

## ENCONTROS E DESPEDIDAS NA PRÁTICA DOCENTE

### MEETINGS AND FAREWELLS IN THE TEACHING PRACTICE

Cristiane Coppe de OLIVEIRA<sup>1</sup>

**Resumo:** *Encontros e Despedidas* virou verso e canto, pelas mãos de Milton Nascimento e Fernando Brant, que com a interpretação da cantora Maria Rita, encantou e ainda encanta um grande público. Esse artigo apresenta um breve memorial de minha formação inicial na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais, meus *encontros e despedidas* pela *estação da Educação Matemática* e minha identificação com a escolha por um curso de matemática, com as expectativas e com os anseios profissionais dos alunos do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Guarulhos – UnG, expressos por meio de um questionário aplicado no primeiro semestre, na disciplina Didática da Matemática. Minhas reflexões serão pautadas em dois pontos que considero centrais neste artigo – a história de vida e o projeto de vida do professor – nos textos de Garcia (1999), Nunes (2000) e Lima (2001), em um olhar constante na letra da música *Encontros e Despedidas* e em algumas idéias presentes no imaginário do educando no início de sua formação.

**Palavras-Chave:** Formação Inicial; Matemática; Prática Docente.

**Abstract:** This paper briefly describes my experience and feelings as an undergraduate student beginning the Mathematics course at Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). It also presents the results of a research I made with freshman students taking the Mathematics course at Universidade Guarulhos (UNG), comparing their expectations and professional dreams to mine. My reflections will take into consideration two important aspects: teachers' life history and their project of life. Authors such as Garcia (1999), Nunes (2000) and Lima (2001) will support this study. Throughout this paper I refer to the song "Encontros e Despedidas" by Milton Nascimento and Fernando Brant sang by Maria Rita. It is about the experience one goes through when meeting new people and when saying goodbye to them. I compared these two moments to students' academic life: when they start their course and then when they finish it, talking about their initial and final expectations.

**Keywords:** Mathematics, Teaching Practice, Undergraduate Education.

1- Doutoranda em Educação pela FEUSP. Mestre em Educação Matemática pelo Unesp/Rio Claro. Docente da Universidade Guarulhos – UnG. E-mail: ccoliveira@prof.ung.br.

## DA FORMAÇÃO INICIAL: A VIDA SE REPETE NA ESTAÇÃO

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 prá ficar  
Tem gente que vai prá nunca mais  
Tem gente que vem e quer voltar  
Tem gente que vai e quer ficar  
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 e Fernando Brant)

Ao recordar vivências da minha formação inicial, foi inevitável pensar em minha atual atividade docente. Essa evidência levou-me a pensar na frase da música acima – *a vida se repete na estação*. Pois ontem, vivi e realizei atividades como graduanda e como professora principiante<sup>1</sup> e hoje, colaboro, como muitos educadores matemáticos, para a formação de alunos do Curso de Licenciatura em Matemática em uma universidade particular, vivenciando atividades de pesquisa e de campo como mestre e formadora de consciências para uma educação mais crítica, respeitando valores e culturas, concepções e idéias, história e contextos, que, infelizmente, não consegui vislumbrar em todas as vertentes do meu curso de graduação.

Acredito que a **estação** universidade é um marco na vida de muitas pessoas, mostrando e impondo suas políticas, seus interesses acadêmico-científicos, e, do meu ponto de vista, o que ela tem de melhor – a diversidade. Tal diversidade me proporcionou na faculdade de Educação da UFJF, o conhecimento e o reconhecimento de como se constituía o campo da educação matemática e mais, de como poderia ser além de professora (transmissora de informações), uma professora-educadora. A partir das aulas de Prática de Ensino de Matemática, tive acesso a uma gama de informações, assim como no ICE – Instituto de Ciências Exatas, só que com um grande diferencial – a problematização e a reflexão dos temas trabalhados, levando-me a crer que podia educar pela matemática.

Minhas expectativas, enquanto graduanda e futura professora, iam ao encontro da afirmação de Nunes (2000) de que a formação inicial, cuja finalidade última centra-se na produção do profissional do ensino, que mediante seus objetivos e a organização do trabalho pedagógico, propicia determinadas bases de preparação habitando o futuro professor para o exercício da profissão docente. Bases que são construídas a partir do domínio de certas competências e habilidades (científicas e profissionais) e conceitos (técnico, pedagógico, político, filosófico e social), veiculados nas instituições formadoras. Ao final de minha graduação, se elaborasse um estudo estatístico das disciplinas sobre essas competências e habilidades, chegaria à seguinte conclusão: 80% me proporcionaram competências e habilidades científicas, 15% competências e habilidades técnicas, 5% competências e habilidades pedagógicas (nas disciplinas da Faculdade de Educação) e 0% competências e habilidades nas dimensões profissional, política, filosófica e social. Ao pensar nessa realidade – que acredito ser a de muitas graduações – concordo com a afirmação de Nunes (*op. cit.*)

2- Considerarei o termo professor principiante utilizado por Garcia (1999).

de que os cursos iniciais de formação de professores, quer sejam no âmbito do ensino médio, quer sejam no ensino superior, têm como objetivo produzir a profissão docente habilitando o futuro profissional para o exercício do magistério. Entretanto, são cursos que, já há muitos anos, recebem a crítica de propagarem um ensino distante das reais necessidades formativas dos futuros professores, caracterizando-se por serem propredêuticos; por dicotomizarem o par teoria-prática no processo de construção de conhecimento; por trabalharem sob o enfoque idealizado de aluno/escola/professor/ensino; por efetivarem um ensino desvinculado da realidade concreta de nossas escolas, entre outros, produzindo profissionais desprovidos de fundamentação teórico-metodológica e de competência formal e política para o exercício do magistério. Logo, à medida que estes cursos não conseguem articular os conhecimentos teórico-práticos para o desvelamento das questões sócio-econômico-políticas que permeiam o processo educativo e que repercutem, sobremaneira, na qualidade do trabalho do professor, fortifica-se o entendimento de que os professores não são portadores de saberes e habilidades consideradas básicas para o exercício do magistério, reproduzindo, portanto, no interior de nossas escolas, uma prática pedagógica dita ineficiente e precária devido à formação recebida, sendo também esta considerada ineficiente e precária, creditando àquela e a esta, a responsabilidade, entre outras, pelo baixíssimo aproveitamento da educação básica e pelo caráter excludente da escola.

Ao assumir a ineficiência de minha formação inicial, não designo à instituição que me formou “uma culpa” ou “um fracasso”, muito menos aos meus professores, mas ao formato acadêmico ultrapassado de muitas concepções e idéias propagadas em nome do sistema que tenta – através do MEC<sup>3</sup> – padronizar os cursos de graduação com as

Diretrizes Curriculares Nacionais e com o ENADE<sup>4</sup>. Do meu ponto de vista, as DCN's<sup>5</sup> e o ENADE são apenas instrumentos norteadores e não concretos para suprir as deficiências de um curso de graduação; é preciso delinear um projeto-político pedagógico real – que seja conciso nas idéias e preciso nas ações, considerando o tempo real de formação e não o ideal – e a conscientização de que a formação inicial não é o fim de uma **estação** e sim o começo. Desse modo, a formação contínua do professor é a grande mola propulsora do perfil profissional docente, pautado no cenário das competências e das habilidades e nas dimensões política, filosófica e social.

Apesar de não ter uma visão mais holística de minha carreira profissional, no final de minha graduação, já havia decidido que faria o mestrado em Educação Matemática na Unesp de Rio Claro, através do contato com alguns professores do curso. Ou seja, tinha a consciência de que minha formação inicial era só o início de uma **estação** e que o professor necessita de uma *formação contínua* ao longo de sua carreira profissional.

Atualmente, a diversidade e as adversidades compõem parte de minhas idéias, concepções e metodologias, enquanto professora de Prática de Ensino do Curso de Matemática da Universidade Guarulhos – UnG. Procuo trabalhar com meus alunos em formação, a importância da reflexão em todos os seus atos enquanto futuros professores. Um plano de ensino, um plano de aula, um projeto piloto, ou até mesmo uma simples exposição do conteúdo – a problematização e a reflexão de conteúdos matemáticos do ensino fundamental e/ou médio, ganham um novo olhar sob a ótica da Educação Matemática<sup>6</sup>. Desse modo, *a vida se repete na estação* universidade e na **estação** formação. É a vida!

3- Ministério de Educação e Cultura.

4- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

5- Diretrizes Curriculares Nacionais.

6- Uma pequena iniciativa para atingir, pelo menos em minha disciplina, uma visão holística da educação matemática, das dimensões que envolvem o trabalho docente.

## DO PERÍODO DE PROFESSORA PRINCIPIANTE: TEM GENTE A SORRIR E A CHORAR

"(...) a iniciação ao ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal." (Borko; 1986 *apud* Garcia, 1999).

No segundo ano de graduação comecei a lecionar matemática para o ensino fundamental (5ª a 8ª série), tive muitas dificuldades para preparar minhas aulas e hoje vejo que o período de transição de estudante para professora, como cita Borko (1986), não se deu. Além disso, ouvia discursos desanimadores na sala dos professores do tipo: "Você é muito novinha! Quero ver se com o passar dos anos você terá essa empolgação para lecionar!" Tive com esse tipo de discurso um grande desafio inicial - mostrar que apesar de não ter experiência no magistério, nem diploma de graduação - eu já apresentava uma competência mínima. Não foi fácil!

Diante de um cenário crítico e desafiador da sala dos professores das escolas públicas em que eu e meus colegas estagiávamos - ao trocarmos idéias nos corredores da universidade, muitos, em um desabafo desesperador, choravam diante de situações semelhantes à citada anteriormente e outros riam - também como uma manifestação desesperadora. Esse cenário levou-me a buscar como subtítulo para esse item, o fragmento da música de Nascimento e Brant - *tem gente a sorrir e a chorar*.

Segundo Garcia (1999), o processo que os professores seguem para aprender a ensinar, ou seja, para adquirir competência e habilidade como docente, tem sido explicado a partir de diferentes perspectivas teóricas. Num caso enfatiza-se as *preocupações dos professores* como indicadores de diferentes etapas de desenvolvimento profissional. Noutro caso, o professor é concebido de um ponto de vista fundamentalmente *cognitivo* e o aprender a ensinar é visto como um processo de maturidade intelectual. Existe uma abordagem para a análise do processo de iniciação que enfatiza os elementos sociais e culturais da profissão docente e no assumir deles por parte do professor principiante. O processo no qual, eu e meus colegas, estávamos inseridos estava longe dessas perspectivas teóricas.

Considero que estávamos mais próximos da perspectiva da racionalidade técnica que, segundo Contreras (2002), tem como idéia básica que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental por que supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. Como idéia geral, entende-se que a prática profissional é um caso particular de qualquer ocupação ou ação racional, enquanto pretende a aplicação de meios disponíveis a fins definidos; o que diferencia as profissões é que a forma com que se dispõe para isso, são meios técnicos, baseados no conhecimento científico especializado.

No início do magistério, apesar de termos um diploma, de recebermos um título - *graduado* - não nos sentimos plenamente seguros de nossas ações em sala de aula. Confesso, que minhas primeiras aulas de matemática eram meras cópias de um único

livro didático – pois afinal era o meu melhor amigo na Escola Estadual Francisco Bernardino na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. De fato, havia um *abismo* entre a certificação e a qualificação.

De acordo com Lima (*op. cit.*) a qualificação se constrói nas relações de trabalho em determinados contextos históricos e sociais. Como capacidade de trabalho, suscita a hierarquização e não deixa de ser um processo de seletividade diante do desemprego e mesmo da manutenção do próprio emprego. Ao mesmo tempo, ela é um direito, uma vez que há trabalho empenhado, desgaste do trabalhador e possibilidade de crescimento, de reconhecimento e de promoção. Tem ainda estreita relação com o desenvolvimento das habilidades necessárias ao melhor desempenho pessoal e profissional, ou seja, com a melhor competência no trabalho. Lima (2001), ainda afirma que outro aspecto da qualificação está no fator cartorial da titulação, que, muitas vezes, não é sinônimo de competência, mas é moeda corrente na sociedade excludente. A procura descompromissada do certificado e do diploma, servindo apenas para o cumprimento das exigências legais, tem sido muito comum. Hoje, entendo que a certificação não se dá apenas pelo diploma, mas pela transformação de nossa *práxis* pela constatação de novas idéias, pela propagação de ações coletivas e que a qualificação é um processo contínuo.

Nesse sentido, Canário (1997) acredita que na maioria dos casos, fala-se em competência e pensa-se em qualificação: O termo *qualificação* tem a ver com a aquisição e a certificação de saberes (normalmente por via escolar). No entanto a eficácia dessa qualificação somente acontece e se atualiza na prática vivida, ou seja, no trabalho docente. Assim, continua afirmando que: é nesta perspectiva que podemos dizer que as qualificações se adquirem (e podem ter um caráter cumulativo) enquanto as competências se produzem em contexto.

No *abismo* existente entre a qualificação e a certificação, confesso que sorri e chorei muito no meu primeiro ano de docência. O sorriso vinha pelas conquistas e avanços que, aos poucos obtinha, enquanto professora e pela gratidão dos alunos. As lágrimas vinham por desavenças que tinha com duas professoras de matemática com muita experiência no magistério, mas sem ética profissional e nem sequer pessoal. Um caso de ódio pelo novo, pelo diferente, pelo lúdico que comecei a conhecer nas aulas de prática de ensino de matemática na universidade e a implantar em minhas atividades em sala de aula. Os alunos adoravam! E as professoras se sentiam ameaçadas! E o clima ia ficando cada vez mais tenso. Portanto, a afirmação de Borko (1986), de que a iniciação ao ensino - é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal – é uma realidade no campo educacional.

Mediante todas essas dificuldades ao trabalhar com as idéias de Garcia (1999), identifiquei - me fazendo um paralelo de algumas inseguranças presentes em meu primeiro ano de atividade docente com três tipos de estratégias, através das quais os professores se integram na cultura do ensino, num processo de socialização.

**Ajustamento interiorizado:** é a estratégia utilizada pelos professores principiantes que assumem, como próprios, os valores, objetivos e limitações da instituição. Nesta perspectiva não ocorre nenhum tipo de conflito durante o processo de socialização, dado que existe “sintonia” entre professor e os valores e normas institucionais. Do meu ponto de vista, nessa estratégia *tem gente a sorrir!*

**Submissão estratégica:** é a estratégia de socialização utilizada quando os professores reconhecem publicamente e assumem as concepções e valores das pessoas que representam a autoridade, mas mantêm certas reservas pessoais e privadas, face a tal definição. Creio que nessa estratégia, *também tem gente a sorrir!*

**Redefinição estratégica:** é a estratégia menos comum e, segundo Lacey, significa "conseguir a mudança", provocando ou fazendo com que os que têm o poder formal sejam capazes de mudar a interpretação do que está a suceder numa situação". Nesse caso, *tem gente a chorar!*

Como professora principiante, identifiquei-me com a submissão estratégica e com a redefinição estratégica. No primeiro caso, quem sorriu para mim foi a diretora da Escola Estadual Francisco Bernardino, pois foi uma aliada que tinha na escola, por mostrar serviço e sempre concordar com suas idéias. Ela me chamava de menina, e apesar de não fazer o estilo filha, precisava conquistá-la. Com o decorrer do ano, foi surgindo em minha postura de professora iniciante a redefinição estratégica, e neste caso, eu é que chorei, por ter me frustrado com alguns projetos e pelo fato de no ano seguinte não ter conseguido aulas nessa escola. A mudança incomoda os professores que já estão há mais tempo na escola e o poder formal centrado na figura do diretor. É a vida!

## **DA PRÁTICA DOCENTE: O TREM QUE CHEGA, É O MESMO TREM DA PARTIDA**

O movimento mais significativo, do meu ponto de vista, na educação é o loop que se estabelece entre o educador e o educando. Ora somos alunos, ora somos professores e ora somos colegas de esperança. Nesse sentido, ao considerar a estação educação, vejo um mesmo trem na chegada – a formação inicial e na saída – a prática docente. Como no verso da música... o trem que chega, é o mesmo trem da partida.

Ao relatar vivências de minha formação inicial, reporteime aos relatos de meus alunos no Curso de Licenciatura em Matemática<sup>7</sup> expressos por meio de um questionário de cunho investigativo, acerca da escolha dos alunos pelo curso, da opção pelo magistério, de suas expectativas em relação ao curso e à disciplina Didática da Matemática, de suas idéias sobre o que é matemática e por quê e para quê ensiná-la. Dentre esses aspectos vou destacar as respostas mais significativas para três perguntas, que do meu ponto de vista, são muito relevantes para o educando no início de sua formação em matemática.

- 1) Por que escolheu o curso de matemática?
- 2) Quais são suas expectativas em relação ao curso de matemática?
- 3) Na sua opinião: Por que e para que ensinar matemática?

As respostas mais freqüentes à primeira pergunta envolveram a afinidade com a disciplina e uma abrangência maior para o mercado de trabalho. Para a segunda pergunta as idéias se pautaram na aquisição de novos conhecimentos e no desenvolvimento profissional; já a terceira pergunta, envolveu questões relacionadas à dependência da matemática no cotidiano e a evolução do conhecimento e do raciocínio lógico.

Ao catalogar e analisar essas respostas, vejo que o educando do primeiro ano de graduação, possui em seu *imaginário* uma série de premissas que ao longo de sua formação vão se constituindo, de modo que, passam ou não a fazer parte do *real* e, conseqüentemente, de seu projeto de vida.

Olhando para essas questões, novamente volto olhos e pensamentos para meu primeiro ano de formação e me identifico com as idéias e os ideais presentes no imaginário desses educandos, refletindo sobre minha ação e minha prática docente real.

7- Os alunos são do primeiro semestre do curso de matemática. Ministrei aulas de Didática da Matemática para esses alunos no 1º semestre de 2004.

Esses relatos foram muito importantes para o encaminhamento da disciplina ao longo do semestre e serviu como um *feedback* revelador da identidade, das expectativas, das concepções, das idéias e do contexto cultural dos alunos ingressantes no curso de matemática. É a vida!

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: A HORA DO ENCONTRO É TAMBÉM DESPEDIDA**

“O que nos ocorre, como sugestão explicativa no momento, é a importância de assinalar a formação inicial, como o nome já diz, apenas como preparação inicial. Ela não deveria ser sobrecarregada com uma carga que não lhe é compatível e para qual não está aparelhada. (...) Se fosse reconhecido claramente o caráter introdutório, de uma preparação que não pretende ser total, nem abarcar toda a carreira do professor, talvez ela pudesse se tornar mais eficiente, assumindo a especificidade desse caráter inicial”.

(Lüdke, 1996 *apud* Nunes, 2000)

Creio que na educação, nossas vivências são marcadas por encontros e despedidas. A cada aula por nós ministrada, semana a semana, nos encontramos com nossos alunos para problematizar situações e teorizações que pertencem à nossa própria prática docente. Pela manhã, tarde ou noite, cumprimos os professores e os alunos – o encontro. Ao final de cada aula nos cumprimos e dizemos: - Até a semana que vem! – a despedida. Estamos no mesmo trem, o trem que chega e que parte. Mas levamos uma grande responsabilidade a cada aula – transformar nossa *práxis*.

A cada despedida do professor – no final das aulas - gera nos alunos, a expectativa de um próximo encontro. Encontro que

gera uma despedida, que gera um novo encontro e uma nova estação – ora teorização x prática, ora reflexão x pesquisa, ora educação x vida.

Hoje ao me reportar a um pequeno memorial de minha formação inicial e compartilhá-lo com você leitor e colega - enquanto ex-aluna da licenciatura em matemática - gero uma despedida, mas tenho a certeza de que a mesma trará um novo encontro de idéias, de propostas e de pensamentos.

Este breve memorial, enquanto graduanda e mestre traça uma nova estação, que liga minha formação inicial (*minha história de vida!*) à transformação constante de minha *práxis* atual – minha formação contínua (*meu projeto de vida!*). E a *plataforma* dessa estação, é a vida desse meu lugar. É a vida!

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- CANÁRIO, R. 1997. *A escola, o lugar onde os professores aprendem*. In: *Congresso de Supervisão na Formação*. Portugal: Universidade de Aveiro. Mimeo.
- CONTRERAS, J. 2002. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- GARCIA, C. M. 1999. *Formação de professores principiantes*. In: GARCIA, C. M. (ed) *Formação de professores para uma mudança, educativa*. Porto: Porto editora, p.110/130.
- LIMA, M. S. L. 2001. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. São Paulo: FE-USP. Tese de Doutorado.
- NUNES, C. S.C. 2000. *Os sentidos da formação contínua. O mundo do trabalho na formação de professores no Brasil*. Campinas. FE-UNICAMP. Tese de Doutorado.