



A identidade profissional de um formador de professores de matemática

Christiane Novo Barbato*, Maria Helena Martinho**

*Universidade São Francisco, BR e Universidade do Minho, PT; ** Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, PT

Resumo

Este texto apresenta a trajetória de formação e atuação profissional de um formador de professores de matemática e busca analisar de que forma se dá a constituição de sua identidade profissional e de que maneira suas experiências pregressas interferem na forma como ele percebe os alunos da licenciatura na qual atua como docente. A pesquisa, qualitativa, na perspectiva autobiográfica, baseou-se em entrevista narrativa. As reflexões teóricas que embasam este trabalho centram-se nos estudos biográficos e nos estudos sobre a identidade profissional e sua constituição.

Palavras chave: formação do professor de matemática, identidade profissional do formador, condições de trabalho docente.

Considerações Iniciais

Este texto apresenta um recorte de um trabalho realizado para o programa de doutoramento em Educação da primeira autora e traz a trajetória de formação e atuação profissional de um docente, buscando analisar de que forma se dá a constituição de sua identidade profissional. Importou-nos investigar os saberes, (pré)conceitos, valores e conhecimentos dos quais o professor lança mão para o seu fazer profissional, e ainda, de que forma suas experiências pregressas interferem na forma como ele percebe os alunos da licenciatura na qual atua como docente. A relevância do presente estudo se destaca no sentido de dedicar atenção a um professor formador de professores de matemática, campo assinalado por escassas oportunidades de compartilhamento de trabalho e reflexões conjuntas.

Conceitos fundamentais

Neste item abordaremos, muito ligeiramente, alguns conceitos que nortearam o estudo e a análise da narrativa do docente.

Experiência: Com Larrosa (2002) admitiremos que experiência é algo que nos passa e nos transforma, diferentemente daquelas vivências que não nos modificam.

Identidade profissional: Consideraremos, com Dubar (2005), a identidade como uma construção social que é desenvolvida pelo sujeito ao longo de sua vida através das interações com os outros.

Decorre daí que não é possível compreender a construção identitária do professor, sem levar em conta o contexto em que ela se desenvolve o que implica, necessariamente, considerar, entre outros, a imagem que a sociedade possui da profissão e aquela que o professor tem dela, de seus colegas e de si mesmo.

Do estado provisório da constituição identitária vem que o sujeito se forma professor ao longo de sua vida. Como nos lembra Garcia (2010), o profissional do ensino é o único que constitui sua identidade profissional antes mesmo de começar a exercer a profissão. Entretanto, esse processo continua durante toda a sua vida profissional, e as experiências advindas da sua prática, igualmente (re)modelam esse entendimento.

Saberes docentes e formação do professor: Da mesma forma, os saberes dos quais o professor lança mão para sua atuação profissional são de naturezas diversas e constituem uma construção permanente. Se é evidente que conhecer profundamente o conteúdo que ministra é condição necessária à docência, igualmente se faz notório que esse saber não é suficiente.

Por sua vez, André (2011) alega que, apesar dos exageros cometidos pela sociedade contemporânea, quando atribui exclusivamente ao professor o fardo dos fracassos do ensino, a importância da formação de professores para a qualidade do ensino é indiscutível. Neste sentido, Escudero e Trillo (2015) propõem algumas características de uma formação de professores com qualidade, que abarcam, para além dos conhecimentos técnicos do ensino, a dimensão relacional que caracteriza a profissão docente. Esses aspectos emocionais e sociais citados por eles está igualmente explícito em Tardif e Lessard (2011, pp.158), quando alegam que "[...] a afetividade não é somente da ordem das coisas sentidas subjetivamente; constitui também, em nossa opinião, um dos recursos usados pelos atores - os professores e os alunos - para chegar a seus fins durante suas diversas interações."

Mal estar docente. A complexificação do trabalho docente tem se agravado nas últimas décadas, em virtude, entre outros fatores, das recentes transformações nos meios de comunicação e globalização da informação, das múltiplas fontes de aprendizagem, do aumento das atribuições docentes e da massificação do ensino. Este facto, somado ao desgaste da imagem do professor perante a sociedade, implica na crise de identidade profissional e em um sentimento negativo nutrido pelo docente em relação a seu ofício.

Percurso metodológico

A pesquisa, qualitativa, na perspectiva autobiográfica, baseou-se em uma entrevista narrativa, com duração de uma hora e vinte minutos, na qual o entrevistado, que aqui denominaremos por Lucas, foi convidado a discorrer sobre sua formação escolar, opção pela carreira e trajetória docente, sem que lhe fossem apresentadas questões ou direcionamentos. No final da narrativa, a entrevistadora apresentou algumas questões para

complementar a fala do entrevistado, de modo a atender aos objetivos do estudo.

A opção pela pesquisa qualitativa se deveu à pluralidade dos aspectos sociais envolvidos nas trajetórias de vida, que, segundo Flick (2009, pp.20), requer este método de estudo.

Com o objetivo de permitir que o entrevistado expressasse mais livremente seus pensamentos e sentimentos, escolhemos a entrevista narrativa, buscando evitar, deste modo, que os pressupostos da investigação nos desviassem de achados não previstos.

Após a transcrição da narrativa gravada em áudio, na qual as palavras faladas pelo entrevistado foram transcritas sem qualquer modificação, foi realizada a transcrição do texto, que se encontra na próxima subseção deste texto. Nesta fase a pesquisadora narrou a história contada pelo pesquisado. Faz-se premente evidenciar a presença da pesquisadora no texto, já que este traduz sua interpretação àquilo que ouviu do narrador. Igualmente importante é assinalar que transcrição e transcrição foram enviadas para a validação pelo entrevistado.

A narrativa de Lucas

"O acaso vai me proteger/ Enquanto eu andar distraído O acaso vai me proteger/Enquanto eu andar"
Titãs, **Epitáfio**

Lucas é professor do Instituto Federal (IF) que se situa em uma cidade do interior do estado de São Paulo e coordena a Licenciatura em Matemática daquele instituto.

Conta-nos que morava noutra cidade do interior paulista e fez o ensino básico em escolas públicas. No ensino médio começou a trabalhar na secretaria de uma unidade de um instituto de ensino público do estado de São Paulo, ali permanecendo até o final da sua graduação. Trabalhando durante o dia e estudando à noite, pensa que se acostumou, desde então, a conciliar estudo com trabalho.

Considera que na educação básica recebeu uma formação matemática precária, tanto em relação aos conteúdos quanto ao raciocínio lógico, e atribui este facto à suposição de que seus professores eram licenciados em ciências com habilitação em matemática. Deste modo, a formação deles deve ter sido fraca e, conseqüentemente, a dele também, conclui.

Inicia o curso de licenciatura em matemática em uma faculdade municipal e explica que sua opção pela licenciatura e pela matemática foi por acaso, mas logo no início do curso viu-se apaixonado pelos aspectos metodológicos da matemática enquanto ciência, o que significava, para ele, aprender as demonstrações.

Lembra-se que as disciplinas de matemática pura do seu curso eram abordadas sem qualquer vínculo com as de educação e que seus professores de matemática da graduação menosprezavam o saber que hoje, diz, não se sente confortável em chamar de pedagógico, mas sim da ciência da educação.

Após se formar, tem o firme propósito de ingressar num mestrado de matemática pura. É aceite para um curso de verão em Álgebra Linear de uma universidade pública do estado de São Paulo e muda-se para a capital.

É aprovado no curso, mas a sua nota não é suficiente para ingressar no mestrado. Volta à sua cidade natal e ao seu emprego. Contudo, um colega o aconselha a prestar concurso público para professor do estado de São Paulo. Ele não queria ser professor, mas seu colega argumenta que se ele passasse no concurso poderia mudar-se para uma cidade em que houvesse uma universidade na qual ele poderia fazer o mestrado, e ele aceita o conselho.

Quando é aprovado no concurso, escolhe uma escola de ensino médio em uma cidade do interior paulista onde há uma universidade pública daquele estado e muda-se para lá. Contudo, nessa universidade, o único programa de mestrado na sua área era em Educação Matemática.

Seu início na docência foi um choque. Ele nunca havia lecionado e considera que seus alunos o testaram por muitas vezes. *"Mas eu persisti"*, alega, e justifica que não poderia desistir naquele momento, já que havia se exonerado do cargo do instituto de educação. Então, não tinha como voltar atrás.

Lembra que um outro problema naquela escola dizia respeito aos professores mais antigos. O iniciante chegava com vontade, animado, mas encontrava colegas que em decorrência da estrutura do ensino público estadual já estavam muito desanimados e acabavam até caçoando do ânimo do principiante. E completa: *"Então eu sofri tudo isso no início"*.

Fica naquela escola por seis meses, mas como são fechadas algumas turmas, é transferido para uma outra escola na mesma cidade. À medida que o tempo foi passando, no decorrer dos seis anos que ali permaneceu, as dificuldades foram aumentando. Durante esse período, ele enfrentou problemas de indisciplina e violência verbal. Os alunos do noturno arrancavam as portas das salas e os professores trabalhavam sob intenso *stress*.

Uma das suas colegas desta escola fazia mestrado na universidade estadual da cidade e o inscreve na disciplina de Álgebra e no decorrer dessas aulas ele percebe que o conteúdo se aproximava de Fundamentos da Matemática, o assunto que ele pretendia estudar quando estava na graduação. E assim, ele faz o mestrado na área de História da Matemática. Desta forma, considera que seu mestrado em educação matemática também aconteceu por acaso.

Conta-nos que mesmo tendo frequentado as disciplinas do mestrado em educação, suas concepções sobre educação matemática e matemática continuava a mesma da época da graduação, ou seja, considerava que a primeira era menos relevante do que a segunda. Ao concluir o mestrado, começa a perceber que não estava sendo reconhecido no ensino do estado de São Paulo.

Há três anos foi aprovado no IF e assumiu o cargo. Recorda-se que naquela época, o curso de licenciatura em matemática ainda não estava sendo oferecido pelo instituto e ele pensou que fosse trabalhar em cursos técnicos e tecnológicos; não fazia a menor ideia de que fosse atuar na licenciatura em matemática.

No início de sua docência na licenciatura, assumiu as disciplinas de matemática e sua preocupação era exclusivamente que os alunos compreendessem bem o conteúdo, o que condiz com a perspectiva que até então orientara sua crença sobre os saberes necessários à docência. *"A minha ênfase quando eu comecei a dar aula*

no curso era mais nos conteúdos, então era uma ênfase na matemática pela matemática."

Contudo, pela carência de professores no instituto viu-se quase forçado a assumir uma disciplina de prática de ensino e a partir de então, nosso matemático se constituiu formador de professores.

Lucas começa a perceber que os conteúdos da matemática não eram suficientes para todos os conhecimentos dos quais aqueles futuros professores iriam ter que lançar mão quando fossem lecionar; eles não eram o bastante para formar um bom docente. Começa a se dar conta, também, que os conhecimentos que obtivera na graduação não o preparam para enfrentar os problemas que teve no início da sua carreira e que reflexões naquela época teriam sido importantes para diminuir seu sofrimento, para que tivesse mais bagagem para compreender a realidade que a ele se apresentou naquele momento difícil de sua vida profissional:

[...] comecei a lecionar na licenciatura com uma mentalidade que foi se modificando. Porque, o que é que eu percebi? Eu percebi que a responsabilidade de um formador de professores exigia de mim algumas reflexões. "Ah, eu vou ensinar matemática, eu vou ensinar matemática pra quem? Por que eu vou ensinar matemática? E de que modo eu vou ensinar matemática? O que é relevante pra ser ensinado? [...] eu passei a perceber que para um curso de formação de professores, talvez a matemática como meio em algumas situações, e colocar como objetivo o ensino, o sujeito, o indivíduo, que essa perspectiva talvez, para um curso de formação de professores, fosse mais interessante."

Hoje, ele está concluindo o doutorado na mesma área e com o mesmo orientador do seu mestrado. Mas ele não pretende parar seus estudos. Desde que assumiu a disciplina de prática, passou a se interessar mais por questões do programa do mestrado e do doutorado. Agora pretende frequentar algumas disciplinas da educação, como ouvinte, porque elas poderão auxiliá-lo na formação dos futuros professores.

As aulas de prática que ministra, explica Lucas, acontecem quando os alunos estão nos estágios supervisionados que incluem obrigatoriamente 400 horas. Essa carga-horária é dividida em 4 semestres e englobam projetos, observação e regência do ensino fundamental e, posteriormente, do ensino médio. Em geral, a partir de situações concretas de vivências dos alunos, estabelecem-se reflexões com base em textos lidos. Quando há necessidade, o Professor indica leituras que darão suporte a outras discussões. As dúvidas dos alunos, conta-nos, na maior parte das vezes versam sobre as maneiras de ensinar determinados conteúdos.

Ele se recorda da sua época de estágio e nos conta que não foi uma experiência proveitosa. A carga-horária era reduzida e não havia a parte de projetos, como há hoje em dia. A sua regência no ensino fundamental, diz, foi terrível, porque a turma era extremamente indisciplinada e o professor não ficou na sala com ele. "Então, quer dizer, se eles não respeitavam o professor, o titular, então, imagine eu que... (não era o professor deles)." Comparando o formato da sua licenciatura com a que existe hoje, pondera que em ambos faltam o espaço para as reflexões sobre o que ocorre nos estágios e cita o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do governo brasileiro) como uma opção para

que isso ocorra.

Lucas privilegia o valor da experiência para a atuação docente. Considera que está aprendendo a ser formador de professores na prática. Ele entende que nenhum curso prepara totalmente o estudante para o contexto da sala de aula, pois existe a necessidade da experiência, mas hoje percebe que algumas reflexões na graduação podem contribuir para que essa formação seja mais profícua.

Também foi através da sua experiência nas aulas de prática que se entusiasmou com as disciplinas de educação, com às quais já tivera contato, mas não interesse. Percebemos que essa motivação pelo conhecimento surgiu somente quando sua aplicação o nutriu de sentido.

Considera que o fato de ter atuado no ensino médio por seis anos contribuiu para seu amadurecimento como professor. Diz que, com o passar dos anos, foi aprendendo a se relacionar com os alunos.

Mas uma das coisas que eu acho que se modificou nesse período em que eu atuei em escola pública, eu acho que no início eu tinha uma dificuldade de estabelecer um diálogo com os alunos. E, eu acho que com o tempo, eu acho que eu consegui, de certo modo, eu acho que consegui uma abertura maior nesse sentido. Então, em algumas situações... Por exemplo, em algumas salas, eu consegui até ter uma boa relação com a sala, mesmo tendo problemas de indisciplina, por conta de conseguir estabelecer esse diálogo. Mas nem sempre eu conseguia, então....

E acrescenta, referindo-se ao início da sua carreira: *[...] eu acreditava que a minha responsabilidade, no início, era com relação aos conteúdos, então, o professor vai ser bom se ele dominar os conteúdos. E o que é natural, porque era uma perspectiva que eu tive dos professores que eu tive; pra mim existe esse vínculo: meu ensino foi ruim porque os meus professores, eles não tinham domínio do conteúdo. [...] Então, eu percebi que a minha responsabilidade, eu estou percebendo que a minha responsabilidade enquanto formador é outra da que eu pensava no início".*

O maior ou menor impacto que os futuros professores sofrerão ao entrar na sala de aula também depende, em parte, de quanto ele, Lucas, pode mediar as reflexões a respeito dessa prática e desses saberes. E, mais, a decisão de optar pela docência, ou não, também ele sabe que pode ser influenciada por essas reflexões.

Entende, portanto, que a formação de professores envolve diversos aspectos, tornando-se, assim, uma tarefa complexa:

Mas eu percebo que a questão é mais complexa, não é uma questão de dominar conteúdo, e, se não é uma questão de dominar conteúdo, então o que é que é? Então, eu preciso pensar sobre essas coisas. É evidente que talvez eu nunca chegue a uma conclusão, mas eu estou ciente de que é um processo, e que em alguns momentos minha perspectiva deve mudar, e, enfim, pra mim é isso que está sendo essa minha atuação enquanto formador de professores. É uma mudança constante de perspectivas, é uma reflexão constante sobre o que é ser professor, sobre o que é importante pra lecionar matemática, sobre que tipo de matemática eu vou lecionar, pra quem eu vou lecionar, então são questões que estão surgindo ai nesse processo.

Lucas acredita que para formar o professor são necessárias algumas ponderações: "Eu vou ensinar o que?" "Eu vou ensinar para quem?" "Por que eu vou

ensinar?" ou seja, "O que é relevante que eu ensine?" E, ainda: "Como eu vou ensinar?"

Em consequência da sua experiência no ensino médio, ele compreende o motivo que leva a maior parte dos seus alunos a não desejar ir para essas escolas. E isso o torna preocupado. Preocupado com seus colegas que ali se encontram, mas também, e sobretudo, com o futuro daqueles jovens que ele está formando. Confessa, e demonstra em seu semblante, com seu olhar, que se sente extremamente angustiado quando pensa que o curso exige-lhes tanta dedicação. E para quê?

Lucas indigna-se com as políticas públicas, ou a falta delas, com o descaso do governo de São Paulo em relação ao ensino básico sob sua égide. Sente-se lutando contra forças que desfazem o que ele e seus colegas do IF tentam, com tanto empenho, construir:

[...] eu não consigo deixar de pensar nos meus colegas que estão lecionando na escola pública e que tem condições de trabalho péssimas. Então, isso me preocupa. Porque, não basta só a gente oferecer cursos de licenciatura, não basta só você formar mais professores, a gente precisa melhorar as condições de trabalho. E isso é uma questão de política pública, de política de estado. É, isso é uma coisa que me preocupa. Isso me dá muita raiva, porque de que adianta a gente ter esse trabalho todo para depois eles acabarem desmotivados? Enfim, uma coisa que não adianta, que não depende só da gente, que depende de política pública também. E isso, enquanto formador, eu acho que é o que mais pesa na minha consciência.

E continua:

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

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

Soma-se aos problemas já expostos, o facto de que o docente é obrigado a trabalhar em escolas diferentes para completar sua jornada; ele pensa que o professor deveria permanecer em uma só escola, para que pudesse ali desenvolver projetos, mas parece que as escolas não pensam assim, comenta decepcionado: *[...] parece que a nossa política pública é voltada para o quantitativo e não para o qualitativo...pô! ... O professor tem que conseguir aquele número de horas pra ele conseguir um salário que dê para ele sobreviver...É absurdo isso!"*

Explica que a precariedade com que se desenvolve o trabalho do professor no ensino básico em escolas estaduais de São Paulo - baixos salários, violência nas escolas, falta de valorização do professor - leva seus

alunos a se decepcionarem com a carreira e até abandonarem o curso quando entram em contato com a escola, seja nos seus estágios ou quando assumem aulas como professores eventuais. Ele e seus colegas tentam dissuadi-los, mas em alguns casos não conseguem: *"Então a gente tenta incentivar, porque senão daqui a pouco a gente não tem aluno concluindo o curso. E a gente daí não vai ter professores aí para aturarem"*.

Ainda, dos alunos que continuam no curso, muitos alegam que não irão para a sala de aula, outros que pretendem seguir a carreira docente, mas não em escolas do ensino básico e outros ainda que desejam ser professores do ensino básico, mas não em redes públicas. Ele comenta que a procura pelo curso tem diminuído e que este fato não ocorre somente no IF. Segundo ele, esta é uma realidade de muitas instituições públicas em relação às licenciaturas de um modo geral. *"Ninguém mais quer (ser professor)"*, constata. Além disso, a reprovação e a evasão são bastante grandes.

Atualmente, Lucas percebe a transformação da sua crença sobre a formação docente imbricada em todas as suas aulas, inclusive nas das disciplinas da matemática pura. Entende que a preocupação com quem e com que objetivo ele está formando deve nortear a maneira de apresentar e trabalhar os conteúdos nas mais variadas áreas do curso.

Deste modo, procura abordar os assuntos de álgebra de modo que os alunos compreendam as estruturas e possam relacioná-las com o conteúdo que ensinarão nos ensinamentos fundamental e médio.

Considera que para formar um professor de matemática é preciso que se forme um profissional reflexivo, para pensar sobre sua prática - e isso é um hábito que ele tem que criar; mas para que ele consiga pensar sobre sua prática, deve ter uma bagagem de matemática enquanto ciência e enquanto meio de transformação social. É necessário, também, conhecer a matemática sob seus diversos aspectos para percebê-la como construção social e coletiva, mas isso ainda não é suficiente. Precisa, finalmente, ter experiência.

Discussão e considerações finais

Interessante como os nossos caminhos nos reservam surpresas. Um mestrado em educação matemática e seis anos de experiência na sala de aula do ensino básico não o levaram a reflexões sobre o seu fazer docente e sobre os mais diversos aspectos e saberes que envolvem nossa profissão, enquanto a leitura conjunta com seus alunos, a busca por textos que indicaria às turmas e as discussões que surgiam na sala de aula, propulsionadas pelos questionamentos e casos trazidos pelos estudantes em fase de estágio, ou que já estavam na sala de aula, foram motivadores de um repensar a docência.

O Professor, que ao ver desconstruído o seu conceito, é levado a se indagar "mas se não é isso, então, o que é?", questão esta que o conduz a reflexões que o auxiliam na constituição da sua identidade docente. Contudo, essa questão, como Lucas assegura, talvez ele nunca consiga responder definitivamente. Para ele, a constituição do que ele é enquanto formador de professores é um processo que exige reflexões constantes.

Lucas dedica-se diuturnamente para formar professores e, para isso, busca sua autoformação; procura em textos e nas reflexões sobre sua experiência pregressa, a base para se constituir formador, uma necessidade urgente. Mas esta urgência só se apresenta porque ele assume a responsabilidade, porque ele é o professor que pretende formar: um professor reflexivo.

Se a sua graduação não lhe proveu os saberes que se fizeram necessários durante a sua trajetória profissional, quando tanto precisou de um norte, e se em seu mestrado ele não privilegiou o conhecimento que em breve se faria premente, em contrapartida, sob o peso da responsabilidade sobre o outro, para suprir as necessidades que percebia neles, para responder aos questionamentos que traziam, inicia uma reflexão também sobre as suas dúvidas, a sua trajetória.

O relacionamento entre professor e alunos, citado por Lucas, fruto das interações que acontecem no interior da sala de aula, é de grande importância para se estabelecer um ambiente salutar e conveniente ao aprendizado, como defendem Tardif e Lessard (2005) e Escudero e Trillo (2015).

A importância que ele atribui à implicação da atuação do professor na construção do conhecimento pelo aluno faz-se presente em mais de uma de suas falas: quando coloca sua formação básica sofrível como consequência da formação deficitária dos seus professores e quando se refere à sua preocupação com a construção do conhecimento matemático dos seus alunos da licenciatura. E ele mesmo tem presente esse vínculo que estabelece, conforme se percebe em sua fala sobre o relacionamento com seus alunos.

A relação de causa e efeito entre o saber do professor e o aprendizado do aluno, mencionada também por André (2011), não se esvaiu com a chegada de uma nova perspectiva sobre formação de professores que Lucas tomou para si. Ou seja, ele tem como certa sua responsabilidade pela formação dos seus alunos; o bom ou mau profissional que será formado também depende de sua atuação como professor da licenciatura.

Observamos a profunda revolta externada pelo professor, com relação às políticas públicas, e sua agonia quando alega que os fatos narrados pesam na sua consciência. Daí podemos compreender que a realidade da escola básica afeta não somente o professor envolvido naquele contexto e o estudante da licenciatura, mas também mostra-se imponente no fazer docente do formador, e talvez neste último ainda mais profundamente do que em seu aluno, porquanto possuidor de mais experiências de vida, e consequentemente, sujeito a entendimentos atinentes a outros horizontes.

O sentimento de impotência ante a uma situação que o indigna, exarada na voz de Lucas é, neste caso, um sentimento arrebatador, com consequências nefastas para sua identidade profissional, como se depreende de

suas palavras quando se refere a sua escolha profissional e a uma hipotética opção de um filho seu.

E então, ante a constatação da falta, Lucas não se acovardou, não se escondeu, não insistiu na perspectiva que até então determinara suas crenças. Percebe, aceita e segue em frente.

Contudo esse seguir em frente, não significa deixar algo para trás. Vai e carrega consigo as marcas do seu caminhar. Não se esquece do que é ser professor; não se envaidece do seu atual cargo para menosprezar o do outro. Ao contrário, mostra-se resiliente, solidário com a dor alheia, dor esta que conheceu e que reconhece naqueles que ficaram. Não consegue parar de pensar neles, diz.

Entretanto, essa angústia não é um sentimento calado, que vitimiza, embute e obtura. Ao contrário, é um grito de guerra, que ele escreve nos fóruns, que se faz ecoar nas conversas com seus colegas, com seus alunos e conosco. Mas também é um sentimento que o faz triste. E o faz triste porque, de mãos atadas, quer agir, quer mudar, quer fazer o que lhe cabe, mas exige que o outro faça a sua parte. E este outro não lhe quer ouvir.

Então, este Professor, que o acaso protegeu enquanto andava distraído, como diz o excerto da música na epígrafe desta seção, que distraidamente o acaso leva a ser professor de matemática, mestre em educação e docente da licenciatura em matemática, não mais por acaso, se constitui formador de professores.

Referências

- André, M.E.D.A. (2011). Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. Em H.A. Fontoura, M. & M. Silva. (Org.). *Formação de professores, culturas: desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: Anped Nacional, (pp. 22-33)
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Escudero, J.M., Trillo, F. (2015). El desarrollo profesional del profesorado, ¿crisis del currículo, de las prácticas y los efectos de la formación docente?. Em M. A. Flores, M.A. Moreira & L.R. Oliveira. (Org.). *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. (pp.51-62). Ramada: Pedagogo.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3.ed. São Paulo: Artmed, 2009
- Garcia, C. M. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente*, 02(03), (pp.11-49).
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, pp. 20-28.
- Tardif, M., Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.