

Elementos do trabalho docente materializados nas narrativas de professores de Ciências e Matemática

Rafael Marques Dos Santos*, Sandra Maria Wirzbicki**, Danusa de Lara Bonotto***

Resumo

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa, a qual buscou reconhecer e compreender os elementos do trabalho docente expressos em narrativas na forma de memoriais descritivos e entrevistas. Os sujeitos da pesquisa são 20 professores de Ciências e Matemática, os quais participam do Programa de Extensão “Ciclos Formativos em Ensino de Ciências e Matemática” desenvolvido, desde 2010, em uma universidade pública localizada no interior do Rio Grande do Sul (RS). As narrativas foram analisadas utilizando os procedimentos da Análise de Conteúdo. No movimento analítico foram estabelecidas duas categorias *a priori*, a saber: 1) Condições do exercício da profissão e 2) Formação continuada como elemento do trabalho docente. Os resultados assinalam que os elementos do trabalho docente, reconhecidos a partir das narrativas, estão atrelados às condições de trabalho do professor e revelam possibilidades aos profissionais da educação para encarar a escola como um espaço de trabalho, de formação e de realização profissional.

Palavras-chave: Formação de professores. Profissão de professor. Exercício docente.

-
- * Doutorando em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Cerro Largo. Professor da Rede Estadual do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: rafael.mdossantos@hotmail.com
 - ** Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul, Realeza/PR e professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal da Fronteira Sul, Cerro Largo/RS/Brasil. E-mail: sandra.wirzbicki@uffs.edu.br
 - *** Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal da Fronteira Sul, Cerro Largo/RS/Brasil. E-mail: danusalb@uffs.edu.br

<https://doi.org/10.5335/rbecm.v5i2.12684>

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Recebido em: 18/06/2021; Aceito em: 01/12/2022

ISSN: 2595-7376



Introdução

Neste estudo sinalizamos para a importância do ato de narrar reflexivamente, considerando o contexto formativo do programa de extensão desenvolvido em uma Universidade pública do RS denominado “Ciclos Formativos em ensino de Ciências e Matemática”, do qual professores de Ciências e Matemática da rede da Educação Básica participam. Reconhecemos como importante a consideração de aspectos relacionados às vivências dos professores, dos personagens que compõem a história vivida, daqueles que a contam, do local em que os fatos aconteceram e do tempo em que se desdobrou. Nesse sentido, as narrativas ajudam-nos a compreender a profissionalidade docente como um processo de constituição de tornar-se o profissional professor que perpassa durante toda trajetória da vida deste, bem como os elementos que a constituem, conforme Roldão (2008).

Conforme pesquisas mostram, as narrativas na formação de professores têm sido utilizadas de forma crescente, mas ainda não se têm dedicado a atenção e importância dada às mesmas. Acreditamos que o desenvolvimento de narrativas durante a formação inicial e continuada pode ter incidência sobre o ato da escrita atrelado à sua prática pedagógica, sendo adotada como uma ferramenta e instrumento de investigação da própria prática pedagógica. Daí o desafio que o ato de escrita desperta nos professores quando são convidados a escrever sobre sua trajetória acadêmica e profissional e sobre suas aulas.

Partimos do pressuposto de que as narrativas são instrumentos de compreensão da prática e do pensamento do professor, conforme preconizam Alarcão (2011) e Zabalza (1994). Para a autora, as narrativas favorecem reflexões sobre a atuação em sala de aula que são constitutivas dos professores, pois “[...] o ato da escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca” (ALARCÃO, p. 57). Já para Zabalza, ao escrever sobre sua prática no diário, o professor no processo de reflexão (re)constrói a sua ação em sala de aula, (re)significa seus saberes, sentimentos, emoções, ou seja, “vai estabelecendo a sequência dos fatos a partir da proximidade dos próprios fatos” (p. 96).

Assim, as narrativas revelam reflexões sobre o trabalho do professor, permitindo a compreensão de suas ações ao longo do tempo e o reconhecimento dos elementos que compõem o trabalho docente e como estes estão relacionados; por exemplo: os colegas da escola, os alunos, os estagiários, os documentos curriculares que orientam e, por vezes, normatizam o trabalho docente, os recursos utilizados e os fundamentos



do seu planejamento, organização e preparação das práticas, elaboração de avaliações e acompanhamento do processo avaliativo de maneira contínua, adequações nos conteúdos e nas metodologias, participação em reuniões pedagógicas, formação continuada na forma de congressos, seminários, palestras, dentre outros fatores.

No que se refere à formação continuada de professores, concordamos com Alarcão (2011, p. 51): “[...] o móbil da formação dos profissionais adultos advém do desejo de resolver os problemas que encontram na sua prática cotidiana”. Nesse sentido, a formação deve acontecer de maneira processual e é urgente na atualidade (re)pensar como está sendo esta formação, ainda fortemente caracterizada por momentos pontuais de semana de planejamento, em geral no início do ano letivo. A formação deve considerar, também, as mudanças da sociedade atual, o avanço da tecnologia e os fatores sociais e políticos. Assim, reconhecemos a necessidade de (re)significar a formação continuada de professores a partir de incursões discursivas e estratégias que evidenciem o trabalho do professor e que favoreçam o desenvolvimento de reflexões sobre sua prática pedagógica a fim de transformar o seu saber-fazer pedagógico e os saberes que constituem a docência. Nessa perspectiva Tardif e Lessard (2013, p. 38) destacam que os professores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

Desse modo, objetivamos reconhecer e compreender os elementos do trabalho docente a partir das narrativas produzidas por vinte professores participantes do programa de extensão “Ciclos Formativos em Ensino de Ciências e Matemática”. Conforme o exposto, partimos da seguinte questão de pesquisa: Como os elementos do trabalho docente apresentam-se nas narrativas dos professores?

Referenciais teóricos do estudo

Destacamos no decorrer deste estudo referenciais que tratam acerca da formação continuada de professores, como Nóvoa (1992), Freire (1996) e Medeiros e Bezerra (2016). Abordamos as narrativas como um meio de reflexão sobre a/para a/na prática docente, a partir dos autores Benjamin (1993), Connelly e Clandinin (1995), Queiroz (1988), Goodson (2007), Reis (2008) e Sousa e Almeida (2012). Para tratarmos sobre o trabalho docente, apoiamo-nos em Tardif (2003), Tardif e Lessard (2013), Nóvoa (1992) e Imbernón (2010).

De acordo com Medeiros e Bezerra (2016, p. 22), a formação continuada de professores precisa “[...] *ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional de professor*”. Assim, se faz necessário (re)pensar os contextos formativos de modo a possibilitar aos professores a troca dos saberes, conhecimentos novos, autonomia e trabalho de reflexibilidade da prática docente do saber e do fazer pedagógico em sala de aula. Uma formação pautada na autoformação do professor e que favoreça o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, ao participar deste contexto formativo e resgatar aspectos presentes na sua trajetória de vida pessoal e profissional, o professor mobiliza e transforma os saberes da docência para a atuação compatível com as necessidades e diversidade de perfis dos alunos com que nos deparamos na escola.

Nesse sentido, os professores são profissionais que, no exercício do seu trabalho, estabelecem relações com o coletivo de indivíduos inseridos na sociedade. A organização do trabalho pedagógico é responsabilidade do professor e a gestão da escola dos profissionais da educação que estão à frente do contexto apresentado, respeitando as particularidades e a bagagem que cada aluno traz, e os professores devem ter competências e habilidades para tomar decisões de acordo com as especificidades dos seus alunos. Desse modo, fica estabelecida uma “*interdependência entre os objetivos e funções da escola e a organização e gestão do processo de trabalho na escola, ou seja, entre atividades-fim e atividades-meio*” (LIBÂNEO, 2001, p. 82).

É no âmbito escolar que os saberes docentes são reconstruídos a partir do seu contexto específico de trabalho e diferentes espaços formativos. Cabe aos professores a compreensão de que a formação é contínua/permanente e ocorre durante toda sua trajetória profissional, favorecendo melhorias para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula e qualificando os processos de ensino e aprendizagem, assim como proposto por Freire:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p. 39).

Um espaço que pode se caracterizar como de formação permanente é o da formação continuada, no qual é possível o professor tecer reflexões sobre sua trajetória

profissional e, nesse movimento, ter oportunidade de pensar sobre a sua prática docente. Corroborando com Goodson (2007), ao ouvir a voz dos professores, nesses espaços, percebemos a importância da história de vida, e os elementos que cada um apresenta são relevantes, considerando a história de vida pessoal e profissional de cada um, que reflete sobre a sua prática em sala de aula.

Os programas de formação continuada de professores, ofertados em Instituições de Ensino Superior, a exemplo dos “Ciclos Formativos em Ensino de Ciências e Matemática”, quando se circunscreve o contexto investigado, permitem aos docentes o diálogo em rodas de conversas e a socialização de suas práticas. Uma ferramenta adotada para isto é a escrita de diários, os quais possibilitam compreender o trabalho do professor a partir das memórias de vivências oriundas do contexto escolar, entender a trajetória de vida do professor, que busca relacionar as vivências oriundas do contexto escolar, e relacionar suas memórias de forma reflexiva a fim de mobilizar os saberes docentes. Para Benjamin (1993, p. 201), o “[...] *narrador retira da experiência o que ele conta [...]*”, tornando o relato um processo formativo que reflete na sua prática docente. Assim, assumimos as narrativas como reveladoras de fatos que são vivenciados pelos sujeitos imbricados no processo de narração, uma vez que voltamos o olhar para aquilo que é apresentado nas narrativas expressas na forma de memoriais descritivos e entrevistas, nos reportando às vivências de cada personagem e revelando o social e o pessoal que estão articulados à história de vida do sujeito. Conforme Reis (2008, p. 18),

[...] os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional.

Ao encontro do que foi exposto, Queiroz (1988, p. 20) define a história de vida como “[...] *o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu*”. Quando os professores narram sobre suas trajetórias de vida é possível restituir traços da sua caminhada profissional docente, o que possibilita ressignificar sua identidade pessoal e da profissão, bem como compreender como este tornou-se o professor que é, favorecendo, assim, sua constituição docente. Para Sousa (2012, p. 46), “[...] *narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de*

tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação”.

Refletimos sobre a formação continuada de professores e o processo de constituição docente, assinalando os elementos do trabalho docente, seus conhecimentos por meio da experiência da sala de aula e a mobilização dos saberes advindos do exercício da docência (TARDIF, 2003). Para discutirmos sobre o trabalho docente necessitamos compreender seu significado. Tardif e Lessard (2013) defendem que o exercício da docência se constitui como uma das chaves para compreendermos as transformações das sociedades do trabalho. Podemos elencar aspectos do trabalho docente que são importantes e contribuem para a constituição da identidade docente, uma vez que esse processo de construção identitária acontece no exercício da docência. Desse modo, partimos da compreensão apresentada por Tardif e Lessard (2013, p. 8) ao estudo da docência, compreendida como “[...] *uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana*”, e não de matéria inerte ou símbolos, mas, sim, num movimento interativo de modo a trabalhar com e sobre seres humanos.

Nessa direção, reiteramos que o trabalho docente é uma atividade social que acontece no ingresso da profissão docente no contexto educacional, por meio das experiências de socialização que antecedem a carreira e a interação com os profissionais que estão inseridos neste âmbito educacional, o que permite estabelecer, por meio da troca de experiências, saberes oriundos dessa construção coletiva. A partir da premissa de que, mais recentemente, o trabalho docente tem sido compreendido como atividade social, pois acontece por meio das interações humanas, podemos, também, compreendê-lo como uma prática social. Os saberes advindos da experiência da profissão, curriculares e disciplinares, construídos no exercício da profissão, contudo, não ficam somente restritos à prática em sala de aula, mas nos contextos de formação continuada, os quais possibilitam a (re)configuração dos saberes do professor e, a partir daí, (re)significam a sua prática pedagógica (NÓVOA, 1992).

Conforme Imbernón (2010), os saberes vão se constituindo a partir das experiências durante toda a carreira docente. Ele também defende que os professores devem estar em constante processo de formação, assumindo a condição de aprendizes e sujeitos da formação.



Os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos de outros (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

Ainda, Tardif (2003) aponta para a necessidade de compreender o trabalho docente como uma prática social, pois integra saberes cognitivos, de experiências curriculares e disciplinares oriundos do contexto de socialização profissional.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de sua carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 14).

No exercício da profissão os professores mobilizam saberes, os quais são oriundos da caminhada e da bagagem do próprio docente. Assim, destacamos que, em relação ao ensino, os professores são sujeitos ativos, produtores de saberes específicos do seu trabalho. No que diz respeito à profissionalização docente, compreendemos como um processo complexo de construção de uma identidade profissional, e sinalizamos para a necessidade de compreender a formação continuada de professores como fundamental para o processo desta construção da identidade docente, assim como propiciar um investimento pessoal, autonomia de pensamento e reflexões das atividades docentes desenvolvidas em seus contextos de trabalho.

Caminhos metodológicos

Os caminhos trilhados neste estudo ancoram-se nos teóricos que defendem a pesquisa qualitativa. De acordo com Lüdke e André (2001, p. 13), a pesquisa qualitativa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”, com enfoque na pesquisa narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1995), desenvolvidas no âmbito da educação. Os pesquisadores têm adotado a pesquisa narrativa pelo interesse que emerge em compreender a história de vida, a carreira, o percurso profissional, a biografia e a autobiografia pessoal dos professores (NÓVOA, 1992). Esse método possibilita dar

voz aos sujeitos participantes da pesquisa, superando a dicotomia de outros métodos convencionais empregados nos estudos entre a relação de investigador e investigado.

O lócus da pesquisa é a Formação Continuada denominada “Ciclos Formativos em Ensino de Ciências e Matemática”, desenvolvida em uma Universidade pública localizada no interior do RS. Os encontros de formação acontecem mensalmente e participam deles professores formadores, professores da educação básica e licenciandos. O processo formativo é realizado em momentos distintos, sendo ofertado para os professores de Ciências e Matemática, respectivamente, nas últimas terças-feiras e quartas-feiras de cada mês, das 8h30 às 11h30 (3h de duração). O programa de extensão objetiva favorecer a formação continuada para os professores de Ciências e Matemática da região de abrangência da universidade e tem como foco a teorização de práticas, a reflexão acerca de limites e potencialidades de diferentes teorias e metodologias de ensino nas referidas áreas. São priorizados nos encontros o desenvolvimento de leituras, estudos, relatos de práticas pedagógicas e reflexão sobre as práticas socializadas. A formação é desenvolvida segundo os princípios da Investigação-Formação-Ação (IFA), de acordo Güllich (2013). A partir desse movimento formativo é possível reconhecer os elementos constitutivos presentes do processo de formação continuada, dentre eles, a escrita das narrativas como estratégias de desenvolvimento da capacidade de reflexão dos professores participantes.

Os sujeitos da pesquisa são 20 professores participantes da referida formação continuada, e a constituição dos dados se deu por meio das narrativas desses professores expressas na forma de memoriais descritivos e entrevistas. Os memoriais foram produzidos em um dos encontros do grupo de Matemática, e a proposição da escrita partiu da professora formadora. A orientação dada aos professores foi de que deveriam textualizar sobre o seu trabalho, o que orienta a ação docente em sala de aula e aspectos positivos e negativos do seu trabalho. Nessa direção, desenvolvem-se reflexões sobre os encontros de formação e as razões que mantinham os professores participando dos mesmos e, também, se as discussões e estudos realizados nos encontros de formação têm feito parte da atuação docente. A entrevista foi organizada de forma semiestruturada e composta por sete questões abertas contemplando aspectos referentes a formação acadêmica e profissional dos professores e, também, sobre a formação continuada e o trabalho docente. Durante o desenvolvimento da entrevista os professores textualizaram sobre a sua prática, sobre o “ser professor” de Ciências e sobre como a formação continuada tem reflexos sobre o seu trabalho



no cenário da sala de aula. A partir da transcrição das mesmas, procuramos reconhecer e compreender os elementos do trabalho docente.

Para a análise do material empírico seguimos os procedimentos da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1979), a saber: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação. Na pré-análise realizamos leituras e releituras das narrativas dos professores a fim de identificar os excertos que correspondem à temática do estudo. Na exploração do material foram realizadas marcações e selecionados os excertos que compreendem o objetivo central do estudo, e ainda com a finalidade de respondermos à questão de pesquisa e reconhecermos os elementos do trabalho docente para descrevê-los e realizarmos o tratamento das informações. Por fim, tratamos e exploramos os dados dialogando com os teóricos que tratam da temática definida neste trabalho.

Organizamos, na forma de frequência, os dados recorrentes que foram identificados nas 20 narrativas analisadas; assim, “8:20”, identifica que 8 das 20 narrativas apresentam em seus relatos, por exemplo, a carga horária em sala de aula, como observamos nos resultados e discussões.

Identificamos os professores, sujeitos da pesquisa, por P1 (Professor 1), P2 (Professor 2), até P20 (Professor 20), de modo que se atenda os princípios éticos, mantendo sua identidade em sigilo e anonimato. Salientamos que os dados foram constituídos por meio das narrativas na forma de entrevistas, considerando os professores P1 a P6. Já as narrativas em forma de memoriais foram escritas pelos professores P7 a P20.

Resultados e discussões

A partir da leitura analítica das narrativas produzidas na forma de memoriais e entrevistas pelos 20 professores participantes da formação, objetivamos reconhecer e compreender os elementos do trabalho docente e da formação continuada. Para tal, estabelecemos duas categorias estabelecidas *a priori*, a saber: 1) Condições do exercício da profissão; e 2) Formação continuada como elemento do trabalho docente. Na primeira categoria apresentamos aspectos referentes ao contexto em que os professores estão inseridos, desde sua formação, tempo de carreira, experiências advindas da sala de aula e da trajetória docente, sendo estes organizados a partir das *unidades de registro*: 1.1 – carga horária e trajetória docente; 1.2 – trabalho

extraclasse e planejamento; e 1.3 – lecionar em área diferente da formação. Na segunda categoria tecemos reflexões acerca da participação dos professores na formação continuada, aspectos das vivências advindas da sala de aula e o que pensam sobre sua prática como reflexo da formação continuada. Tais elementos foram organizados nas *unidades de registro*: 2.1 – perfis de alunos, atitudes, valores e aspectos da realidade; e 2.2 – participação da formação continuada.

Condições do exercício da profissão

Direcionamos, nas narrativas, nosso olhar para o trabalho docente. Para tal, organizamos unidades de registro. Na unidade de registro **1.1 – carga horária e trajetória docente**, levamos em conta os argumentos que Tardif e Lessard (2013) apresentam acerca da carga horária enfrentada pelos professores brasileiros. Observamos que, numa frequência de 8:20, as professoras relatam acerca da carga horária de regência em sala de aula. Ressaltamos que, para além dessa carga-horária apresentada nos excertos, as professoras levam trabalho para suas casas, ou seja, o trabalho do professor não termina quando ele sai da escola.

Evidenciamos, no relato da P1, que ela teve uma longa carreira. Nesse tempo significativo de docência ela constituiu muitas experiências nas áreas em que atuou, muitas vezes com carga horária exaustiva e lecionando disciplinas que não eram de sua área de formação.

Eu fiz dois concursos para trabalhar nas escolas do Estado e completei o tempo de serviço. Teve um que eu trabalhei 25 anos, e na outra nomeação foram 27 anos. Encerrei o ano e em fevereiro saiu no Diário Oficial. Eu terminei até 2018, então estive em sala de aula, na realidade, ano passado eu trabalhava 42 horas aula em sala de aula, 32 horas aula era o que eu fazia. Trabalhava matemática também (P1).

Já a P10 relata que prestou concurso para atuar como professora de Matemática em uma escola da rede estadual na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, nomeada inicialmente com carga horária de 20 horas. Anos depois prestou novamente concurso para mais 20 horas, agora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessas experiências ela depõe que “[...] *foi uma época de transição, pois tive que desistir de 20h na escola particular para assumir na estadual. Desde então segui com as 60 horas: 20h na particular e 40 na rede estadual, dividido entre tarde e noite*”. As professoras P11, P12, P16 e P20 são nomeadas e ministram aulas na disciplina de Matemática, e, respectivamente, possuem carga horária de



40, 20, 22 e 40 horas semanais. Tardif e Lessard (2013) argumentam que é preciso considerar que muitos professores possuem mais de um emprego e/ou precisam de mais de um contrato/nomeação semanalmente para receber um salário decente, o que reflete numa carga horária exaustiva se comparado com a de professores da maioria dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo.

Evidenciamos nas narrativas das professoras as variáveis que condizem com as condições do exercício da profissão de educador, como o tempo de trabalho dedicado diária, semanal e anualmente; o número de horas de regência em sala de aula; o número de alunos por classe e o salário dos docentes. Nessa direção, esses aspectos nos direcionam ao que Tardif e Lessard (2013) denominaram de “carga mental” de trabalho, que corresponde a estes elementos elencados para se adaptar aos atores envolvidos no contexto de trabalho em que está inserido.

Ainda, acerca do tempo de serviço identificamos que 6:20 apresentam o tempo empregado na docência e aspectos da trajetória docente, bem como as experiências em disciplinas, turmas, instituições escolares, dentre outros elementos. As P14 e P15 salientam acerca do tempo de trabalho na Educação, contabilizando, respectivamente, 17 e 33 anos. No depoimento da P14 – *“Já atuei desde as séries finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Atualmente atuo somente no Ensino Fundamental, em uma escola do interior onde temos uma quantidade reduzida de alunos. O que acredito facilitar meu trabalho no sentido de encantar os alunos”* – podemos observar que durante sua trajetória docente perpassou por vários anos nos diferentes níveis de escolaridade da Educação Básica.

Nas narrativas mencionadas podemos perceber que essa diversidade de experiências ao longo do tempo da carreira docente e durante o percurso profissional, apresenta momentos de altos e baixos. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que os professores, no início da carreira, são motivados em relação ao desenvolvimento de práticas inovadoras, planejamentos e busca por novas alternativas de ensino. Já no fim de carreira os professores encontram-se mais acomodados e sentem-se exaustos para esses movimentos pedagógicos. Considerando o tempo de carreira docente, podemos compreender ao longo do estudo que acontece pouco investimento. Para alguns professores esse tempo representa o fim da carreira, levando em conta aspectos decorrentes do resquício do tempo, como condições de

trabalho, cumprimento de horários e prazos, cansaço, jornadas pedagógicas, dentre outros que caracterizam o encerramento da carreira profissional.

A respeito da unidade de registro **1.2 – trabalho extraclasse e planejamento**, evidenciamos que as professoras, ao se reportarem ao início da caminhada profissional, apresentam, em suas narrativas, algo comum que foi a busca pela efetivação mediante concurso público na área da Educação e a dedicação ao trabalho para além das horas da nomeação.

[...] teve o concurso do Estado para professor do Estado, não queria fazer mas fiz a inscrição; então eu fui fazer, e aí acabei sendo aprovada; assim bem colocada; e pensei, são 20 horas, de repente 20 horas eu dou aula, que é o que eu sei fazer, e que na verdade é o que eu faço de melhor ainda e as outras 20 de repente faço então alguma outra coisa, mas, na verdade, o ensino ele vai te absorvendo, mesmo que 20 horas “tu” leva muita coisa para casa (P3).

Ainda, a P3 relata que “[...] aquelas 20 viram 30, viram às vezes até mesmo 40 com o que a gente acaba levando para casa de preparação, de organização, de corrigir trabalhos, provas e tudo mais”. Assim, compreendemos que as professoras, para além da sala de aula, sempre acabam levando trabalho para seus lares. Apontamos para as condições impostas pelo Estado em relação ao trabalho docente. O corpo docente é subordinado à perspectiva mercadológica instaurada de uma ordem econômica baseada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado, implicando contrariamente para a construção e a autonomia docente. Estas condições são viabilizadas por meio das inúmeras atribuições de tarefas burocráticas e controladoras que pesam sobre o cotidiano do trabalho docente (NÓVOA, 1999). Sobre o trabalho desenvolvido, P3 ainda explicita que:

No Ensino Médio trabalhava com as turmas do Ensino Médio diurno e noturno, e turmas também de Magistério, que era o curso, atualmente, é o curso normal, e aí eu tinha então muitas turmas. Eu tinha 20 turmas; eu tinha 40 horas e tinha 20 turmas porque eram dois períodos semanais, então em cada uma delas, indiferente de ser Ensino Médio ou de ser Magistério, eram dois períodos semanais e eu tinha então 20 turmas distribuídas em Biologia e Química, Química de 1º ano e 2º ano, e Biologia daí dos três, das três séries (P3).

Podemos evidenciar na narrativa apresentada da P3, sobre a carga horária e o tempo de trabalho docente, que ultrapassam uma jornada atípica daquilo que é contemplado nos/nas contratos/nomeações, pois, para além do ato de ministrar aulas, os docentes cumprem com diversas outras tarefas. Apontamos atividades ligadas ao seu trabalho extraclasse nos fins de semana, que extrapolam a carga horária estabelecida, tais como participação em jornadas pedagógicas, períodos de

planejamento, correção de cadernos, trabalhos e avaliações, bem como a elaboração dos instrumentos avaliativos, organização do material pedagógico, etc. Desse modo, o trabalho fora do contexto escolar acaba sendo dividido com os afazeres domésticos e com o lazer dos professores (TARDIF; LESSARD, 2013).

Na narrativa da P4 chamamos a atenção para o planejamento do professor, quando ela salienta que

[...] cada início do ano a gente faz um planejamento, tudo o que “tu” vai trabalhar o ano inteiro, de acordo com o que a gente tem lá no Projeto Político Pedagógico (PPP) dos conteúdos, que foi feito há muitos anos, mas é em cima do PPP, então “tu” faz o planejamento trimestral e em cima disso “tu” vai trabalhando.

Segundo Tardif (2013), a preparação das aulas é uma tarefa importante e que os professores devem sempre fazer. Esta pode ser realizada a curtos, médios e longos prazos, sempre respeitando a sequência da grade curricular, podendo fazer adaptações conforme a realidade dos alunos, e levando em conta aspectos como preocupações afetivas, faixa etária e conhecimentos anteriores na escolha de exemplos, exercícios e do material pedagógico.

Gosto muito do que faço. Gosto de planejar tudo. Tenho meu diário onde faço todos os meus planejamentos, por hora/aula. Me sinto segura assim, além de ter bem claro os objetivos de cada aula e de cada conteúdo. Sou uma professora de matemática organizada, com planejamento em dia, preocupada com o futuro e a aprendizagem dos meus alunos (P12).

A preocupação com um bom planejamento, expressa por P4 e P12, pode ser fundamentada nas palavras de Tardif (2013), em que o planejamento é encarado como

[...] uma fase (pré-ativa) de estruturação de matérias a ser ensinada, de organização das atividades de ensino e aprendizagem, bem como na preparação do material pedagógico. Essa fase acontece em diversos momentos do ano escolar: no começo do ano, nos períodos importantes, antes de cada aula, nas novas atividades, etc. (p. 212).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), especificamente o capítulo V, que se dedica às condições de trabalho docente, o artigo 67 apresenta aspectos da valorização profissional dos profissionais da educação, plano de carreira e piso salarial, sendo este último a cargo dos governos dos municípios e Estados. Ainda fica estabelecido por Lei que 1/3 da jornada de trabalho dos professores é destinada às atividades extraclasse. Período este reservado aos estudos, planejamentos, elaboração de avaliações, incluídas na carga horária. Para a carga horária estabelecida de 20 horas semanais/4 horas/aula diárias, no máximo,

7 horas são destinadas para planejamentos, o que, muitas vezes, inclui reuniões pedagógicas, formações e outras atividades relacionadas ao trabalho pedagógico.

Em relação à unidade de registro **1.3 – lecionar em área diferente da formação**, a P1 relata que durante sua trajetória docente ministrou aulas nas disciplinas de Ciências da Natureza: “[...] eu trabalhei como professora de Química, de Física, Biologia e professora de Matemática nesses 30 anos nas escolas em que trabalhei. Trabalhei em escolas particulares, nas escolas estaduais, e acabei me aposentando”. Conforme podemos observar, a professora transita por várias áreas do conhecimento. Isto se deve ao fato da construção da sua identidade profissional, que perpassa durante toda a carreira docente, sendo desenvolvida sua autonomia docente, seus conhecimentos e habilidades profissionais, e sobre o que a escola pode ter influência, por meio de reformas, contextos políticos, disponibilidade em aprender e ensinar, levando em conta as experiências passadas e a vulnerabilidade da profissão, de acordo com García (2009).

Nas narrativas das P2 e P6 também nos deparamos com a realidade do contexto na qual foram inseridas, quando muitos professores preenchem lacunas do quadro escolar e são direcionados a atuar em áreas que não são da sua formação inicial.

Inicialmente eu fiz, eu entrei na faculdade de Biologia, era Ciências, mas essa Ciências da Biologia te preparava para atuar em Matemática também. Então tu atuava nas duas áreas; mas quando tu chega na escola tua realidade é diferente, por exemplo, já tinha professor de Matemática então eu tinha que, quando fui contratada, eu tinha que atuar na Ciências. Neste sentido eu comecei a atuar só em Ciências, e tanto é que se eu tivesse que atuar na Matemática com a minha faculdade, a primeira que me preparou, eu teria que estudar muito, e a segunda, daí eu fiz plena de Matemática e a terceira Graduação eu já fiz interdisciplinaridade (P2).

Como apresentado pela P2, a docente tinha formação para atuar nas áreas de Ciências e Matemática, mas sempre ministrou aulas na área das Ciências da Natureza. Desse modo, se houvesse necessidade de ministrar aulas na disciplina de Matemática deveria se dedicar aos estudos, mesmo tendo formação interdisciplinar. Nesse sentido, salientamos que os professores são eternos estudantes. Ainda, a P2 relata que: “[...] já trabalhei no ensino religioso, que quando não tem professor tu é obrigada a assumir, de 6º ao 9º ano. [...] então muitas vezes tu acaba sendo o estepe, então não tem, tu tem que aprender, tu tem que trabalhar, tu tem que enfrentar”. Day (2001) aponta para a formação inicial de professores, e ensina que no exercício do trabalho docente as provocações que a profissão professor nos impõe direcionam

este a tecer reflexões sobre os conhecimentos pedagógicos de maneira permanente. Nesse sentido,

[...] para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática ao longo da carreira (e assim terem a possibilidade de melhorar a sua eficácia profissional) necessitam de se envolver, individual ou coletivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento (p. 53).

Por isso, direcionamos para a importância da formação continuada ao longo de toda a carreira para (re)pensar aspectos que circundam os contextos em que trabalham, levando em conta suas vivências e experiências profissionais ao longo do tempo.

A formação Inicial começou ali com as Ciências; aí depois a gente iria se especializar em uma das áreas. Biologia, Física ou Química. O curso mesmo de Ciências Biológicas, foram 5 anos, no último ano de graduação eu iniciei na docência, iniciei com a Química, contrato, foi bem desafiador. Foi uns 2 anos ali na Química, daí depois foram algumas turmas de Ciências (P6).

Conforme exposto pela P6, nessas formações pode-se deparar com dificuldades das áreas específicas, pois cada uma das disciplinas que a professora cursou teve suas particularidades e desafios. Muitos desafios da formação são (re)aprendidos na docência. Pode-se concluir um curso sem dominar um conceito, mas não se pode ensiná-lo sem compreendê-lo.

Na narrativa da P9 nos deparamos com um contexto inusitado no qual foi proposto a ela ministrar aulas fora da sua formação inicial, como para a P2 em Ensino Religioso. Essa professora, no início de carreira, lecionou na área de Química, 20 horas, no Ensino Médio, sendo um desafio para a mesma, uma vez que sua formação em Licenciatura em Matemática e sua habilitação em Física não a capacita para ministrar Química. Desse modo, teve que buscar conhecimentos como apresenta no excerto:

Sempre tive muita humildade, mas não tenho medo do desconhecido, pois o melhor professor é aquele que está dentro de nós, que pesquisa, que procura de inúmeras fontes, que indaga, mas que sempre sabe que nunca aprendeu o suficiente. Com esta dedicação em minha profissão conquistei os alunos e, logo, estava com 40 horas de contrato (P9).

A P9 é uma professora inspirada a sempre aprender mais, a se atualizar nas áreas de formação inicial em sua atuação docente, bem como na formação continuada, quando anseia por inovações pedagógicas que remetem ao seu contexto de sala de aula. Já a P15 depõe: “Sou professora há aproximadamente 33 anos; no início

trabalhei com Anos Iniciais e, depois, como professora da Área de Ciências, nas disciplinas de Ciências Naturais e Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio”. Conforme e igualmente aos excertos anteriores, essa professora também possui vasta experiência na área da educação, pois perpassou, durante seus anos de Magistério, por diferentes níveis de ensino e áreas de atuação, o que proporciona a esta uma bagagem de muitos conhecimentos, experiências e aprendizagens no exercício de educador.

Em relação ao que foi exposto, o trabalho docente é um processo complexo, pois investigações atuais reconhecem o professor como um sujeito de saber-fazer, de ações, de conhecimentos e saberes, assim como fundamentam o trabalho como práxis educativas que se circunscreve no âmbito social, econômico e político. Consoante à ideia de profissionalidade, entendemos que os professores são atores sociais inseridos num contexto educacional que se constitui por meio de experiências, vivências, agregação de novos conhecimentos e (re)configuração de saberes advindos da formação inicial e desse contexto educacional, e, nesse processo, o professor constrói sua identidade pessoal e profissional.

Na sociedade, o trabalho do professor é muito importante, pois possibilita a transformação social nas interações que são estabelecidas na prática educativa. Desse modo, nas narrativas fica evidenciada a necessidade de dialogar sobre as condições do trabalho docente e discutir a carreira do professor, levando em conta os aspectos apresentados, uma vez que as condições de trabalho refletem na qualidade de ensino e no tipo de educação que os alunos receberão. Gatti (2013, p. 156) defende que

[...] a valorização da docência está na dependência da valorização da educação básica como um todo, valorização que está assentada na construção de uma nova realidade no interior das escolas públicas, um valor que só virá quando nessas escolas houver outras condições de ambiência e trabalho. Imagem da educação pública vincula-se à imagem da docência e vice-versa. Mais ainda, está na dependência, também, de se atribuir à docência na educação básica uma condição profissional clara em seus contornos e características, e nas formas de agir dentro das escolas. Impulsionar essas condições depende de políticas educacionais mais estruturantes e interdependentes, mas depende também de movimentos intra-redes escolares e intra-escolas.

Nessa direção, defendemos que, para que haja um ensino de qualidade, as condições de trabalho devem ser apropriadas. Muitas vezes os professores assumem uma carga exaustiva de trabalho para ter um salário melhor, e esse fato reflete no ensino, pois trabalhar 60 horas em sala de aula em uma, ou, até mesmo, em mais

de uma escola, provoca o deslocamento do professor e aumenta o seu cansaço físico, mental e emocional, e esses fatores podem ter incidência no seu trabalho em sala de aula. Assim, argumentamos que são necessárias adequações dessas condições, com salários mais dignos, com cargas horárias menores ou dedicação exclusiva para uma escola, com horas destinadas para o planejamento e não com a ocupação delas com reuniões pedagógicas, formações, dentre outros. Somente assim, a partir da valorização do trabalho do professor, poderemos ter uma educação de qualidade.

Formação continuada como elemento do trabalho docente

Nesta categoria buscamos compreender os elementos do trabalho docente expressos nas narrativas a partir do que os professores apresentam acerca da unidade de registro **2.1 – perfis de alunos, atitudes, valores e aspectos da realidade dos mesmos**.

Percebemos, no relato da P3, o papel docente no contexto da sala de aula, quando defende que o

[...] professor é alguém que tem que ter carisma, que tem que puxar o aluno para si, que, muitas vezes, tem que brincar com eles, tem que tornar a aula mais leve às vezes, tem que ter jogo de cintura, tem que ter, muitas vezes, puxão de orelha, chamar atenção, falar sério, mas tem que procurar trazer o aluno para si, trazer o aluno. Conquistar ele, ter uma relação não somente de professor lá afastado e o aluno lá isolado no cantinho dele, trazer o aluno para o envolvimento e ter uma relação assim mais próxima de amizade, de carinho eu acho que dessa forma a gente consegue obter melhores resultados dentro do processo de ensino e aprendizagem (P3).

A P4 desenvolve seu trabalho em uma escola onde os alunos apresentam particularidades e dificuldades em seu contexto familiar. Nesse sentido, a professora salienta a importância de relevar esses aspectos, conforme passagem a seguir.

[...] primeira coisa que “tu” tem que ser é muito humana, tu tens que entender muito os teus alunos, as dificuldades deles, tudo o que eles passam. Grande parte deles não têm apoio familiar, não tem nada de casa, então, assim, a primeira característica que tem que ser muito humana, muito compreensiva, relevar muita coisa que acontece no dia a dia, e nesses 18 anos de profissão eu acho que eu estou conseguindo fazer isso bem (P4).

Em relação aos depoimentos da P3 e da P4, chamamos a atenção para as condições socioafetivas, salariais e insalubres dos professores, dentre outras que refletem na aprendizagem dos alunos, uma vez que muitos apresentam dificuldades no desenvolvimento dos conceitos, os quais são evidenciados em sala de aula. No entendimento de

Pereira (2007, p. 90), “[...] quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero dador de aulas”.

Como a P4 expôs, isso se deve à falta de apoio em casa dos familiares, quando estão ausentes no processo educativo dos alunos, não há incentivo para os estudos e a única motivação e espelhamento são seus professores. Esses fatores ficam evidenciados também quando a professora relata que os alunos apresentam muitas dificuldade e lacunas na aprendizagem:

[...] como eu falei antes, eles não têm muito apoio de casa, os pais não puxam, os pais não vêm buscar um boletim, eles não vêm em uma reunião, eles não incentivam os filhos; então, assim, eles têm dificuldades de aprendizagem, mas quando eles aprendem “tu” fica muito feliz, “tu” vê que está indo no caminho certo! (P4).

Dessa forma, um dos papéis fundamentais do professor é prezar por uma educação humana e dialógica que promova a autonomia dos sujeitos enquanto cidadãos.

Numa frequência de 4:20 apresentam que os alunos atualmente mostram-se desinteressados pelos estudos, sem perspectiva de continuidade dos mesmos e ambições futuras no que diz respeito a objetivos, metas e sonhos, ou seja, não projetam sua vida no futuro, pensando no *eu* adulto profissional. Nesse sentido, P7 depõe: “[...] minha preocupação e tenho certeza que é um problema que vem acontecendo em outras escolas também, é que os nossos alunos cada vez estudam menos, e por sermos cobrados para diminuir a repetência, nem sempre o aluno que conseguiu êxito para a série seguinte merecia”. Deparamo-nos com uma realidade muito presente em todo âmbito educacional da rede pública de ensino, quando os alunos são “aprovados”, mas não têm as condições necessárias e os conhecimentos expressos nas diretrizes curriculares. Este fato tem reflexo quando este aluno ingressa em outros níveis de ensino, nos quais ele necessita ter uma base de conhecimentos científicos para prosseguir os estudos, e as dificuldades apresentadas provocam a desistência do curso escolhido. Tal dificuldade é percebida também por P13 ao expressar que

[...] muitos alunos com um potencial muito alto, mas por desmotivação, falta de sonhos, deixam esse potencial no anonimato (morrer); hoje parece que não existe mais aquela vontade de aprender, não há mais aqueles que querem ir melhor, não existe competição entre eles, o que levava e despertava a curiosidade. Eu atribuo como uma das causas a nova forma de avaliar. Eles pensam e dizem: por que querer ser o melhor se eu que acerto tudo tenho o mesmo conceito que aquele que acerta a maioria, ou seja, 70% de aprendizagem. Isso me frustra e deixa preocupada, porque são poucos os que realmente têm sonhos e querem aprender e não são eles que contagiam os outros, pelo contrário (P13).

Por vezes, os professores buscam alternativas didáticas e metodológicas de modo a tornar mais atrativo o ensino, com mais leveza, de maneira mais prazerosa, “[...] buscando fazer aulas mais atrativas e produtiva para os estudantes que atualmente estão numa fase de desmotivação com o estudo que parece não atender mais às necessidades, às curiosidades, as quais poderiam tornar o estudo interessante” (P8). Nessa direção, também notamos essa crescente desmotivação em nossos contextos de atuação. Isso, talvez, pelo fato de os alunos não perceberem a aplicação dos conceitos explorados pelos professores em sala de aula no cotidiano. Defendemos que as disciplinas, especificamente Ciências e Matemática, estão em tudo ao nosso entorno, tanto nas tarefas diárias domésticas do ser humano quanto no meio profissional em que este exerce seu papel de cidadão.

Buscando relações conceituais com o cotidiano, as professoras P9 e P10 desenvolveram uma prática em sala de aula juntas, envolvendo a Modelagem Matemática para a introdução de funções utilizando o conceito de densidade. A primeira relata que

[...] os alunos como, por exemplo, que eles estão pouco participativos, muito apáticos, não apresentam metas claras e objetivos para suas vidas, claro que há sempre quem se destaca; encontramos alunos, mesmo que poucos, críticos e planejando seu futuro, por isto temos a missão (P9).

Cabe a nós, enquanto educadores, resgatar os desinteressados e fortalecer os que demonstram interesse maior. Já a segunda professora assim refere: “Pude perceber que os alunos estão menos interessados, sem objetivos e apáticos, o que é preocupante tanto em termos de escola como pessoal, pois que profissionais teremos no futuro?” (P10). Pensamos que esse crescente desinteresse e a desmotivação também se devem às relações familiares, afetivas, condições sociais e econômicas, assim como ao fato de os alunos estarem postos em uma sociedade que se encontra num contexto diferenciado. Deparamo-nos com alunos inseridos no mundo tecnológico e isso requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas com abordagem dos conteúdos de maneira diferenciada, o que reflete no ensino e na aprendizagem dos educandos.

Em relação a **2.2 – participação da formação continuada**, apresentaremos aspectos identificados nas narrativas que mobilizam as participantes desse movimento formativo na continuidade pela busca de aperfeiçoamento, e o que as motiva a participar desses grupos de formação.

A P1 relata que “[...] *precisa da formação continuada, precisa estar atualizada, precisa ler, precisa fazer leitura do texto, você precisa fazer reflexões*”. A professora ainda depõe sobre o modelo dos Ciclos Formativos, que articula professor de escola, licenciandos e professor formador:

[...] É ótimo. Maravilhoso. Eu acho que a exigência de produção de textos, a exigência de participação, tem que continuar acontecendo. A exigência de leituras, a compra de livros, a leitura dos livros que são sugeridos. Tem que continuar”(P1).

Para ela, a formação proporciona estudar e ampliar seus conhecimentos na sua área de atuação das Ciências da Natureza, bem como vê a oportunidade de estar atualizada nos assuntos, nas temáticas que estavam sendo discutidas no Brasil, e até no mundo, sobre conceitos e temas ligados às Ciências, à Biologia, à Química e à Física, entre outros assuntos abordados de maneira interdisciplinar.

Já a P2 assim depõe:

[...] eu gosto mais de ser ouvinte do que, por exemplo, relatar uma experiência minha. Eu sempre me encanto quando os outros se apresentam [...]. Então os Ciclos para mim vêm ao meu encontro e sempre tu aprende, sempre tu acrescenta e tanto é que a gente falou da inclusão.

Nesse sentido, a professora enxerga os encontros promovidos pelos “Ciclos Formativos em Ensino de Ciências e Matemática” como uma oportunidade de diálogos, de troca de experiências e, a partir desse espaço formativo, de aprender com os colegas de profissão e com outros profissionais.

Ainda acerca dos encontros promovidos pelos Ciclos Formativos, P3 relata que:

A educação é algo que, penso eu, que ela é o início de tudo, de qualquer programa de desenvolvimento; ele tem que ser começado a pensar a partir do processo educacional dos atores, então eu acho que para mim tem sido extremamente proveitoso, para mim tem sido, eu considero algo que é essencial, principalmente na área docente. Para mim eu avalio como sendo extremamente importante e essencial esse processo de formação continuada (P3).

A maioria das professoras salienta que o movimento formativo, do qual elas participam, instiga-as a (re)pensar o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a investigar a própria prática, a movimentá-las como professoras, a vislumbrar novas possibilidades, a desafiá-las e a desacomodá-las, bem como (re)configurar a atuação docente. Conforme Imbernón (2010, p. 69),

A formação continuada deve possibilitar: o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento de processos metodológicos e de gestão, a aceitação da indeterminação técnica, uma maior importância ao desenvolvimento pessoal, a potencialização da auto-estima coletiva e a criação e o desenvolvimento de novas estruturas.

Ainda em relação aos encontros de formação, a P7 argumenta que “[...] estão contribuindo cada dia mais no aumento, no interesse e vontade em ver coisas diferentes para poder trabalhar com meus alunos”. Salienta, também, que a “[...] ajuda a perceber e ver novos horizontes, procurando sair da mesmice e trabalhar de outra forma, e assim tentar mostrar ao aluno que a Matemática não é tão complicada e que a mesma é importante e necessária em nossas atividades diárias” (P7). Diante do que expõe a P7, defendemos que, atualmente, novos perfis de alunos encontram-se imersos nas salas de aulas, pois convivem em uma época em que a tecnologia está predominando e, assim, as formações continuadas devem proporcionar aos docentes maneiras diversificadas para ensinar os objetos do conhecimento explícitos na grade curricular das instituições escolares de maneira atrativa, buscando caminhos que mostram a aplicabilidade dos conceitos no dia a dia dos mesmos.

A P12, então, relata: “Penso que nós professores devemos estar em constante aperfeiçoamento. É difícil de encontrar uma formação na área de matemática; vi então nesta formação uma oportunidade de me atualizar mais especificamente na minha prática e no conteúdo que trabalho em sala de aula”. Ela percebe os encontros como uma oportunidade de atualização, de novos aprendizados e conhecimentos que permitem inovar em sala de aula, pois na formação é possível conhecer novas atividades práticas e assuntos atuais para levar para o contexto de sala de aula, além de trocar experiências com colegas professores, o que é muito bom.

Um dos papéis fundamentais da escola na sociedade é de formar cidadãos críticos e reflexivos, pois é nesse contexto em que os alunos estão inseridos que eles aprendem a desenvolver a autonomia e a criticidade para se tornarem cidadãos atuantes na comunidade e agentes de mudança na mesma. Nesse sentido, estes fatos refletem na ação docente, bem como no seu papel de cidadão atuante na sociedade e na sua função profissional no âmbito escolar. Assim, é necessária a atualização docente; uma formação que contemple esses novos perfis de cidadãos.

Conclusão

Este estudo consistiu em reconhecer e compreender os elementos do trabalho docente a partir da análise das narrativas na forma de memoriais descritivos e entrevistas, produzidos pelos professores de Ciências e Matemática participantes da formação continuada denominada “Ciclos Formativos em Ensino de Ciências e Matemática”.

No movimento analítico nos deparamos com depoimentos manifestos nas narrativas acerca da importância da formação continuada para compreender aspectos relacionados às vivências da carreira docente, do tempo empregado e dedicado às instituições escolares, aos alunos e à sociedade e das condições de trabalho impostas pela mantenedora aos profissionais da educação.

Na categoria Condições do exercício da profissão, evidenciamos que nas narrativas os professores estabelecem relações entre o tempo de trabalho, carga horária e as aprendizagens advindas de experiências em sala de aula, considerando que os saberes profissionais advêm da trajetória percorrida, e, nesse movimento, são constituídos os saberes específicos da profissão professor. Salientamos que no exercício da profissão os professores, ao longo dos anos, desenvolveram vários conhecimentos, habilidades e/ou aptidões, competências e atitudes, de saber-fazer e de saber-ser para além das iniciadas na formação inicial. Também saberes que são provenientes do contexto de sala de aula e do tempo de regência, como conhecimento da matéria, do planejamento das aulas e a sua organização. Desse modo, nas narrativas, a partir dos elementos apresentados, podemos compreender questões relacionadas ao desenvolvimento do trabalho docente, às condições de trabalho oferecidas aos professores, à exaustiva carga de trabalho e ao desincentivo por parte das mantenedoras, o que desmotiva a carreira docente e não favorece o desenvolvimento profissional dos professores.

Na categoria Formação continuada como elemento do trabalho docente, identificamos que os alunos, atualmente, encontram-se desmotivados para estudar, e há falta de apoio e acompanhamento pelos familiares. Assim, voltamos nossa atenção para as ações de formação continuada de professores, as quais devem ter o olhar voltado para estes novos perfis de alunos inseridos num mundo de muitas informações e comunicações, que provoquem repensar os processos de ensino e aprendizagem e, desse modo, a própria prática pedagógica.



Sinalizamos para as condições impostas para o exercício da profissão pelas mantenedoras, pelo sistema educacional como um todo e pela própria sociedade, o que ocasiona, muitas vezes, a desmotivação dos professores para o desenvolvimento das práticas em sala de aula. De antemão, a formação continuada, vivenciada nos “Ciclos Formativos de Ensino de Ciências e Matemática”, possibilita pensar o desenvolvimento das aulas contemplando conteúdos para além dos conceituais. A formação vislumbra um professor humano, engajado e responsável pelo trabalho que assume. Nesse sentido, é necessário que as instituições escolares permitam a participação e motivem os docentes para que estes possam vivenciá-las em sua integralidade.

Por fim, concluímos que devem ser oferecidas condições de trabalho que possibilitem aos profissionais da educação encarar a escola para além do espaço de trabalho um espaço de formação e de realização profissional, o que vai refletir na constituição de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, bem como contribuir com a construção de uma instituição de ensino autônoma, democrática e cidadã.

Elements of Teaching Work Materialized in Science and Mathematics Teacher's Narratives

Abstract

This text presents the results of a qualitative research, which sought to recognize and understand the elements of teaching work expressed in narratives in the form of descriptive memorials and interviews. The research subjects are 20 Science and Mathematics professors, who participate in the Extension Program “Formative Cycles in Science and Mathematics Teaching” developed since 2010 in a public university located in the interior of Rio Grande do Sul (RS). Analyzed using Content Analysis procedures. In the analytical movement, two *a priori* categories were established, namely: 1) Conditions for exercising the profession and 2) Continuing education as an element of teaching work. The results indicate that the elements of teaching work, recognized from the narratives, are linked to the working conditions of the teacher and reveal possibilities for education professionals to face the school as a space work, training and professional achievement.

Keywords: Teacher training. Profession of teacher. Teaching exercise.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Obras escolhidas. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221. V. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. (org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-51.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto Editora, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. (org.). *O trabalho docente*. Avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GARCÍA, C. Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 63-78.

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. *Investigação-formação-ação em ciências: um caminho para reconstruir a relação entre o livro didático, o professor e o ensino*. Curitiba: Prismas, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 3. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2001.

MEDEIROS, L. M. B.; BEZERRA, C. C. Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação. In: SOUSA, R. P. et al. (org.). *Teorias e práticas em tecnologias educacionais [on-line]*. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 17-37.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, A. (org.). *Profissão: professor*. Reflexões históricas e sociológicas. Porto: Editora Porto, 1999.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, a. 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indivizível” ao “dizível”. In: SIMPSON, Olga de Moraes Von (org.). *Experimentos com histórias de vida* (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.



- REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 15(16), p. 17-34, 2008. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/12655950/As-narrativas-na-formacao-de-professores-e-na-investigacao-em-educacao>. Acesso em: 14 out. 2020
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.
- SOUSA, E. C.; ALMEIDA, J. B. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Pesquisa (auto) biográfica em rede*. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. Uneb, 2012. p. 29-31.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- ZABALZA, Miguel Ángel. *Diários de aula*. Tradução José Augusto Pacheco e José Machado. Porto: Porto Editora, 1994.

