economicamente ativa de mulheres pretas ou pardas com 16 anos ou mais de idade	2.975	peessoas
População economicamente ativa de mulheres brancas com 16 anos ou mais de idade	1.075	peessoas
População economicamente ativa de homens pretos ou pardos com 16 anos ou mais de idade	4.735	peessoas
População economicamente ativa de homens brancos com 16 anos ou mais de idade	1.259	peessoas

População ocupada das mulheres com 16 anos ou mais de idade	3.704	peessoas
População ocupada dos homens com 16 anos ou mais de idade	5.881	peessoas
População ocupada das mulheres pretas ou pardas com 16 anos ou mais de idade	2.599	peessoas
População ocupada das mulheres brancas com 16 anos ou mais de idade	918	peessoas
População ocupada dos homens pretos ou pardos com 16 anos ou mais de idade	4.441	peessoas
População ocupada dos homens brancos com 16 anos ou mais de idade	1.210	peessoas
Percentual de homens ocupados, com 25 anos ou mais de idade, sem instrução e Ensino Fundamental incompleto	59,2	%
Percentual de homens ocupados, com 25 anos ou mais de idade, com Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto	11,7	%
Percentual de homens ocupados, com 25 anos ou mais de idade, com Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto	18,2	%
Percentual de homens ocupados, com 25 anos ou mais de idade, com Ensino Superior incompleto	10,6	%
Percentual de mulheres ocupadas, com 25 anos ou mais de idade, sem instrução e Ensino Fundamental incompleto	40,1	%
Percentual de mulheres ocupadas, com 25 anos ou mais de idade, com Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto	9,1	%
Percentual de mulheres ocupadas, com 25 anos ou mais de idade, com Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto	26,2	%
Percentual de mulheres ocupadas, com 25 anos ou mais de idade, com Ensino Superior incompleto	24,1	%
Percentual de homens, com 16 anos ou mais de idade, ocupados em setor de atividade de agricultura	39	%
Percentual de homens, com 16 anos ou mais de idade, ocupados em setor de atividade de indústria	20,8	%
Percentual de homens, com 16 anos ou mais de idade, ocupados em setor de atividade de serviços	40,1	%
Percentual de mulheres, com 16 anos ou mais de idade, ocupadas em setor de atividade de agricultura	22,6	%
Percentual de mulheres, com 16 anos ou mais de idade, ocupadas em setor de atividade de indústria	4,5	%
Percentual de mulheres, com 16 anos ou mais de idade, ocupadas em setor de atividade de serviços	72,9	%

Fonte: IBGE, 2016.

APÊNDICE 1

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES QUE LECIONAM EM CORRENTE/PI

Prezado(a) professor(a).

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/2012 gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa **“Um estudo sobre a carência de professores de matemática no município de Corrente/Piauí”**.

A pesquisa será realizada por mim, Flávio de Ligório Silva, professor da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, sob a supervisão e acompanhamento da minha orientadora do curso de doutorado Professora Doutora Cristina de Castro Frade, pertencente ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A pesquisa envolverá a realização de entrevistas que serão gravadas em áudio. Apenas os pesquisadores terão acesso a esses registros. Sua participação será agendada de acordo com sua disponibilidade, não modificando ou afetando sua rotina de atividades.

Os dados coletados serão de uso exclusivo da pesquisa e não serão divulgados ou usados para avaliação do seu comportamento ou atitude. Também garantimos que você não será penalizado ou prejudicado se discordar em participar da pesquisa, ou se retirar seu consentimento, a qualquer momento. Os resultados serão publicados com garantia de preservação de anonimato, ou seja, seu nome ou quaisquer dados pessoais não serão divulgados.

Apesar de todos os cuidados, salientamos que toda pesquisa científica envolve riscos e você poderá sofrer o risco de ficar constrangido quando da realização das gravações. Todos os dados, depoimentos, transcrições ou anotações coletados na pesquisa ficarão sob a responsabilidade de guarda no arquivo pessoal do pesquisador pelo período de dois anos após a defesa da tese e conclusão da pesquisa.

Com esta pesquisa, pretendemos investigar como é ser professor de matemática na cidade de Corrente e também a carência de professores habilitados para o ensino de matemática na região. Por isso, solicitamos a você que, caso aceite nosso convite, responda às perguntas da entrevista com atenção e franqueza.

Em caso de dúvida ou esclarecimento, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos abaixo. O Comitê de Ética da Pesquisa (COEP/UFMG) poderá ser consultado para dirimir eventuais dúvidas em relação à conduta ética dos pesquisadores.

Agradecemos desde já sua participação.

Atenciosamente,

Flávio de Ligório Silva

Rua Vitória Brasil, nº 45 – Bairro Jardim Ouro Branco

CEP 47802-195 – Barreiras/BA

Celular (89) 99911-2258 – Correio eletrônico: diligorio@gmail.com

ORIENTADORA DA PESQUISA

Professora Doutora Cristina de Castro Frade

Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 – Faculdade de Educação

CEP 31270-901 – Belo Horizonte/MG – Telefone: (31) 3409-5310 – cristinafrade@ufmg.br**COEP/UFMG**

Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005

CEP 31270-901 – Belo Horizonte/MG – Telefone: (31) 3409-4592 – coep@prpq.ufmg.br

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor assine:

Eu _____,

Concordo em participar da pesquisa “Um estudo sobre a carência de professores de matemática no município de Corrente/PI”, nos termos propostos neste documento TCLE, respondendo aos questionamentos e/ou participando de entrevista com gravação de áudio e vídeo. Li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. Entendi e concordo com as condições do estudo. Receberei uma via assinada deste formulário de consentimento. Aceito, voluntariamente, participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Assinatura

Corrente/PI, _____ de _____ 20__.

APÊNDICE 2

Figura 17 - Câmara Municipal de Corrente

Fonte: Acervo do autor.



Figura 18 - Prefeitura Municipal de Corrente

Fonte: Acervo do autor.



Figura 19 - Serra Dourada com Dois Irmãos

Fonte: Acervo do autor.



Figura 20 - Paróquia Divino Espírito Santo (Nova Corrente)

Fonte: Acervo do autor.



Figura 21 - Instituto Batista Correntino

Fonte: Acervo do autor.



Figura 22 - Igreja Batista

Fonte: Acervo do autor.



Figura 23 - Morro do Pico

Fonte: Acervo do autor.



Figura 24 - Cerrado Piuiense

Fonte: Acervo do autor.

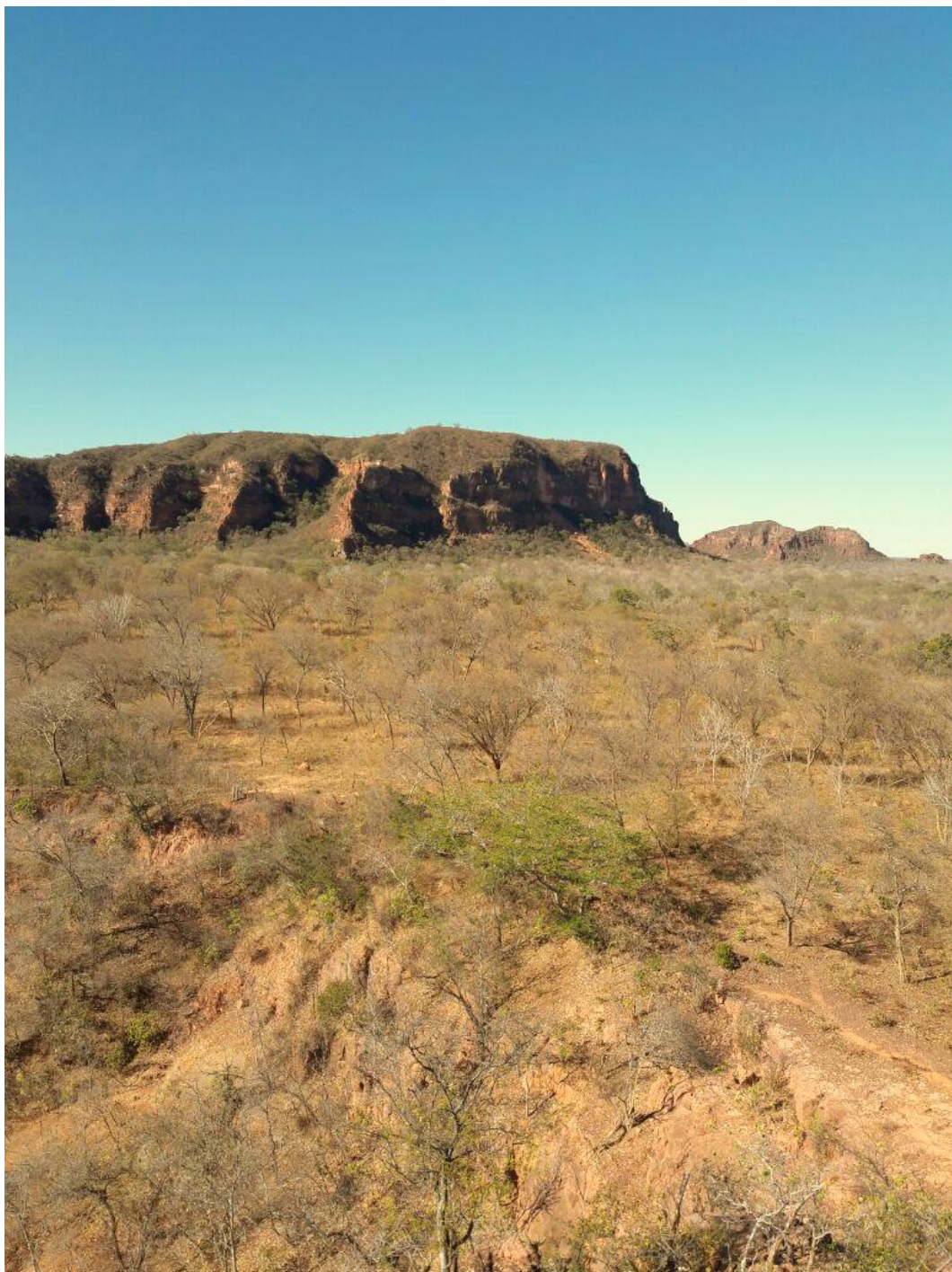


Figura 25 - Cerrado Piauiense com serra ao fundo

Fonte: Acervo do autor.