

PROFISSÃO DOCENTE: UMA INVESTIGAÇÃO COM PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Lilian Aparecida Teixeira

Universidade Estadual de Londrina (Apoio CAPES)

lilienteixeira.lilienteixeira@gmail.com

Edelaine Cristina de Andrade

Universidade Estadual de Londrina (Apoio CAPES)

edelaineandrade@bol.com.br

Marcus Vinícius Martinez Piratelo

Universidade Estadual de Londrina (Apoio CAPES)

mvmpiratelo@hotmail.com

Marinez Meneghello Passos

Universidade Estadual de Londrina

marinezmp@sercomtel.com.br

Sergio de Mello Arruda

Universidade Estadual de Londrina (Apoio CNPq)

renop@uel.br

Resumo:

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, tinha por objetivo inicial encontrar motivos que levam professores a escolherem a carreira docente na área da matemática. Porém, no movimento de pesquisa os dados possibilitaram outros caminhos que nos direcionaram a investigar como estes professores se expressam sobre sua profissão. A análise dos dados foi realizada por intermédio de um instrumento que possibilitou acomodar as respostas dos entrevistados em setores de uma tabela que têm por base o sistema didático de Chevallard (2005), as relações com o saber de Charlot (2000) e os condicionantes de Tardif e Gauthier (2006). Com objetivo de aprofundar a compreensão, nos pautamos nos procedimentos da Análise de Conteúdo. Concluímos que no discurso dos entrevistados são evidenciadas queixas quanto ao ensino, aprendizagem e ao conteúdo, as quais se direcionam principalmente à relação social com o ensino por referirem-se ao trabalho do corpo docente da escola em que atuam.

Palavras-chave: Educação matemática; relação com o saber; sistema didático; gestão do ensino e da aprendizagem; fases da carreira.

1. Introdução

A finalidade deste trabalho foi de conhecermos um pouco mais a respeito do que pensam professores com alguns anos de experiência na carreira docente, pois conforme Ponte (1998, p.2) “o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é, hoje em

dia, um aspecto marcante da profissão docente”. Para tanto, entrevistamos três professores de matemática da rede estadual de ensino do norte do Paraná – que atuam na profissão há mais de 18 anos – com o objetivo de entender a escolha por esta profissão que vem sendo desvalorizada. Entretanto, os dados das entrevistas forneceram informações não somente a respeito do ingresso na carreira, mas evidenciaram queixas com relação ao comportamento dos alunos e aos problemas enfrentados na escola. Essas queixas também são apresentadas em um capítulo da tese desenvolvida por Arruda (2001) e podem se desencadear devido ao contexto cultural que o professor está inserido, conforme Ponte (1998) a identidade docente é fortemente influenciada pela cultura profissional a qual,

[...] é marcada, por exemplo, pelo modo como os professores encaram o seu cotidiano profissional, incluindo o seu horário de trabalho, as suas responsabilidades perante os alunos, as suas relações com os colegas e as suas relações com o sistema educativo (1998, p.6).

Pensamos que a cultura dos discentes nos dias atuais se difere da que seus professores têm, possuindo assim valores diferentes e podendo gerar conflitos na relação professor-aluno.

Além disso, a gestão de conteúdo e de classe dos professores pode ter recebido influência da época em que eram alunos da educação básica, espelhando-se na forma como os professores ministravam as aulas, pois a atuação de um professor “apoia-se na própria experiência acumulada da profissão, com as suas tradições, normas e mitos” (PONTE, 1998, p.16) e também na interação com outros professores da comunidade docente.

O exposto até agora se constitui como uma justificativa para a composição deste trabalho. Além disso, apresentaremos alguns referenciais teóricos que nos dão suporte para sustentar as argumentações a respeito do material coletado. Também explicaremos o instrumento utilizado para análise, assim como o contexto da pesquisa, os procedimentos metodológicos e a análise dos dados.

2. Fundamentação Teórica

Tardif (2002) define que o saber docente é uma amálgama constituída por saberes da formação profissional – conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores –, saberes disciplinares – que correspondem aos vários campos do conhecimento definidos pela sociedade, como matemática, física, geografia, etc. –, saberes curriculares – saberes sociais definidos pelas instituições de ensino em forma de objetivos,

métodos, discursos e conteúdos – e saberes experienciais – saberes que os professores desenvolvem em seu cotidiano. No exercício de sua profissão o professor fundamenta suas práticas recorrendo a estes diferentes saberes a fim de exercer um bom trabalho.

Huberman (2007) diz que pessoas no exercício de sua carreira profissional passam por certos “maxiciclos” ou também chamados de fases da carreira. A primeira delas, a fase de *entrada na carreira*, ocorre geralmente entre os dois e três primeiros anos de profissão e se caracteriza por um estágio de sobrevivência e descoberta, em que os professores sentem que estão distantes dos ideais de uma sala de aula, têm dificuldades nas relações pedagógicas, na transmissão de conhecimentos, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Na segunda fase, chamada de *estabilização*, os professores optam por uma identidade profissional se comprometendo e tomando responsabilidades, sentindo-se seguros para afirmar-se perante outros professores. Nela, os professores começam a se perceberem mais competentes pedagogicamente e a autoridade em sala de aula torna-se mais natural.

A partir da *estabilização* os professores podem passar para a fase de *diversificação*, quando experimentam outros materiais didáticos, outros modos de avaliação, se tornam mais motivados e mais dinâmicos na profissão ou podem passar para a fase de *pôr-se em questão*, situada geralmente entre o décimo quinto e vigésimo quinto ano de carreira em que passam por desencanto e fracassos de experiências, quando examinam o que têm feito da vida e consideram a possibilidade de talvez seguir outra profissão. Pode acontecer de primeiro passarem pela fase de *diversificação* e depois para a de questionamento – *pôr-se em questão*. Da *diversificação*, podem se encaminhar para a fase de *serenidade*, a qual também pode ser sequência da de questionamento. A fase de questionamento pode levar ao *conservantismo e lamentações*. Tanto esta fase como a de serenidade leva ao *desinvestimento*.

Serenidade é a fase em que os professores fazem o trabalho de maneira mais mecânica, são menos sensíveis à avaliação de outros, e em sala de aula se tornam mais tranquilos, espontâneos e tolerantes. *Conservantismo e lamentações* é a fase em que se tornam mais rígidos, dogmáticos, são resistentes às inovações e constantemente queixam-se dos alunos que são indisciplinados, desmotivados, da política educacional que é frouxa, confusa e sem orientações claras e também reclamam de colegas mais jovens de profissão que são menos sérios e menos empenhados. O *desinvestimento* está associado ao fim da

carreira, quando os professores não se lamentam mais, consagram mais tempo a si próprios, ao lazer e à vida social.

O esquema abaixo representa a transição por estas fases.

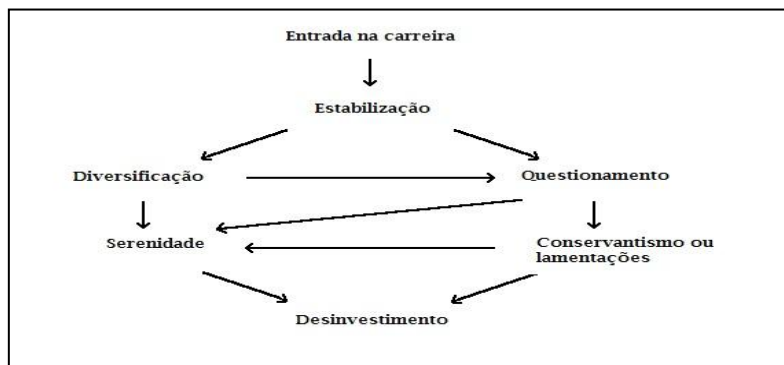


Figura 1 – Fases da carreira (HUBERMAN, 2007, p.47 – adaptação nossa)

As falas dos entrevistados nos direcionaram para leituras como de Tardif e de Huberman. Os saberes docentes encontrados em Tardif e os ciclos nas carreiras dos professores encontrados em Huberman se apresentaram como temas necessários para o desenvolvimento da interpretação dos dados e da conclusão desta pesquisa.

3. O Instrumento para a análise da ação docente

Aqui começaremos a explicar o instrumento de análise da ação do professor (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011) o qual utilizamos para acomodar as falas dos professores entrevistados.

3.1 Os saberes docentes e os condicionantes

É de nosso conhecimento que a partir de situações vivenciadas, o professor constrói saberes “para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2006, p.28). Segundo Tardif (2002), considera-se como saber apenas o que o professor é capaz de justificar em suas ações e falas.

Além disso, o trabalho do professor é “interativo” (TARDIF, 2002, p.36) de maneira que “raramente atua sozinho”, pois se encontra “em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos” (ibid, p.49). Assim, a tarefa do professor é dupla, tendo a responsabilidade de gerir suas aulas e os conteúdos que segundo Tardif e Gauthier são os denominados “condicionantes” (TARDIF, 2002, p.219) e (GAUTHIER *et al*, 2006, p.345).

Esses condicionantes referem-se às questões de “organização sequencial dos conteúdos, de alcance de finalidades, de aprendizagem por parte dos alunos, de avaliação, etc.” (TARDIF, 2002, p.219), e “[...] manutenção da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma, etc.” (ibid, p.219), respectivamente .

Entretanto, como argumentam Arruda, Lima e Passos (2011) “o professor é uma pessoa cujo desenvolvimento não está incluído entre os condicionantes”. E ainda, “a tarefa de gerir a si mesmo, sua aprendizagem, sua identidade, seus desejos, seu envolvimento, também deve ser incluída dentre as tarefas que estruturam a ação do professor em sala de aula” (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011, p.143).

Para que fosse inclusa a gestão da própria ação do professor em relação à sua aprendizagem, os autores acima citados utilizaram, entre outros, referências como Charlot e Chevallard.

3.2 A relação com o saber

De acordo com Charlot “não há saber sem a relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p.60). Esta relação é, portanto: “a relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É a relação com o mundo como um conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (ibid, p.78).

Arruda, Lima e Passos (2011) comentam as relações com o saber de acordo com Charlot, as quais tomam as formas de relações epistêmica, pessoal e social e podem ser definidas da seguinte forma:

A. A *relação epistêmica* com o saber: diz respeito à relação com o saber enquanto um objeto do mundo a ser apropriado e compreendido; um saber dotado de objetividade, consistência e estrutura independentes; um saber “existente em si mesmo”, “depositado em objetos, locais e pessoas” e imerso em um “universo de saberes distinto do mundo da ação, das percepções e das emoções” (CHARLOT, 2000, p.69).

B. A *relação pessoal* com o saber: diz respeito à “relação de identidade com o saber”; o saber enquanto objeto que faz sentido, que é parte da história pessoal do sujeito, de sua vida e de suas expectativas (CHARLOT, ibid, p.72); é o saber enquanto objeto de desejo, de interesse; o saber que o sujeito “gosta” e que o faz mobilizar-se à sua procura.

C. A *relação social* com o saber: diz respeito ao fato que o sujeito nasce inscrito em um espaço social, ocupando uma posição social objetiva, que lhe definem o contexto inicial em que ele vai se relacionar com o saber; nesse meio o saber possui valores dados pela comunidade em que o sujeito vive, recebendo o impacto das expectativas e aspirações de outros com relação a ele (CHARLOT, ibid, p.73).

Para incluir a questão do próprio aprendizado do professor, fez-se necessário também a inserção das ideias de Chevallard referentes ao “sistema didático” (CHEVALLARD, 2005).

3.3 O Sistema Didático

Segundo Chevallard (2005), o sistema didático compreende “um objeto tecnocultural, cuja formação se inscreve na história”, e é “independente de nossas intenções e dotado de uma necessidade, de um determinismo próprio” (CHEVALLARD, 2005, p.14-15). Este sistema, conforme pode ser visto na Figura 2, constitui-se de três “lugares” que correspondem ao professor (P), aos estudantes (E) e ao saber (S) e de suas relações.

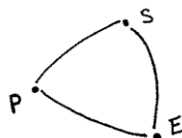


Figura 2: Sistema didático (CHEVALLARD, 2005, p.26)

De acordo com Arruda, Lima e Passos “[...] o sistema didático pode ser entendido como um sistema de relações com o saber em uma sala de aula padrão”. Portanto, em uma configuração de sala de aula, este sistema permite ser pensado com relação a três tipos de Gestão:

1. *Gestão do segmento P-S*: diz respeito à gestão das relações do professor com o conteúdo.
2. *Gestão do segmento P-E*: diz respeito à gestão das relações do professor com o ensino.
3. *Gestão do segmento E-S*: diz respeito à gestão das relações do professor com a aprendizagem. (ibid, p.147)

De posse do referencial teórico apresentado, esses autores elaboraram um instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula, o qual possui o formato de uma matriz 3x3 que pode ser visualizada a seguir.

Tabela 1 – Instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula (Matriz 3x3)

Tarefas do professor	1	2	3
Relações de saber	Gestão segmento P-S (conteúdo)	Gestão segmento P-E (ensino)	Gestão segmento E-S (aprendizagem)

A Epistêmica [compreensão]	Setor 1A Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto do mundo escolar.	Setor 2A Diz respeito ao ensino enquanto atividade a ser realizada no mundo escolar.	Setor 3 ^a Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade a ser realizada no mundo escolar.
B Pessoal [sentido]	Setor 1B Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto pessoal.	Setor 2B Diz respeito a o ensino enquanto atividade pessoal.	Setor 3B Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade pessoal.
C Social [valor]	Setor 1C Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto social.	Setor 2C Diz respeito ao ensino enquanto atividade social.	Setor 3C Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social.

Fonte: Arruda, Lima e Passos (2011, p.147)

Esta Tabela 1 foi elaborada de forma a entender a gestão de ensino e aprendizagem considerando a gestão do professor em relação ao conteúdo (segmento P-S), a sua prática (segmento P-E), e a relação da aprendizagem dos alunos (segmento E-S). Contempla também as dimensões epistêmica, social e pessoal das relações com o saber. Cada uma das células desta matriz será detalhada.

O setor 1A refere-se às formas com as quais o professor compreende, se apropria do conteúdo, assim como trata de suas relações com os objetos e locais de busca por este conteúdo. O setor 1B remete à relação pessoal do professor com o conteúdo, ao sentido que este tem para ele e ao quanto influencia sua identidade profissional. O setor 1C relaciona-se ao envolvimento do professor com outros docentes e o quanto isso reflete em seu aprendizado, identificação e aperfeiçoamento do conteúdo.

O setor 2A diz respeito às formas com as quais o professor compreende a relação com o ensino, suas reflexões sobre seu desenvolvimento, assim como metodologias que utiliza e o modo com o qual planeja suas aulas. O setor 2B refere-se ao quanto o professor se identifica com a prática de ensino, a sentimentos que são inerentes a profissão (insegurança, interesse, entre outros), e ao seu perfil como professor (responsabilidades, valores). O setor 2C diz respeito às dificuldades sociais relacionadas ao ensino, como negociação de valores com os alunos e interações com outros membros da escola.

O setor 3A refere-se à compreensão das formas com as quais os alunos aprendem e à reflexão do professor em torno das ideias prévias dos alunos. O setor 3B diz respeito às preocupações do professor sobre questões pessoais que envolvem os alunos, como motivação e interesse. O setor 3C refere-se ao ambiente propício para a aprendizagem enquanto interação social.

A partir deste instrumento, realizamos as análises conforme os procedimentos metodológicos descritos a seguir.

4. O contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos

A coleta de dados foi realizada mediante entrevistas semiestruturadas, utilizando equipamento de áudio, com três professoras de matemática da educação básica em três colégios estaduais do norte do Paraná, sendo realizada posteriormente a transcrição fiel dos dados. Escolhemos estas professoras por fazerem parte de uma pesquisa maior – uma tese de doutorado de um dos autores do presente trabalho, em que está sendo investigada a ação em sala de aula das mesmas.

No início, nosso objetivo era encontrar motivos que levaram professores de matemática a escolherem a carreira docente. Porém, no desenrolar da pesquisa percebemos que os dados revelavam queixas destes professores a respeito dos problemas enfrentados no dia a dia da escola.

Com a finalidade de manter o anonimato dos professores entrevistados optamos por identificá-los por P1, P2 e P3. Seguimos o seguinte roteiro de entrevista:

1. Conte-me um pouco sobre sua vida de professora.
2. Como você escolheu sua profissão?
3. Onde se formou?
4. Quanto tempo dá aula?
5. Em quais escolas está este ano?
6. O que você me diz sobre o conteúdo, ensino e aprendizagem hoje em dia?

Assim, apresentamos, a seguir, algumas informações: o P1 possui 18 anos de magistério, relatou que sempre quis ser professor e não considerava a possibilidade de outra profissão, no entanto, a área disciplinar específica foi escolhida quando de sua inscrição para o vestibular.

O P2 também leciona há 18 anos e expôs que gostou da matemática desde o ensino fundamental por influência de seu irmão mais velho, que era professor de matemática e também de um professor da escola que frequentava, o qual demonstrava as fórmulas. Outro fator que corroborou para seu interesse na disciplina foram os colegas de classe da época, pois segundo o mesmo, “a turma era mais interessada do que hoje em dia, então eu gostei por isso”.

O entrevistado P3 possui maior tempo de carreira atuando há 34 anos e comentou que sua escolha pelo magistério ocorreu devido à falta de opção de trabalho, visto que residia na zona rural, época em que, ou se trabalhava na roça, ou se tornava professor. Porém, a escolha pela disciplina ocorreu por influência de um excelente professor que o fez gostar muito da matemática.

Os procedimentos seguidos na análise foram baseados na Análise de Conteúdo (MORAES, 1999), uma metodologia qualitativa utilizada para interpretar e descrever qualquer documento ou texto e gerar compreensões que seriam inacessíveis de outra forma. A análise se inicia com a preparação das informações, quando lemos todas as entrevistas com objetivo de verificar se estavam de acordo com nosso objetivo.

Em seguida passamos para a fase chamada de *unitarização*, em que definimos nossas unidades de análise nos baseando na matriz 3x3 (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2010), a qual serviu para acomodarmos as fragmentações de cada um dos textos das entrevistas.

Cada uma destas fragmentações foram codificadas com a nomenclatura “Fala” seguida da numeração em ordem crescente correspondente, Fala 1, Fala 2, Fala 3 e assim sucessivamente.

Na próxima etapa – *categorização* – classificamos as unidades de análise em categorias *à priori* definidas pelo instrumento de análise da ação do professor em sala de aula (ARRUDA, LIMA; PASSOS, 2010) que contém as relações com o saber de Charlot, o sistema didático de Chevallard e os condicionantes formados pela gestão de classe e gestão de conteúdo de Tardif e Gauthier. Seguimos a característica da exclusão mútua, em que uma mesma unidade de análise não pode ser classificada em duas categorias distintas. Terminada esta fase, passamos para a *descrição*, quando foram construídos argumentos para cada categoria.

A fase final da Análise de Conteúdo é a *interpretação*, quando se vai além da descrição conseguindo atingir compreensões das informações latentes ou manifestas dos dados.

5. Análise dos dados

As análises dos depoimentos dos professores entrevistados foram realizadas segundo as relações epistêmicas, pessoais e sociais que correspondem às linhas do

instrumento de análise. E, como estas declarações apresentaram maior relevância quanto às questões sobre conteúdo, ensino e aprendizagem, optamos por destacá-las em cada uma das relações.

5.1 Análise segundo as Relações Epistêmicas

Os entrevistados, quando questionados a respeito do conteúdo, ensino e aprendizagem nos dias atuais discursaram sobre diversos fatores, principalmente com relação ao seu descontentamento com a profissão docente. Apontaram as razões que geraram tal sentimento. Tais razões radicam nas figuras dos alunos e na própria figura do professor quando a temática encontra-se na questão do conteúdo.

Encontramos expressões que indicam uma iniciativa frustrada de tratar os conteúdos nas aulas. A palavra “tenta” no sentido de tentar e esforçar-se para “passar” o conteúdo aparece em mais de uma frase desses professores. “Quanto ao conteúdo, hoje em dia o professor não está mais preocupado com a quantidade, e nem pode. A gente passa o conteúdo básico para eles e a gente tenta jogar para a realidade” (Fala 10).

No depoimento acima, o “tentar” diz respeito à Transposição Didática (CHEVALLARD, 2005), pois os professores argumentam que tentam passar o conteúdo básico de modo a se aproximar da realidade do aluno, não se preocupando com a quantidade.

A preocupação com o conteúdo também possui relação com a forma na qual é apresentada nos livros didáticos, o que pode ser verificado na Fala 33:

Às vezes eu também não estou conseguindo passar da maneira mais clara para eles (alunos). Porque se você pega um livro – porque você percebeu que eu não uso livro – tem bastantes ilustrações e eu acho um exagero de ilustração e eu não vou conseguir passar os conteúdos do jeito que está no livro.

Todos os pareceres expressos até agora são indícios de lamentações relacionadas às práticas do professor com relação aos conteúdos disciplinares. E foram categorizados no setor 2A da Tabela 2 (que será apresentada ao final das análises) – relação epistêmica com o conteúdo.

Essas lamentações referem-se à figura do aluno e do conteúdo. As mesmas remetem à expectativa do professor quanto à quantidade de conteúdo adquirida pelo aluno, “Trazem defasagem do pré-requisito. Eles estão no 9º ano e não sabem a tabuada, e nem as quatro operações, sendo que foi trabalhado isso aí” (Fala 15).

Também há comparações entre o comportamento dos alunos de outrora em relação com os dos dias atuais.

Antes eles acompanhavam porque eles tinham uma boa base e hoje não. Perguntar tabuada para eles é uma ofensa, pois em uma sala de 30 alunos, dois ou três sabem. Em uma sala de 7º ano eles não sabem o que é número positivo e número negativo (Fala 39).

Os depoimentos das Falas 15 e 39, segundo nossa interpretação, pertencem à relação epistêmica, enfatizando a figura do aluno. Desta forma, compreendem o setor 3A da matriz 3x3 (Tabela 2) – relação epistêmica com a aprendizagem.

5.2 Análise segundo as Relações Pessoais

Como nosso movimento investigativo buscava inicialmente conhecer quais os pretextos que impulsionaram o ingresso dos entrevistados na carreira – professores de matemática – nos deparamos com falas que justificam a escolha por esta profissão. “A matemática foi porque eu sempre gostei. Eu tive um excelente professor de 5ª a 8ª série de matemática e isso me fez gostar” (Fala 26).

A escolha pela matemática resultou da influência de um bom professor de matemática que a professora entrevistada teve no ensino fundamental. Os professores que participam da construção acadêmica podem influenciar o interesse pela matéria e a escolha pelo ofício docente.

Verificamos no relato de outro entrevistado que o interesse pelo conteúdo pode ser estimulado inclusive pelo contato com professores durante a permanência na educação básica, “eu gostei de matemática desde o fundamental quando eu tive um professor de matemática que me despertou justamente por causa de demonstrações de fórmulas” (Fala 2).

Relatos como os acima, foram alocados na Tabela 2 no setor 1B, pois dizem respeito ao interesse com relação ao conteúdo.

Em relação ao ensino, encontramos tanto falas que evidenciam o interesse em ministrar aulas, como expressões de desânimo e descontentamento.

Eu sempre quis ser professora, desde sempre, eu não pensava em fazer outra coisa. Ou professora de 1ª a 4ª ou de ensino fundamental, depois fui amadurecendo a ideia, mas sempre quis ser professora. A área específica eu decidi só na última hora quando fui fazer a inscrição para o vestibular (Fala 1).

Sobre o desânimo, encontramos nas falas, trechos explícitos como o do depoimento: “Estou desanimada de dar aula” (Fala 29).

Essas falas foram listadas no setor 2B (da Tabela 2) relativo ao ensino e ao interesse (ou desinteresse). Entendemos que os depoentes referem-se ao ensino de forma pessoal, hora justificando sua entrada na profissão, hora utilizando a entrevista como um espaço para expressão de opinião em relação à profissão, sendo que a opinião expressada foi a de desânimo.

Encontramos queixas dos professores com relação aos alunos, “O aluno aprende se ele se interessa. Você pede para trazer uma cartolina para fazer uma construção e eles não trazem, pois acham que a escola que tem que dar” (Fala 22).

Notamos relevantes queixas dos entrevistados com relação ao perfil dos alunos por demonstram descaso quanto às atividades solicitadas pelos professores, seja para participarem de um trabalho em grupo, seja para trazerem um material ou ainda para realizarem uma pesquisa.

Você pede para fazer uma pesquisa e eles não pesquisam, eles só querem tudo na internet copiar e colar. Eles querem o que é mais fácil, querem tudo pronto, de imediato, eles não querem pensar, ler, pesquisar, raciocinar. Daí cai no fracasso. Tem muitos alunos bons que ainda procuram pesquisar. Graças a Deus ainda tem os alunos conscientes (Fala 23).

As reclamações com relação aos estudantes são variadas. Nelas estão presentes expressões como: “não querem pensar, ler, raciocinar. Daí cai no fracasso” (Fala 23). Outro exemplo de depoimento neste sentido é quando o entrevistado diz: “Eles não colaboram e a aprendizagem fica comprometida” (Fala 11).

Segundo as relações pessoais e a aprendizagem, acomodamos as falas citadas acima no setor 3B da Tabela 2.

5.3 Análise segundo as Relações Sociais

Nas relações sociais não encontramos indícios de falas relacionadas ao conteúdo (setor 1C). Porém, o setor referente ao ensino, enquanto atividade social (2C) recebeu a maior incidência de falas.

Queixas a respeito dos alunos, dos colegas de profissão e do sistema de ensino, são algumas das causas que justificam os depoimentos alocados neste setor. Estas queixas,

segundo Huberman (2007) se identificam com a fase de *lamentações* pela qual passam alguns professores:

[...] queixa-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, “decadentes”), da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes “demasiado frouxa”) dos seus colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), etc. (2007, p.45, grifo do autor).

Encontramos queixas com relação às atitudes de outros professores para com os alunos, “[...] o professor que leva a sério sai por ruim. Mas, tem professor que fala que se o aluno não sabe fazer nada, ele manda fazer uma cópia e fica por isso mesmo” (Fala 46).

Os entrevistados se queixaram de outros professores quando contaram a respeito da aprovação de alunos que não estavam aptos para tal. Relataram que muitas vezes surgem discussões nos conselhos de classe a respeito deste assunto e que falta firmeza por parte destes professores quando avaliam seus alunos. Destacamos a Fala 55 e a 42 respectivamente, como exemplos destas queixas: “Eu falo para os professores não facilitarem, porque os alunos são inteligentes e que não é para afrouxarmos tanto. Se no conselho nós formos firmes, os alunos virão no ano seguinte com outra cabeça” e “No dia de conselho é uma briga, pois tem professor que fala que o aluno só tem nota baixa comigo, e eu digo que depende da avaliação, dependendo do jeito de avaliar”.

Finalizando este setor 2C, evidenciamos o discurso de descontentamento de um dos entrevistados sobre a classe docente: “Não é questão de conteúdo, de ensino e de aprendizagem, falta um pouco mais de união dos professores” (Fala 48).

Tratando-se dos alunos e das relações sociais, destacamos a seguir, as queixas que possuem ligação ao comportamento dos alunos e ao ambiente escolar, as quais foram associadas ao setor 3C – gestão da aprendizagem e relação social.

Quanto ao comportamento dos alunos na escola, um dos professores mencionou que “Os alunos não sabem que aqui é uma escola, um colégio, pois eles se comportam como se estivessem em casa, em um barzinho, em um clube. Tem a falta de respeito, de educação, o descomprometimento” (Fala 49).

Como apresentamos fragmentos das entrevistas pensamos ser necessário apresentar o Quadro 1 com a acomodação de todas as falas. Além disso, podemos visualizar os setores que mais acomodaram os relatos da coleta de dados.

Quadro 1 – categorização das unidades de análise

<i>Novas tarefas do</i>	1	2	3
-------------------------	---	---	---

<i>professor</i> <i>Relações de saber</i>	Gestão do segmento P-S (conteúdo)	Gestão do segmento P-E (ensino)	Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Epistêmica	(27)	(7) (10) (12) (14) (16) (17) (21) (33) (57)	(8) (13) (15) (32) (34) (38) (39) (43) (45) (47) (51)
B Pessoal	(2) (4) (5) (26) (28)	(1) (19) (25) (29) (53)	(6) (9) (11) (18) (22) (23) (30)
C Social		(20) (24) (31) (35) (36) (37) (40) (42) (44) (46) (48) (50) (52) (54) (55) (56) (58)	(3) (41) (49)

7. Conclusões

Diante do material coletado e de prévios conhecimentos dos sujeitos analisados – por participarem de uma pesquisa maior – buscamos meios que pudessem corroborar para uma análise que gerasse novos conhecimentos com relação a estes professores, e assim utilizamos os procedimentos da Análise de Conteúdo, uma metodologia de análise qualitativa de dados que permitiu construir compreensões tanto de informações latentes como manifestas.

Com a utilização do instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula – matriz 3x3 – pudemos verificar que a maioria das frases recaiu na coluna 2C (relação social com o ensino) indicando que a preocupação dos professores entrevistados quando questionados quanto ao conteúdo, ensino e a aprendizagem direcionaram-se ao ensino com relações aos saberes sociais, ou seja, os sujeitos da pesquisa estão preocupados com o ensino e aprendizagem, mostrando significativo direcionamento ao ensino, onde encontramos grande parte das queixas descritas.

Alocamos estas queixas nas relações sociais por referirem-se às reclamações de descaso quanto à aprendizagem, pois nos foi relatado que alguns professores não estão se preocupando com a real aprendizagem e tampouco se a forma com a qual está sendo ensinado é adequada. Segundo estes sujeitos, tanto estes professores quanto seus alunos estariam atuando como “atores” na escola em que "professores fazem de conta que ensinam e alunos fazem de conta que aprendem" (P3).

Dessa forma, concluímos que os entrevistados preocupam-se com a qualidade de seu trabalho exercido, alocando assim no setor 2C (relação social com o ensino), pois disseram que alguns da carreira docente estão “afrouxando” em seus modos de avaliarem,

em suas atividades de sala de aula, facilitando ao aluno sua conclusão na educação básica, e desta forma, os alunos não teriam estímulos para se empenharem em aprender.

Destacamos também a preocupação dos entrevistados quanto à desunião da classe docente, a qual não busca a mesma linha de coerência em suas atitudes e assim, muitas vezes, acabam comprometendo a qualidade do ensino.

8. Agradecimentos

Agradecemos a CAPES ao apoio financeiro durante todo o desenvolvimento desta pesquisa.

9. Referências

ARRUDA, S.M. *Entre a inércia e a busca: reflexões sobre a formação em serviço de professores de Física do ensino médio*. São Paulo: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, 2001. (Tese de doutorado). 238f.

ARRUDA, S. M; LIMA, J. P.; PASSOS, M.M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. Vol. 11, n.2, p.139-160, 2011.

CHARLOT, B. *Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93p.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 2006.

HUBERMAN, M. *Vidas de professores*. Organização de António Nóvoa. Porto Editora, 2007.

MORAES, R. *Análise de Conteúdo*. Educação, nº 37, 1999.

PONTE, J. P. *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Conferência plenária apresentada no Encontro Nacional de Professores de Matemática ProfMat 98, realizado em Guimarães. Publicado In Actas do ProfMat 98 (p.27-44). Lisboa: APM.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.